



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



Línea de investigación Promoción de la Lectura y la Escritura

**MODELO TEÓRICO-DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN
DE LA LECTURA BASADO EN LA INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA EN ESTUDIANTES
DE BÁSICA SECUNDARIA**

Tesis doctoral presentada como requisito parcial para optar al título de Doctor en
Educación

Autora: Ana Elizabeth Romero Buitrago

Tutora: Dra. Mariela Pérez

Caracas, enero 2026



N° 20260134-57-349

ACTA

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 17 de Enero de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada: Modelo teórico-didáctico para la enseñanza de la comprensión de la lectura basado en la inteligencia lingüística en estudiantes de Básica Secundaria, presentada por la ciudadana: Ana Elizabeth Romero Buitrago, titular del pasaporte N° BD678245 del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto: Aprobada.

OBSERVACIONES:

El jurado concuerda en recomendar la divulgación de dicha investigación a través de eventos regionales, nacionales e internacionales, dada la relevancia de esta temática en el contexto educativo colombiano.



Dra. Mariela Pérez
C.I. N.- 7.989.272
(Tutor)



Dra. Diomar Vázquez
C.I. N.- 4307010



Dra. Dulce Santamaria
C.I.V. 6094291



Dra. Yildret Rodríguez
C.I. N.-2000012719



Dr. Jesús Lovera
C.I. N°11153669



TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	vi
INTRODUCCIÓN	1
MOMENTO I	6
Aproximación a la realidad.....	6
Propósitos de la Investigación.....	11
Propósito General	11
Propósitos Específicos	11
MOMENTO II	16
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....	16
Antecedentes de la investigación	16
Antecedentes Internacionales	16
Antecedentes Nacionales	20
Bases teóricas	21
Lectura y comprensión de lectura.....	22
Lineamientos curriculares sobre lectura y comprensión de la lectura	27
Estándares Básicos de competencia del Ministerio de Educación Nacional.....	30
La inteligencia Lingüística	32
Competencia Lingüística	35
Bases legales	37
MOMENTO III	39
CONTEXTO METODOLÓGICO	39
Paradigma.....	39
Dimensiones de la investigación.....	40
Dimensión metodológica.....	43
Tipo y diseño de la investigación.....	44
Método de la investigación.....	46
Informantes clave.....	47
Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información	49
Procedimientos y fases de la investigación.....	50
Procesamiento de la información.....	51
Criterios de rigurosidad y calidad de la investigación	52

Limitaciones teóricas, metodológicas y prácticas	53
Sistema categorial.....	54
MOMENTO IV.....	60
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	60
Categoría emergente de Acciones pedagógicas en comprensión de lectura.....	61
Subcategoría 1. Métodos, recursos y evaluación de la comprensión de la lectura	62
<i>Métodos usados para enseñar a leer y comprender textos</i>	63
<i>Materiales que apoyan la enseñanza de la comprensión de lectura</i>	65
<i>Métodos empleados para valorar la comprensión de lectura de los estudiantes</i>	66
Subcategoría 2. Interacción docente-estudiante y adaptación a la diversidad del aula.....	68
<i>Formas de interacción entre docentes y estudiantes que favorecen la comprensión de lectura</i>	69
<i>Estrategias para atender la diversidad del aula ajustando las prácticas pedagógicas según las necesidades de los estudiantes.</i>	71
Categoría emergente de Representaciones docentes sobre la lectura.....	73
Subcategoría 3. Percepción y valor de la lectura	74
<i>Concepto docente sobre la lectura</i>	75
<i>Valor social de la lectura</i>	76
<i>Percepción de la lectura</i>	78
Subcategoría 4. Prácticas y emociones relacionadas con la lectura	79
<i>Prácticas de lectura</i>	80
<i>Emociones asociadas a la lectura</i>	82
Categoría emergente de Inteligencia lingüística y comprensión de lectura.....	84
Subcategoría 5. Desarrollo del lenguaje y habilidades de comunicación	85
<i>Desarrollo del lenguaje y pensamiento crítico</i>	85
<i>Habilidades de comunicación y su relación con la comprensión de lectura</i>	87
Subcategoría 6. Procesos cognitivos, estrategias de aprendizaje y motivación de lectura. 89	
<i>Procesos cognitivos en la lectura</i>	89
<i>Estrategias de aprendizaje lingüístico y comprensión de la lectura</i>	91
<i>Relación entre la inteligencia lingüística y la motivación por la lectura</i>	94
MOMENTO V.....	97
APROXIMACIÓN TEÓRICA.....	97
Constructo teórico de la Categoría emergente: Acciones pedagógicas en comprensión de lectura	97

Construcción teórica: Categoría emergente de Representaciones docentes sobre la lectura	102
Construcción teórica Categoría emergente de Inteligencia lingüística y comprensión de lectura	106
Modelo Teórico-Didáctico para el Fortalecimiento de la Comprensión de Lectura Basado en la Inteligencia Lingüística	111
MOMENTO VI.....	120
REFLEXIONES FINALES.....	120
REFERENCIAS	122
ANEXOS	132
Anexo A	132
Guion de entrevista diseñado.....	132
Anexo B.....	134
Transcripción de entrevistas.....	134



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS



DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Línea de investigación Promoción de la Lectura y la Escritura

**MODELO TEÓRICO-DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN
DE LA LECTURA BASADO EN LA INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA EN ESTUDIANTES
DE BÁSICA SECUNDARIA**

Tesis doctoral presentada como requisito parcial para optar al título de Doctor en
Educación

Autora: Ana Elizabeth Romero Buitrago

Tutora: Dra. Mariela Sofía Pérez

Fecha: enero de 2026

RESUMEN

En los últimos años, los resultados de las pruebas PISA (2022) y SABER evidenciaron que el desempeño de los estudiantes en habilidades comunicativas se encuentra por debajo del promedio establecido por la OCDE. Esta realidad resalta la necesidad de fortalecer la inteligencia lingüística en los procesos de enseñanza (Gardner, 1983). El propósito de esta investigación fue generar un modelo teórico-didáctico para la enseñanza de la comprensión de la lectura en estudiantes de básica secundaria, fundamentado en el desarrollo de la inteligencia lingüística. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, desde el paradigma interpretativo, mediante el método fenomenológico hermenéutico. La información se obtuvo a través de entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes, y posteriormente fue sometida a procesos de categorización, codificación y análisis interpretativo. Del análisis emergieron tres categorías centrales: acciones pedagógicas en comprensión de lectura, representaciones docentes sobre la lectura e inteligencia lingüística y comprensión de la lectura. Los hallazgos evidenciaron prácticas de enseñanza centradas en la evaluación literal del texto, limitada integración de estrategias orientadas a la inferencia y al pensamiento crítico, así como concepciones diversas sobre el valor formativo de la lectura. Como principal resultado se construyó un modelo teórico-didáctico orientado a fortalecer la comprensión de la lectura desde la inteligencia lingüística, el cual propone estrategias integradoras, participativas y sensibles a la diversidad del aula. Se concluye que la articulación entre comprensión de la lectura e inteligencia lingüística favorece el desarrollo de habilidades comunicativas superiores, promueve la reflexión crítica y orienta al docente hacia prácticas más significativas y contextualizadas.

Descriptor: comprensión de la lectura, inteligencia lingüística, enseñanza de la comprensión de la lectura.

INTRODUCCIÓN

La educación en Colombia enfrenta múltiples desafíos, entre ellos la necesidad de implementar políticas y programas que fortalezcan el sistema educativo, con la inclusión de la formación docente, la mejora de la infraestructura, la actualización de los recursos educativos y la participación de la comunidad en el proceso formativo. Asimismo, resulta fundamental adaptar el currículo para desarrollar habilidades relevantes como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la creatividad y las competencias digitales. Otro aspecto de suma importancia consiste en reducir las brechas existentes en el acceso a la educación entre diferentes grupos socioeconómicos y étnicos, a fin de garantizar igualdad de oportunidades para todos los niños y jóvenes. En este sentido, a nivel mundial se reconoce la necesidad de contar con la infraestructura y las condiciones necesarias que permitan desarrollar procesos educativos en los que prevalezcan la oportunidad, el progreso y la calidad.

De esta manera, es significativo contribuir con la calidad de la educación en todos los niveles, desde preescolar hasta la educación superior, a fin de garantizar que los estudiantes adquieran habilidades relevantes para el mundo actual. Por tanto, el propósito principal de esta investigación es generar un modelo teórico-didáctico dirigido a la enseñanza de la comprensión de la lectura basado en la inteligencia lingüística en estudiantes de básica secundaria.

En este orden de ideas, resulta indispensable reconocer el papel central de la inteligencia lingüística, dado que el lenguaje constituye el pilar fundamental desde el cual se inicia todo proceso de comunicación oral y escrita. Gardner (1983) señala cuatro aspectos esenciales del conocimiento lingüístico que evidencian su relevancia para la sociedad humana. El primero corresponde al aspecto retórico del lenguaje; en segundo lugar, se destaca su poder mnemotécnico; un tercer aspecto se relaciona con su función explicativa, ya que la enseñanza y el aprendizaje se desarrollan, en gran medida, a través del lenguaje, ya sea por medio de instrucciones orales o cada vez con mayor frecuencia, mediante la palabra escrita. Finalmente, el autor resalta la capacidad del lenguaje para explicar sus propias actividades (p. 72).

De acuerdo con lo anterior, se pone en evidencia la prioridad del docente a instruirse sobre las inteligencias múltiples y en especial la inteligencia lingüística. Desde la enseñanza de la lengua castellana se debe fortalecer para lograr que los estudiantes se expresen con claridad, comprendan y recuerden información verbal, haciendo que disfruten de la lectura, la escritura y la comunicación en general. También permite potenciar la habilidad para apreciar y entender la estructura del lenguaje, así como para utilizarlo de manera efectiva para comunicarse, persuadir, enseñar o entretener.

La presente investigación se estructura en seis momentos que orientan en forma coherente y progresiva el desarrollo del estudio. El Momento I se dedica a una aproximación a la realidad educativa colombiana, en la cual se analizan los modelos educativos que han prevalecido históricamente en el país, así como el estado actual de la comprensión de la lectura en los estudiantes. Este panorama se hace evidente en los bajos desempeños obtenidos en pruebas nacionales como SABER y en evaluaciones internacionales como PISA, lo que permite identificar factores que han influido en dichos resultados. A continuación, se exponen los propósitos de la investigación, donde se plantea el propósito general, enfocado en comprender el fenómeno objeto de estudio, y los propósitos específicos, que orientan el abordaje progresivo del problema. Finalmente, se presenta la justificación de la investigación, en la cual se argumenta la pertinencia, relevancia y contribución académica, social y educativa del estudio en el contexto colombiano.

En el Momento II se aborda el Marco Teórico Referencial, entendido como el espacio en el que se configuran los fundamentos conceptuales, teóricos y contextuales que permiten otorgar solidez y sentido a la investigación. Este apartado cumple la función de situar el fenómeno estudiado dentro de un entramado de saberes previos, que posibilita tanto la comprensión integral de la problemática como la identificación de los vacíos de conocimiento que justifican la pertinencia del estudio. El desarrollo inicia con la exposición de los antecedentes investigativos, organizados en dos niveles: internacional y nacional, este recorrido posibilita situar la investigación en el panorama académico actual, reconoce las contribuciones previas y sienta las bases para sustentar conceptualmente el análisis que se desarrollará en los apartados posteriores.

Posteriormente, se abordan las bases teóricas, centradas en los principales descriptores del estudio. En primer lugar, se analiza la lectura y la comprensión de la lectura, examina su definición, componentes y procesos asociados. Luego, se incorporan los lineamientos curriculares sobre lectura y comprensión de la lectura, así como los Estándares Básicos de Competencia establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, que orientan el trabajo pedagógico en el área de lenguaje.

Asimismo, se profundiza en el concepto de inteligencia lingüística, entendida desde una perspectiva teórica que la relaciona con el desarrollo de habilidades comunicativas y cognitivas. Se incluye además el marco legal, compuesto por las disposiciones normativas que regulan y respaldan la enseñanza de la lectura y el lenguaje en el sistema educativo colombiano.

En el Momento III se expone el Contexto Metodológico, que establece la ruta para alcanzar los propósitos de la investigación. Este apartado inicia con la definición del paradigma interpretativo, el cual sustenta la comprensión del fenómeno desde las experiencias subjetivas de los participantes. A partir de allí, se desarrollan las dimensiones de la investigación, se hace énfasis en la dimensión metodológica, donde se delimita la perspectiva cualitativa y se justifica su pertinencia respecto del objeto de estudio.

Dentro del tipo y diseño de la investigación, se adopta un enfoque fenomenológico hermenéutico, el método elegido responde a la necesidad de comprender la experiencia desde la voz de los actores, para apropiarse una interpretación profunda de sus discursos. En relación con el contexto en el que se desarrolló el estudio, se describe la institución y las condiciones en las que tuvo lugar el proceso investigativo. Se presentan también los informantes clave, seleccionados según criterios que aseguran su idoneidad y pertinencia para el estudio, y se detallan las técnicas e instrumentos para la recolección de la información, con especial énfasis en la entrevista semiestructurada.

Posteriormente, se explican los procedimientos y fases de la investigación, desarrollados de manera ordenada y rigurosa, con respeto a los principios metodológicos del enfoque cualitativo. El procesamiento de la información se realizó mediante análisis fenomenológico interpretativo, apoyado en procesos de categorización, estructuración y codificación, lo cual permitió identificar sentidos, patrones y estructuras significativas en

los discursos. Asimismo, se abordan los criterios de rigurosidad y calidad de la investigación, que respaldan la validez de los hallazgos.

El Momento IV está dedicado al análisis e interpretación de la información recolectada durante el trabajo de campo. En este proceso emergen tres categorías clave que orientan la comprensión del fenómeno investigado: acciones pedagógicas en comprensión de lectura representaciones docentes sobre la lectura, e inteligencia lingüística y comprensión de lectura. Cada una de estas categorías se desarrolla a partir de diversas subcategorías que desglosan con mayor precisión los hallazgos obtenidos.

En la categoría de acciones pedagógicas en comprensión de lectura, se agrupan prácticas relacionadas con los métodos, recursos y formas de evaluación empleados por los docentes para enseñar y valorar la comprensión de lectura. Asimismo, se analizan las formas de interacción docente-estudiante y las estrategias de adaptación a la diversidad del aula, aspectos que inciden directamente en los procesos de lectura de los estudiantes. La categoría de representaciones docentes sobre la lectura recoge las percepciones de los educadores sobre el concepto, valor social y emocional que asignan a la lectura.

Además, se identifican las prácticas en lectura que estos desarrollan, así como las emociones que manifiestan en relación con su experiencia de lectura, lo cual revela cómo dichas representaciones influyen en su quehacer pedagógico. Por su parte, la categoría de inteligencia lingüística y comprensión de lectura incluye subcategorías centradas en el desarrollo del lenguaje, las habilidades de comunicación y el pensamiento crítico, vinculados con el desempeño lector.

También se abordan los procesos cognitivos, estrategias de aprendizaje y niveles de motivación que permiten a los estudiantes avanzar en la comprensión de textos, destacando el papel de la inteligencia lingüística como un factor determinante en estos procesos. Esta organización categorial permite profundizar en las dimensiones pedagógicas, cognitivas y afectivas que configuran el fenómeno, para generar así una interpretación integral de la realidad educativa analizada.

En el Momento V se expone la aproximación teórica, entendida como el espacio en el que se consolida la construcción conceptual de cada una de las categorías emergentes identificadas a lo largo del proceso investigativo. Este ejercicio permite

integrar los hallazgos con los referentes teóricos, otorgándoles coherencia y profundidad académica. El recorrido culmina en la formulación de un Modelo Teórico-Didáctico para el fortalecimiento de la comprensión de lectura, sustentado en los principios de la inteligencia lingüística. Dicho modelo se concibe como un marco explicativo, con proyecciones pedagógicas, ya que incorpora orientaciones metodológicas aplicables en el aula que buscan enriquecer las prácticas de enseñanza y favorecer un aprendizaje más significativo de la lectura.

Finalmente, en el Momento VI se exponen las reflexiones finales del estudio, resaltando los hallazgos más significativos, las implicaciones para la práctica docente y las proyecciones futuras de la investigación. Este cierre reafirma la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva integral, que reconozca la lectura como un proceso clave en la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y comunicativos.

MOMENTO I

Aproximación a la realidad

La educación se ha sustentado históricamente en diferentes concepciones pedagógicas que buscan orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este estudio, el interés se centra en aquellas perspectivas que reconocen al estudiante como sujeto activo, capaz de construir significado a partir de la interacción con el texto, el docente y el contexto educativo, lo cual se vincula directamente con la comprensión de la lectura y el desarrollo de la inteligencia lingüística. Desde esta mirada, el estudiante participa de manera consciente en su proceso formativo, construyendo conocimiento a través de la reflexión, el intercambio de ideas y la resolución de problemas, mientras el docente asume el rol de mediador y facilitador del aprendizaje.

A partir de estos planteamientos, Not y Madero (1983) proponen un modelo pedagógico dialogante e interestructurante que reconoce la participación activa del estudiante y el papel fundamental de los mediadores. Este modelo sostiene que el conocimiento se reconstruye mediante el diálogo pedagógico entre el estudiante, el docente y el saber, promoviendo un espacio de intercambio abierto que favorece el desarrollo de una inteligencia lingüística más reflexiva y crítica. Todo ello implica, además, un análisis contextualizado de las prácticas educativas, de modo que la construcción del conocimiento responda a las realidades y necesidades concretas del aula.

En este orden de ideas se inscribe Freire (2000) quien resalta que el diálogo es esencial para la existencia humana. Este encuentro une la reflexión y la acción de los individuos, y los orienta hacia la transformación y humanización del mundo. No se limita a la simple transmisión de ideas de una persona a otra, ni se reduce a un intercambio superficial de opiniones ya formadas entre los participantes. El educador desempeña un papel crucial en la transformación educativa, su función es orientar el pensamiento crítico

en los estudiantes, fomentar el diálogo en el aula y contextualizar el conocimiento dentro del entorno social y educativo.

Desde este enfoque, se busca formar individuos capaces de reflexionar y expresar su punto de vista sobre las situaciones que experimentan en su vida diaria. En este proceso, la comprensión de la lectura desempeña un papel fundamental, pues permite interpretar, analizar y evaluar la información proveniente de textos literarios, informativos o científicos, favoreciendo el desarrollo de la creatividad, la empatía y la ciudadanía. En esta línea, la UNESCO (2022) plantea que la comprensión de la lectura constituye una habilidad que integra información proveniente de distintas partes del texto y construye significado a partir del conocimiento previo del lector; se trata de un proceso integrador y constructivo mediante el cual el sujeto elabora un modelo mental de lo que lee.

Asimismo, la comprensión involucra distintos niveles o procesos lectores, en los que el estudiante se apropia del texto: lo explora, lo describe, lo comprende, lo analiza, reflexiona sobre él y, finalmente, formula una postura crítica frente a su contenido.

Este proceso se caracteriza por ser integrador, dado que la comprensión de un texto exige articular información proveniente de distintas secciones, ya sea desde la perspectiva local, relacionando elementos dentro de una misma oración, o desde la perspectiva global, mediante la vinculación de acciones o datos presentes en partes distantes del escrito. Asimismo, se considera constructivo, en tanto no toda la información requerida para la comprensión se encuentra explícita en el texto, lo que obliga al lector a recurrir a sus conocimientos previos para elaborar el significado. Sobre el desempeño en habilidades en lectura en América Latina, la UNESCO ha presentado el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), que evalúa los aprendizajes en lectura de niños de tercer y sexto grado.

En el caso particular de Colombia, el 37,5 % de los estudiantes de sexto grado alcanzó o superó el Nivel III de desempeño, lo que puso en evidencia la capacidad de realizar inferencias complejas, establecer conexiones entre ideas provenientes de diferentes partes del texto, así como identificar y relacionar los temas centrales. Asimismo, el país presenta una proporción menor de estudiantes ubicados en el Nivel I de bajo desempeño en comparación con el promedio regional, con una diferencia de 7,8 puntos porcentuales. Los estudiantes en este nivel se caracterizan por localizar

información explícita y de fácil acceso en el texto, además de efectuar inferencias simples a partir de datos claramente identificables.

De igual forma, los estudiantes colombianos son evaluados por el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es una prueba escrita realizada a estudiantes de 15 años. En lo que respecta a la lectura, estas evaluaciones indagan en la capacidad de los estudiantes para desarrollar un pensamiento crítico y para comunicarse de manera efectiva. En el informe PISA 2022, alrededor del 49 % de los estudiantes alcanzó el Nivel 2 o superior en lectura, frente al 74 % del promedio de la OCDE, aquí muestran habilidades para identificar ideas principales y encontrar información explícita. Sólo el 1 % obtuvo una puntuación de Nivel 5 o superior, comparado con el 7 % de la OCDE, lo que indica una capacidad limitada para manejar textos extensos y conceptos abstractos.

Por su parte, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) realiza anualmente las pruebas Saber a estudiantes de los grados 3°, 5° y 9° en Colombia para evaluar la educación básica y proporcionar datos para mejorar la calidad educativa. En 2022, los resultados de la prueba en lectura mostraron que la mayoría de los estudiantes de instituciones oficiales se encontraban en el nivel de desempeño 1, e indicaban dificultades significativas. Los estudiantes de noveno grado, aunque mostraron habilidad en identificar estrategias argumentativas y retóricas, enfrentaron problemas para reconocer las partes estructurales de los textos y emitir juicios sobre ellos.

En el ámbito regional y local, los resultados revelaron una alta proporción de estudiantes de noveno grado en el nivel de desempeño 1, sugerían carencias en comprensión de la lectura y análisis crítico. Los indicadores previamente señalados sobre las habilidades de comprensión de la lectura invitan a reflexionar en torno a los procesos implicados y a las dificultades que pueden presentarse en el desarrollo de la comprensión. Al respecto, cabe destacar la inteligencia lingüística como una habilidad para emplear el lenguaje oral y escrito, lo que incluye comprender y producir mensajes, así como manipular los significados de las palabras y las funciones del lenguaje (Guevara, 2021).

La inteligencia lingüística desempeña un papel fundamental en la comprensión de textos debido a su relación directa con los niveles de lectura. Habilidades como el manejo fluido del léxico, el reconocimiento de la polisemia, la identificación de las funciones del lenguaje y la capacidad para establecer relaciones entre ideas permiten al lector avanzar hacia niveles más críticos, propiciando un diálogo contextual con lo leído. En este sentido, fortalecer la inteligencia lingüística favorece no solo mayores niveles de comprensión, sino también el desarrollo de la escritura, el pensamiento crítico, creativo y ciudadano. Asimismo, esta inteligencia impulsa al lector a reconocer las microestructuras y macroestructuras del texto, es decir, las ideas locales y la organización global, que le permiten comprender la obra como una totalidad significativa y construir sentidos más profundos a partir de ella.

Es importante resaltar que, en el contexto institucional, el Técnico Industrial orienta la enseñanza de la comprensión de la lectura de acuerdo con los niveles establecidos por el Ministerio de Educación: literal, inferencial y crítico. Los docentes incluyen en sus planes de aula la lectura de diversas obras literarias, algunas de las cuales son evaluadas mediante preguntas de selección múltiple y debates orales. Las preguntas escritas permiten valorar los niveles de comprensión alcanzados, mientras que las discusiones orales brindan oportunidades para argumentar y razonar sobre el texto.

No obstante, resulta igualmente necesario que el estudiante desarrolle su capacidad argumentativa a través de la escritura, de manera que logre dominar el uso del lenguaje tanto en el ámbito oral y conversacional como en la producción escrita. En este marco, la institución continúa apoyándose en los Estándares Básicos de Competencias y en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), cuya organización curricular se estructura principalmente por temas más que por secuencias o proyectos.

En este contexto, dentro de los últimos años, los resultados obtenidos en las pruebas SABER en el área de lectura crítica no han alcanzado los 400 puntos y que se sitúan de manera constante por debajo de los 390 y por debajo del promedio nacional. Esta situación invita a reflexionar sobre la relevancia del papel docente en el fortalecimiento de la comprensión de la lectura, entendida como un proceso cognitivo fundamental en la formación integral de niños y jóvenes. A través de dicha competencia,

los estudiantes no sólo pueden acceder al conocimiento científico y cultural, sino también desarrollar el espíritu investigativo y potenciar su sensibilidad artística.

De acuerdo con Cassany et al. (1994), ante un mundo multicultural, globalizado y conflictivo, la respuesta educativa resulta imperativa: formar una ciudadanía autónoma y democrática, lo cual exige desarrollar habilidades críticas de lectura. En esta misma dirección, pensadores como Adorno y Horkheimer señalan que la educación debe propiciar sujetos capaces de cuestionar los discursos hegemónicos y de interpretar críticamente la realidad, evitando posturas pasivas frente a los mensajes que circulan en la sociedad contemporánea. En consecuencia, fomentar la inteligencia lingüística en la enseñanza de la comprensión de la lectura se vuelve fundamental para favorecer la participación consciente en una sociedad dinámica y para promover el análisis reflexivo y la comprensión profunda de la realidad globalizada.

La adquisición de estas habilidades se posiciona no sólo como una herramienta educativa, sino como un pilar esencial para construir una ciudadanía informada y capaz de abordar los desafíos contemporáneos con discernimiento y perspectiva democrática. De ahí que el propósito de esta investigación sea generar un modelo teórico-didáctico para la enseñanza de la comprensión de la lectura basado en la inteligencia lingüística de estudiantes de básica secundaria. A tenor de lo antes expuesto, en la presente investigación se desarrollaron las siguientes preguntas de investigación:

Interrogantes de la investigación

¿Cómo generar un modelo teórico-didáctico dirigido a la enseñanza de la comprensión de la lectura, basado en la inteligencia lingüística en estudiantes de básica secundaria del Instituto Técnico Industrial de Florencia Caquetá?

¿Qué acciones pedagógicas ejercen los docentes en la enseñanza de la comprensión de la lectura en el contexto de la educación básica secundaria en la institución educativa Instituto Técnico Industrial de Florencia Caquetá (Colombia)?

¿Cómo comprender la representación sobre la lectura en los docentes de la educación secundaria de la institución educativa Instituto Técnico Industrial de Florencia Caquetá (Colombia)?

¿Cuáles son los principios de la inteligencia lingüística que fundamentan la enseñanza de la comprensión de la lectura en el contexto de la educación básica secundaria de la Institución Educativa Instituto Técnico Industrial Florencia Caquetá (Colombia).

¿Cómo construir un modelo teórico-didáctico, basado en la inteligencia lingüística, que fortalezca la enseñanza de la comprensión de la lectura en estudiantes de básica secundaria del Instituto Técnico Industrial de Florencia Caquetá (Colombia)?

Propósitos de la Investigación

Propósito General

Generar un Modelo teórico-didáctico dirigido a la enseñanza de la comprensión de la lectura, basado en la inteligencia lingüística en estudiantes de básica secundaria del Instituto Técnico Industrial de Florencia Caquetá.

Propósitos Específicos

Revelar las acciones pedagógicas de los docentes en el marco de la enseñanza de la comprensión de la lectura en el contexto de la educación básica secundaria de la institución educativa Instituto Técnico Industrial de Florencia Caquetá (Colombia).

Comprender la representación sobre la lectura en los docentes de la educación secundaria de la institución educativa Instituto Técnico Industrial de Florencia Caquetá (Colombia).

Interpretar los principios de la inteligencia lingüística como fundamento teórico para afianzar la comprensión de la lectura en el contexto de la educación básica secundaria de la Institución Educativa Instituto Técnico Industrial Florencia Caquetá (Colombia).

Construir un modelo teórico-didáctico basado en la inteligencia lingüística que fortalezca la enseñanza de la comprensión de la lectura en los estudiantes de educación básica secundaria del Instituto Técnico Industrial de Florencia Caquetá (Colombia).

Justificación de la Investigación

La enseñanza de la Lengua Castellana tiene como propósito fundamental propiciar en los estudiantes el desarrollo de competencias comunicativas, entre las que se incluyen la lectura, la oralidad, la escucha, la escritura y la comprensión. De igual modo, se orienta a consolidar la capacidad de análisis y reflexión crítica y ética en torno a los contenidos y a las estructuras que configuran las diversas prácticas comunicativas, tanto en su dimensión oral como escrita. Es importante señalar que, según el Informe de los resultados de las pruebas SABER del Ministerio de Educación Nacional de 2022, el tiempo dedicado diariamente a la lectura influye en los puntajes obtenidos. Entre los estudiantes que leen más de dos horas al día, el 76% alcanza los niveles de desempeño más altos (3 y 4) en la prueba de Lectura Crítica.

Por esta razón, resulta fundamental conocer los procesos de enseñanza de la comprensión de la lectura, en tanto permiten comprender e interpretar la forma en que se desarrolla la competencia comunicativa en los estudiantes. Para el docente contemporáneo, constituye un desafío formar sujetos capaces de expresarse de manera asertiva y pertinente al contexto, tanto en la oralidad como en la escritura. En esta perspectiva, el presente estudio se orienta a consolidar una propuesta de enseñanza de la comprensión de la lectura en Lengua Castellana, sustentada en los principios de la inteligencia lingüística y fundamentada en la perspectiva hermenéutica gadameriana.

Desde la dimensión ontológica se pone en evidencia que la realidad de la comprensión de lectura en Colombia es preocupante, ya que, según diversas pruebas nacionales e internacionales, como las pruebas PISA, los estudiantes colombianos tienen un nivel de comprensión de lectura por debajo de la media. Esto se debe a diversos factores, como la falta de inversión en educación, la baja calidad de los materiales educativos, la falta de formación de los docentes en estrategias de lectura, entre otros.

Desde la mirada epistemológica es necesario realizar una investigación única, disciplinada, propia, sobre los procesos de enseñanza de la lengua castellana en cuanto a sus niveles de lectura. Conocer, cómo se está enseñando y dónde se debe mejorar, en qué están fallando los docentes para que los estudiantes mejoren y tengan éxitos en

lecturas de nivel crítico que es el nivel de mayor complejidad. Es importante saber de primera mano qué desean leer, qué los incentiva en el momento de leer. Esta investigación pretende interpretar la realidad de la enseñanza de la comprensión de la lectura. Busca reflexionar sobre cómo estos elementos contribuyen en formar seres con habilidades para la vida, con un pensamiento crítico y una comunicación efectiva.

Siguiendo la dimensión axiológica, se identifica la necesidad de desarrollar un modelo teórico que promueva actitudes humanísticas, que abarque el pensamiento, el afecto, la sociabilidad y los sentimientos, así como la praxis y la acción. Este modelo debe centrarse en el "sujeto que siente, actúa y piensa", como lo expresó Wallon (1987). El objetivo es enseñar a pensar de manera más profunda, amar con mayor intensidad y actuar de manera más efectiva.

Resulta fundamental destacar que el diálogo y la comunicación son concebidos como herramientas esenciales para favorecer el aprendizaje significativo y la construcción de conocimiento. En este marco, se promueve la participación del estudiante en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, que impulsa el desarrollo de su capacidad para expresarse y argumentar de manera coherente y eficaz. De igual modo, se otorga relevancia al respeto y a la valoración de la diversidad lingüística y cultural, entendida no únicamente como el dominio del español, sino también como la habilidad de comunicarse en forma efectiva en diferentes lenguas y dialectos.

En este sentido, se promueve en el estudiante el compromiso y la responsabilidad con respecto a su propio proceso de aprendizaje, y se incentiva tanto la práctica de la lectura autónoma como la reflexión crítica en torno a lo leído. El propósito es que desarrolle habilidades y estrategias de comprensión de la lectura que le permitan afrontar de manera eficaz los retos que la lectura plantea en los ámbitos académico y personal.

En lo referente a la dimensión metodológica, la investigación se integrará en las prácticas pedagógicas del docente, se constituirá en una herramienta orientadora para el análisis y la interpretación de los procesos de comprensión de la lectura en la educación básica secundaria, dará a conocer cuáles son las mejores estrategias basadas en teorías para que los estudiantes inicien amando la lectura, qué lecturas son

esenciales o primordiales para cada grado escolar, cómo deben ser generadas las preguntas de acuerdo con los niveles con contexto social y educativo.

Es conveniente resaltar que la Lengua Castellana desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes, ya que les permite adquirir y fortalecer habilidades y destrezas comunicativas esenciales como leer, hablar, escuchar, escribir y comprender. Estas competencias resultan fundamentales no sólo para el desempeño académico, sino también para la participación consciente en la vida social y ciudadana. En este marco, la investigación se propone elaborar un modelo teórico que impulse en los docentes una reflexión crítica acerca de los métodos más pertinentes y significativos para la enseñanza de la comprensión de la lectura, que fomente prácticas pedagógicas que trasciendan la memorización y la decodificación textual.

Este modelo buscará contribuir en que el proceso lector en el aula se convierta en una experiencia formativa, donde los estudiantes desarrollen una postura crítica y propositiva, capaces de interpretar, deliberar y argumentar con fundamentos sólidos a partir de la lectura de diversos tipos de textos. De este modo, se pretende formar lectores activos que no sólo comprendan lo que leen, sino que puedan emitir juicios propios, confrontar ideas y aportar nuevas perspectivas, lo cual es indispensable en el contexto de una sociedad cambiante, que demanda ciudadanos con pensamiento reflexivo, ético y transformador.

En consecuencia, el propósito central de esta investigación es generar un Modelo teórico-didáctico dirigido a la enseñanza de la comprensión de la lectura, basado en la inteligencia lingüística en estudiantes de básica secundaria del Instituto Técnico Industrial de Florencia Caquetá.

Desde la dimensión teleológica, esta investigación busca generar un modelo teórico-didáctico dirigido a la enseñanza de la comprensión de la lectura, basado en el desarrollo de la inteligencia lingüística en estudiantes de básica secundaria. Se pretende que dicho modelo oriente la práctica docente a partir de las interpretaciones derivadas del estudio, con el fin de mejorar los procesos de comprensión de la lectura y formar ciudadanos capaces de comunicarse de manera efectiva y propositiva, en coherencia con las necesidades sociales actuales. Se aspira, además, a contribuir a la formación de

personas respetuosas de la diversidad e incluyentes, en armonía con la visión planteada en el Plan Decenal de Educación.

La presente investigación surge de la preocupación por las dificultades que presentan los estudiantes en la comprensión de la lectura y por la necesidad de contar con orientaciones pedagógicas que favorezcan procesos más significativos en el aula. La observación de prácticas centradas, principalmente, en la repetición y en la evaluación literal del texto motivó la búsqueda de alternativas que permitieran fortalecer la inteligencia lingüística y promover una lectura más crítica y reflexiva.

Finalmente, la investigación se inscribe en la línea denominada “Promoción de la lectura y la escritura”, con número de registro 11-004, lo cual reafirma su compromiso con el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y con la transformación del sistema educativo desde un enfoque humanista, inclusivo y contextualizado.

MOMENTO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

En esta sección del trabajo se estará atendiendo aspectos fundamentales del marco teórico, el cual según Hernández y Mendoza (2020) es donde se sustenta teóricamente el estudio, se exponen las teorías, al igual, que se dan a conocer los antecedentes. En este momento se pretende hacer evidente el modo en que ha sido abordado un problema específico de investigación, así como los tipos de estudios que se han desarrollado en torno a él. Además de ampliar la visión del investigador y centrarlo en su objeto de estudio, este provee una reseña para la interpretación de los resultados de la investigación e igualmente ofrece las bases legales.

Antecedentes de la investigación

La revisión de los estudios previos constituye una etapa fundamental dentro de todo proceso investigativo, en tanto ofrece un panorama amplio sobre los enfoques, metodologías y resultados que se han desarrollado en torno a la temática objeto de estudio. Este ejercicio orienta al investigador al permitirle reconocer los avances y tendencias recientes, también identificar vacíos de conocimiento, tensiones conceptuales y oportunidades para aportar nuevas perspectivas. De esta manera, la revisión de antecedentes se configura como un insumo clave para sustentar la pertinencia de la investigación, delimitar su campo de acción.

Antecedentes Internacionales

Los siguientes estudios, están relacionados con la investigación en curso, debido a que dos de sus constructos comprensión de lectura son fundamentales para este

estudio, lo que contribuye significativamente en aspectos relacionados con la teoría, resultados y conclusiones a las que llegaron. Asimismo, los antecedentes presentados ofrecen un panorama sobre la lectura en otro continente, qué relación tiene, qué problemas enfrentan y cómo puede ayudar a interpretar o rebasar estas situaciones además de la ejecución del trabajo educativo a través del modelo teórico y la comprensión de la lectura.

En primer lugar, se destaca la investigación realizada por Barrachina (2023), titulada *La Selección de Tareas para la Evaluación de Textos en Comprensión De la lectura*. Se trata de una tesis doctoral de la Universidad de Valencia, cuyo objetivo principal fue identificar los criterios aplicables para medir la comprensión de la lectura a partir de la selección de tareas y del tipo de texto utilizado. La metodología adoptada consistió en un contrabalanceo, mediante el cual se distribuyeron ocho textos según criterios de dificultad y tipo de tarea entre estudiantes de cuarto de primaria de tres escuelas públicas y una concertada en la Comunidad de Valencia (N = 122).

Luego de calibrar la dificultad de los textos mediante índices de legibilidad, se aplicó un análisis de varianza de medidas repetidas (ANOVA) para evaluar las diferencias en el rendimiento de los sujetos según el tipo de texto y el tipo de pregunta, así como para explorar una posible interacción entre ambos factores. Los resultados mostraron diferencias significativas en la comprensión de la lectura en función del tipo de texto, evidenciando que los textos narrativos resultaron más accesibles que los expositivos. Asimismo, en las tareas de comprensión se identificó una mayor dificultad en los procesos de integración e interpretación de ideas e información. La relación de esta investigación con el objeto de estudio se encuentra en el análisis detallado de los textos y los niveles de comprensión de la lectura.

Además, de interpretar y comprender las formas de analizar la lectura de los estudiantes, la vivencia de la realidad escolar y la identificación de las concepciones de enseñanza de los docentes. En la investigación en curso se busca que el modelo teórico permita interpretar la enseñanza de la comprensión de la lectura, comprender cuál es la mejor forma que tienen los docentes para que sus estudiantes develen los significados de lo que leen, de qué manera hacen que el estudiante sea un ser capaz de inferir sobre los diferentes textos y contextos para dar a conocer su opinión de manera crítica y

coherente, y así fomentar el respeto por las diferencias y en la construcción de significados a través de la interacción entre personas.

En segundo lugar, se da a conocer la investigación de Jácome Muñoz (2020) la cual tuvo como propósito construir un modelo teórico fundamentado en la teoría de inteligencias múltiples dirigido a los docentes y cuyo propósito es mejorar la comprensión de la lectura de textos literarios durante el contexto de la emergencia sanitaria por COVID-19. Bajo una metodología cualitativa, descriptiva, y de diseño fenomenológico-empírico se aplicó la entrevista semiestructurada y la observación a los docentes y se realizó una revisión de documentación. El estudio concluye que, aunque los profesores conocen la teoría de Gardner, no logran integrar las ocho inteligencias en el análisis literario, especialmente en los niveles inferencial y crítico.

Se propone un modelo teórico que contempla planificaciones didácticas diseñadas para optimizar el rendimiento estudiantil en entornos físicos y digitales a partir del uso de una paleta de Inteligencias Múltiples. Este estudio pone en evidencia la brecha existente entre el conocimiento teórico de las Inteligencias Múltiples (IM) y su aplicación práctica en el aula. La investigación indaga en cómo los docentes limitan la práctica de la comprensión de la lectura a los niveles inferencial y crítico, por lo que se propone que el enfoque de las inteligencias múltiples como un fundamento robusto para potenciar el proceso de la lectura y su comprensión. La investigación antes citada constituye un referente metodológico esencial, ya que se sustenta en un enfoque cualitativo para abordar la comprensión de la lectura, lo cual es coincidente con el enfoque de esta investigación por cuanto valida la urgencia de fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora mediante estrategias diferenciadas, sino que también ofrece un precedente metodológico sobre cómo la planificación organizada puede transformar el desempeño académico en contextos técnicos y regionales.

Finalmente, la tesis doctoral de Aranda (2021), titulada *Estrategias de aprendizaje textual en la comprensión de la lectura en estudiantes de la Institución Educativa N° 80236, Otuzco – 2020*, presentada en la Universidad César Vallejo de Trujillo, Perú. El objetivo principal de esta investigación fue determinar el grado en que las estrategias de aprendizaje textual contribuyen en mejorar los niveles de comprensión de lectura en

estudiantes del IV ciclo de primaria de dicha institución. Para ello, se empleó una metodología de investigación aplicada, centrada en evaluar el impacto de las estrategias implementadas sobre el desarrollo de la comprensión de lectura en los estudiantes.

El diseño metodológico seleccionado fue de tipo preexperimental, utiliza una preprueba y una postprueba, lo que permitió comparar un solo grupo antes y después del tratamiento, según la propuesta de Hernández et al. (2014). Además, se emplearon técnicas de observación y encuesta para recolectar información relevante de la muestra estudiada. Los resultados del estudio revelaron una diferencia significativa en las medias entre el pretest y el postest. Antes de la intervención, el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes se encontraba mayormente en un nivel inicial o en proceso (media de 9,73), con una desviación estándar estrecha (786), refleja notas entre 9 (mínima) y 11 (máxima).

La investigación de Aranda (2021) ofrece un aporte significativo al estudio su trabajo demuestra que las intervenciones específicas pueden mejorar de manera efectiva los niveles de comprensión de lectura en estudiantes de primaria, pone en evidencia una diferencia notable entre los niveles de comprensión antes y después de la intervención. Este hallazgo refuerza la importancia de aplicar metodologías didácticas adaptadas a las características cognitivas de los estudiantes para potenciar sus competencias de la lecturas. La metodología aplicada en el estudio proporciona un marco robusto para evaluar el impacto de las estrategias didácticas en la mejora de la comprensión de lectura.

Las conclusiones de la investigación de Aranda (2021) destacan la importancia de ajustar las prácticas didácticas a las necesidades particulares de los estudiantes, muestra mejoras significativas en la comprensión de lectura a través de métodos específicos, es particularmente relevante, porque se centra en interpretar y caracterizar cómo los docentes abordan los procesos cognitivos implicados en la comprensión de lectura. Los resultados obtenidos ofrecen una base teórica sólida y una perspectiva empírica valiosa, orienta la formulación de prácticas didácticas efectivas y adaptadas para mejorar la comprensión de la lectura en contextos educativos similares.

Antecedentes Nacionales

En el contexto nacional se identificaron diversos estudios entre los cuales se encuentra la tesis doctoral realizada en la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia por Vélez (2024) titulada Motivación para Aprender, Procesos Cognitivos y Metacognitivos y Comprensión De la lectura de Estudiantes con Dificultades en Competencias Comunicativas Básicas. Dicha investigación buscó analizar el efecto de la motivación para aprender sobre procesos cognitivos y metacognitivos y conocer su incidencia sobre la comprensión de la lectura en estudiantes de básica secundaria y media con bajo rendimiento académico en la asignatura de Lengua Castellana.

El marco metodológico de la investigación se enmarcó en un diseño no experimental, con enfoque cuantitativo, en el nivel explicativo y de corte transversal. Los resultados obtenidos evidenciaron la necesidad de que el docente adquiera un dominio conceptual y procedimental en el desarrollo de la competencia en lectura que asume el desafío de actualizar sus conocimientos y considera la enseñanza de la comprensión en lectura como un proceso que responda a la realidad y a las demandas contemporáneas. Este enfoque en la enseñanza de la lengua, desde el paradigma cuantitativo, permite ofrecer niveles explicativos sobre el fenómeno de la lectura y su relación con la concepción que los docentes poseen acerca de la misma.

Por otro lado, Torres (2024) quien desarrolló la investigación titulada Aproximación Teórica Desde la Didáctica Sobre la Comprensión De la lectura en Educación Secundaria, el cual tuvo como objetivo generar una aproximación teórica desde la didáctica sobre la comprensión en lectura en la educación secundaria en la institución educativa Anna Vitiello –Hogar Santa Rosa De Lima, Los Patios, Norte De Santander de Colombia. Se empleó una metodología cuantitativa apoyada en el paradigma interpretativo a través del método fenomenológico.

En sus hallazgos, la investigación permitió establecer las bases teóricas que sustentan las categorías centrales relacionadas con la didáctica, la comprensión de la lectura y la educación secundaria. Los hallazgos referidos constituyen un aporte teórico al estudio del fenómeno de la lectura, construido desde el paradigma interpretativo y el método fenomenológico lo cual representa una contribución fundamental en la

interpretación y comprensión implícitas en el constructo teórico sobre la comprensión de la lectura que busca generar la investigación propuesta en este proyecto.

A su vez, Faría (2023) desarrollò una tesis doctoral que tuvo como propósito generar constructos teóricos acerca de la comprensión de la lectura desde la perspectiva de la pedagogía liberadora de Freire (bbbb) en el nivel de educación básica primaria. La metodología empleada se inscribió en el enfoque cualitativo, con énfasis en el paradigma interpretativo y en el método fenomenológico, lo que permitió aproximarse a la realidad tal como se manifiesta en el contexto educativo. Se realizaron entrevistas a los estudiantes de las instituciones objeto de estudio, con el propósito de recoger información desde sus discursos, posteriormente codificada y triangulada para el análisis.

Entre los hallazgos más relevantes se destacó la necesidad de promover procesos de comprensión de la lectura, inspirados en la pedagogía liberadora, favoreciendo la reflexión crítica y contextualizada de los textos. En consecuencia, la enseñanza de la lectura en educación básica debe trascender la aplicación de estrategias centradas en la transmisión de conocimientos. Dicha dinámica constituye una dialéctica entre teoría y práctica. A partir de ello, se consolidó una propuesta teórica que articula los fundamentos epistémicos de la pedagogía crítica y liberadora.

Dicha investigación constituye un antecedente de relevancia ya que permite superar los enfoques tradicionales con énfasis en la mera decodificación del texto y avanzar hacia prácticas que promuevan la inteligencia lingüística y la reflexión crítica. Este tipo de estudio contribuye a fundamentar propuestas pedagógicas que conciben la lectura como un acto dialógico en el que el estudiante no solo interpreta información sino que la cuestiona y la resignifica en función de su contexto sociocultural. De esta manera se fortalece la formación de lectores autónomos y críticos, capaces de vincular el contenido textual con su realidad, lo que convierte la comprensión de la lectura en una herramienta de transformación educativa y social.

Bases teóricas

En esta sección se presentan los fundamentos teóricos y conceptuales del estudio. Para ello se toma en cuenta lo relacionado con el origen, principios, concepto y características de los constructos de la investigación los cuales son; comprensión de la lectura e inteligencias múltiples con énfasis en la inteligencia lingüística.

Lectura y comprensión de lectura

La lectura se erige como un pilar fundamental en la edificación del conocimiento y la transferencia cultural, adquiriendo una relevancia crítica en la contemporánea sociedad de la información. Su conceptualización trasciende la mera decodificación del sistema escrito para postularse como un proceso dinámico, intrínsecamente individual y social. Autores como Cassany (2012) enfatizan que la lectura se define esencialmente por la comprensión, un propósito que exige no sólo la decodificación del código, sino una aproximación interpretativa y crítica del texto.

Es importante entender qué significa leer, sobre esto Cassany (2006) plantea que leer es comprender para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos. De igual forma, comprender implica anticipar el contenido de un texto a partir de los conocimientos previos, formular hipótesis y contrastarlas, así como elaborar inferencias que permitan captar lo implícito y, de esta manera, construir un significado. Por tanto, Leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con las palabras anteriores y posteriores

Asimismo, Cassany et al. (1994) agrega que la lectura es una herramienta extremadamente poderosa para el aprendizaje, ya que, a través de libros, periódicos y otros textos podemos adquirir conocimientos en diversas disciplinas. Además, la lectura contribuye al fortalecimiento de habilidades cognitivas de alto nivel, tales como la reflexión, el pensamiento crítico y la autoconciencia. Los individuos que desarrollan este hábito de manera constante incrementan su capacidad de razonamiento. Por lo tanto, la lectura se constituye como un proceso fundamental, no sólo para la formación académica, sino también para el desarrollo intelectual del sujeto.

Desde una perspectiva interactiva, la lectura se concibe como un diálogo entre el lector y el texto, donde el lector activamente persigue sus objetivos de comprensión.

Colomer (2001) profundiza en esta noción, señalando que esta interacción se articula en torno a tres elementos constitutivos: el lector, el texto y el contexto. Estos factores convergen e influyen decisivamente en la comprensión de lectura y en las actividades cognitivas que de ella se derivan. En cuanto al lector, su participación se manifiesta mediante la activación de conocimientos previos y la formulación de interrogantes al texto, un proceso que, según Goodman (1986), le permite atribuir sentido a partir de su bagaje de conocimientos, valores y experiencias.

En lo que concierne al texto, su naturaleza y organización son cruciales para la lectura. Es imperativo considerar elementos como su tipología textual y la estructuración de sus ideas. Solé (2001) clasifica los textos en narrativos, descriptivos, expositivos, predictivos y retórico-poéticos. Además, esta autora subraya que el proceso constructivo de la lectura implica un conjunto de habilidades, entre las cuales destaca la identificación de la estructura textual. El reconocimiento de dicha estructura emerge como una pista de considerable relevancia, pues orienta al lector en la construcción de su sentido.

El contexto se presenta como el tercer factor constitutivo, funciona como el marco que envuelve la interacción lector-texto. Este proporciona claves contextuales que pueden tanto facilitar como obstaculizar la comprensión de lectura. Es fundamental reconocer que cada lector posee un contexto de recepción singular, influenciado por sus vivencias particulares. La interpretación que cada lector elabora está, por ende, intrínsecamente ligada a su contexto, que puede ser físico, social, cultural, político o histórico, y que a su vez incide en la temática, el estilo y otros atributos del texto.

Colomer y Camps (1990) plantean una analogía entre el acceso a la información a través del código escrito y la recepción de datos mediante el código oral, señalan que dicho proceso se desarrolla en diversas etapas cognitivas. En una primera fase, se lleva a cabo la formulación de hipótesis a partir de la activación de los conocimientos previos, lo que permite al lector anticipar determinados rasgos del texto. Posteriormente, se realiza la revisión de esas hipótesis, etapa en la que se confirman o ajustan las anticipaciones elaboradas durante la lectura.

Finalmente, se integra la información procesada en una comprensión coherente que amalgama los conocimientos del lector con el significado textual. Las autoras concluyen que la lectura eficiente es un proceso complejo y multifacético, donde

coexisten diversos procesos cognitivos y lingüísticos. Estos procesos no se desarrollan en un orden secuencial rígido, es decir, no progresan estrictamente de unidades mínimas a una interpretación holística del texto. De hecho, el lector experto es capaz de inferir información en diversos niveles (grafofónico, morfémico, semántico, sintáctico y pragmático) de manera simultánea.

Ahora bien, existen diversas formas de abordar un texto, así como múltiples propósitos que orientan el acto de leer. En este sentido, Colomer y Camps (1996) identifican cinco modalidades de lectura: 1) la lectura silenciosa integral, que se realiza sobre el texto completo mantiene una disposición de la lectura básica; 2) la lectura selectiva, dirigida a un objetivo específico que orienta la búsqueda de información; 3) la lectura exploratoria, caracterizada por los saltos en el proceso con el fin de localizar datos concretos; 4) la lectura lenta, asociada al disfrute del texto y de sus particularidades; y 5) la lectura informativa, que consiste en una indagación rápida acerca de un contenido determinado. Según las autoras, estas formas de lectura representan distintas vías de acceso al propósito que guía a cada lector, quien establece el nivel de exigencia en su práctica de lectura.

Modelo interactivo de la comprensión de la lectura

En relación con la comprensión de la lectura Cassany et al. (1994) explica el modelo teórico de comprensión de la lectura interactiva. Este modelo se considera uno de los más complejos, puesto que sostiene que la comprensión textual se alcanza mediante la interacción entre el contenido leído y los conocimientos previos del lector. Dicho proceso de lectura se inicia incluso antes de que el texto sea percibido, dado que en esa etapa se generan expectativas sobre lo que se va a abordar. Asimismo, antes de iniciar la lectura, el lector establece mentalmente objetivos vinculados con la situación comunicativa, los cuales condicionan su forma de aproximarse al texto.

Al entrar en contacto con el texto, las primeras impresiones posibilitan la verificación inicial de hipótesis. La formulación y comprobación de estas constituye el núcleo del proceso de comprensión. En consecuencia, la comprensión de la lectura se concibe como un proceso complejo y de carácter recursivo. Todo texto escrito ofrece

distintos niveles de interpretación, los cuales pueden ampliarse y profundizarse de manera continua. De esta manera, la lectura crítica se concibe desde la perspectiva humanístico-liberal, sostiene que la lectura es un proceso para acceder al conocimiento empírico del mundo, cuyo objetivo es desarrollar habilidades cognitivas que permitan identificar las intenciones del autor, extraer el contenido de un texto y evaluar su veracidad.

El modelo interactivo de lectura ofrece directrices didácticas cruciales para abordar el desarrollo lector de los estudiantes. Estas orientaciones deben concebirse como catalizadores de actitudes motivadoras que fomenten el placer por la lectura, alejándola de las prácticas tradicionales. Dichas prácticas a menudo la presentan como una actividad rutinaria y monótona, caracterizada por metodologías mecanicistas, memorísticas y formales. Al descontextualizar los textos, estas aproximaciones no logran conectar con los intereses de los estudiantes y convierten la lectura en una tarea tediosa para la mayoría.

Es fundamental, entonces, implementar didácticas que involucren a los estudiantes como sujetos activos y participantes en su propio aprendizaje. Sólo así se puede lograr un dominio semántico, a través de la aplicación constante de técnicas específicas en todos los niveles educativos. El objetivo es transformar la lectura en un proceso dinámico y significativo, donde los estudiantes se sientan comprometidos y encuentren un propósito en la construcción del sentido.

La lectura se concibe, entonces, como una interacción dinámica entre el lector, el texto y el contexto. En este proceso de construcción de significado, es fundamental que los estudiantes no solo decodifiquen el contenido, sino que se apropien de él desde su propia perspectiva, fundamentada en la lógica inherente a los temas abordados. Esto implica desarrollar una lectura crítica que va más allá de la mera especulación. Para lograrlo, es esencial que el estudiante se involucre en un proceso interactivo que vincule su rol activo como lector, la intencionalidad del autor reflejada en el texto, y el contexto en el que los contenidos adquieren relevancia y aplicabilidad.

El modelo interactivo de lectura se posiciona como el enfoque más pertinente dentro de los paradigmas teóricos de la comprensión de la lectura. Según Solé (2012), este modelo se distingue por su naturaleza no excluyente, ya que "no se centra

exclusivamente en el texto ni en el lector" (p. 19). En este esquema, la información multidimensional inherente al texto interactúa simultáneamente con las expectativas y los conocimientos previos del lector y genera una retroalimentación constante.

Esta interacción dinámica requiere un desarrollo eficiente de las competencias comunicativas para asegurar una contextualización de la lectura desde la perspectiva del lector, lo que es indispensable para la construcción de significado. Este proceso, inherentemente dinámico, fue desglosado por Cassany (2007) en una serie de pasos secuenciales que conducen a la comprensión de lectura:

Paso 1: Selección del texto. El lector elige un texto de interés, considera tanto su desarrollo cognitivo como sus competencias lingüístico-comunicativas.

Paso 2: Determinación del tipo o tema textual. Con base en la información previa, el lector formula una hipótesis sobre el contenido o tema del texto (Cassany, 2005).

Paso 3: Establecimiento de propósitos de lectura. Se definen las motivaciones que impulsan al lector a abordar el texto de interés.

Paso 4: Inicio de la lectura y asignación de significado. Durante la lectura, el lector comienza a otorgar significado a los contenidos o temáticas, un proceso en el que interviene la Memoria a Corto Plazo (MCP) para recordar y procesar la información y facilitar una comprensión inicial del texto.

Paso 5: Proceso de comprensión y asimilación. Este paso se refiere a la asimilación continua del contenido o tema a lo largo de toda la lectura. Cassany (2001, p. 205) enfatiza que "El proceso de formular y verificar hipótesis es la esencia de la comprensión, es la interacción entre lo que ya sabemos y lo nuevo que nos dice el texto". En esta fase, emergen microhabilidades fundamentales como la anticipación, la predicción y la inferencia, todas ellas manifestadas en la interacción entre el lector, el texto y el contexto.

Paso 6: Aprehensión y apropiación del contenido. Tras la interacción lograda en el paso precedente, el lector aprehende el contenido del texto, internalizándolo y apropiándose de él para futuras evocaciones y el procesamiento de nueva información.

Una vez completado este proceso lector, se procede a la estructuración mental del texto. Cassany (2007) lo describe como un proceso en el cual "El lector trabajará hasta construir un significado completo y estructurado que será como un espejo o copia

mental del texto leído" (p. 206). Este proceso implica que el lector asimila el texto de manera que logre una comprensión significativa, manifestada en su interpretación y análisis crítico.

Por otro lado, desde la perspectiva contemporánea se argumenta que leer no sólo implica la transmisión de información, sino que también es una práctica que organiza y distribuye el poder. Cassany (2006) presenta cuatro dimensiones de la literacidad. En primer lugar, se encuentra el recurso de los códigos, en el cual el aprendiz asume la función de procesador del sistema escrito, y centra su atención en los procesos de codificación y decodificación. Posteriormente, aparece el recurso del significado, donde el estudiante desempeña el papel de constructor de sentido, lo que requiere la activación de conocimientos previos, la elaboración de conceptos tanto de manera literal como inferencial y el procesamiento de la comprensión textual a partir de otros ejemplos discursivos.

En tercer lugar, los recursos pragmáticos suponen que el estudiante adopte el papel de usuario comunicativo del texto, con énfasis en la comprensión de los propósitos del discurso y en la habilidad de emplear los textos con diferentes fines dentro de variados contextos culturales y sociales. Finalmente, el recurso crítico sitúa al estudiante como analista del texto y resalta el desarrollo de la competencia crítica. Este enfoque parte de la premisa de que todo texto refleja una perspectiva parcial e implica la identificación de valores, actitudes, opiniones e ideologías presentes en él.

Freire (1993) concibe el acto de leer como una experiencia que oscila entre lo desafiante, lo complejo, lo exigente y lo gratificante. En este sentido, la lectura se entiende como una elección consciente del lector, impulsada por la necesidad de explorar el conocimiento. Bajo esta perspectiva, el acceso a dicho conocimiento exige una profundización en el texto desde una postura crítica, a fin de evitar una aproximación meramente mecánica al proceso lector.

Lineamientos curriculares sobre lectura y comprensión de la lectura

De acuerdo con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) la lectura es concebida como un proceso significativo, semiótico, cultural e histórico de gran

relevancia, que es complejo y va más allá de buscar un significado, en esencia moldea y define al lector como sujeto. En sí, leer implica un proceso de creación de significados que surge de la interacción entre el texto, el contexto en el que se lee, y la perspectiva del lector. El significado no reside únicamente en el texto, el contexto o el lector por separado, sino en la interacción de los tres elementos, que en conjunto definen la comprensión.

Según el documento, la comprensión es un proceso interactivo donde el lector debe crear una representación estructurada y coherente del contenido del texto, que conecta la información del pasaje con sus conocimientos previos. Comprender un texto significa entenderlo plenamente, esto requiere identificar sus ideas y describir cómo se interconectan. Por tanto, la comprensión de la lectura está determinada por el lector, el texto y el contexto.

El rol que desempeña el lector en este marco se encuentra condicionado por diversos factores que pueden favorecer o dificultar la comprensión. Entre ellos se destacan las estrategias cognitivas de muestreo, predicción, inferencia, verificación y autocorrección, las cuales son aplicadas de manera espontánea y orientadas a la construcción de significados. Asimismo, intervienen otros elementos determinantes en el proceso comprensivo, tales como los propósitos de la lectura (la finalidad que la motiva), los conocimientos previos del lector (a mayor familiaridad con el tema, mayor comprensión), el nivel de desarrollo cognitivo (capacidad para asimilar nueva información), la situación emocional (el estado afectivo en el momento de la lectura) y la competencia lingüística (el dominio que el lector posee de su lengua).

El segundo factor que establece la comprensión de la lectura expuesta por los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) es el texto determinado por la intención comunicativa y no por la extensión. A su vez, debe tener claridad y precisión en las palabras, consistencia externa en el contenido de la lectura, la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección gramatical.

De esta manera, se constituye el último factor a considerar en el proceso de comprensión de la lectura, alude a las condiciones que enmarcan el acto de leer. Dicho contexto puede clasificarse en tres tipos: el textual, entendido como las relaciones que un enunciado establece con otros dentro del mismo texto; el extratextual, conformado

por elementos como el ambiente, el espacio físico en el que se lleva a cabo la lectura y la postura adoptada por el lector; y el psicológico, referido al estado emocional del lector en el momento de la lectura.

En los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) se establecen cuáles son los niveles de comprensión que caracterizan la forma de leer en la básica primaria y secundaria. En primer lugar, se encuentra el nivel A, denominado nivel literal, entendido como la retención del contenido explícito del texto. Dentro de este nivel se distinguen dos modalidades: la literalidad transcriptiva, vinculada con el reconocimiento de palabras y frases junto con sus significados, frecuente en estudiantes de tercero y cuarto grado, y la literalidad en forma de paráfrasis, en la que el lector resume o reexpresa con sus propias palabras lo leído. En segundo lugar, se ubica el nivel B, correspondiente a la inferencia, donde el lector es capaz de establecer relaciones y asociaciones entre los significados para deducir y proponer posibles interpretaciones del texto.

Finalmente, el nivel C, denominado nivel crítico-intertextual, se refiere a la capacidad del estudiante para contextualizar diversos saberes, en consideración de aspectos como la coherencia, la estructura y el enunciado textual. En este nivel, el lector emite juicios valorativos acerca del texto. Según los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998), la lectura se concibe como un proceso significativo, semiótico, cultural e histórico de gran trascendencia, cuya complejidad trasciende la búsqueda de significados, en esencia configura y define al lector como sujeto. En consecuencia, leer se entiende como un proceso de construcción de significados que emerge de la interacción entre el texto, el contexto en el que se desarrolla la lectura y la perspectiva del propio lector.

El significado no reside de manera independiente en el texto, el contexto o el lector, sino que surge de la interacción de estos tres elementos, que conjuntamente determinan el proceso de comprensión. Según el documento, comprender implica un proceso interactivo mediante el cual el lector elabora una representación coherente y estructurada del contenido textual, integrando la información del pasaje con sus conocimientos previos. Así, la comprensión de un texto requiere una interpretación global que contemple la identificación de las ideas principales y la manera en que estas se

interrelacionan. Por lo tanto, la comprensión de lectura depende de la convergencia entre el lector, el texto y el contexto.

Dentro de estos lineamientos, el rol del lector se ve condicionado por diversos factores que pueden facilitar o dificultar la comprensión. Entre ellos se destacan las estrategias cognitivas de muestreo, predicción, inferencia, verificación y autocorrección, las cuales se aplican de manera espontánea y orientan la construcción de significados. Asimismo, intervienen otros aspectos relevantes en el proceso comprensivo, como los propósitos de la lectura (la finalidad que la motiva), los conocimientos previos del lector (a mayor dominio del tema, mayor nivel de comprensión), el grado de desarrollo cognitivo (capacidad para asimilar nueva información), la situación emocional (estado afectivo en el momento de la lectura) y la competencia lingüística (conocimiento que el lector posee de su lengua).

El segundo factor que establece la comprensión de lectura expuesta por los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) es el texto determinado por la intención comunicativa y no por la extensión. A su vez, debe tener claridad y precisión en las palabras, consistencia externa en el contenido de la lectura, la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección gramatical.

Asimismo, el contexto constituye el último factor relevante en la comprensión de lectura, refiriéndose a las condiciones que enmarcan el acto de leer. Este puede clasificarse en tres tipos: el textual, que alude a las relaciones que un enunciado establece con otros elementos dentro del mismo texto; el extratextual, que incluye aspectos como el ambiente o espacio físico en el que se realiza la lectura y la postura adoptada por el lector; y el psicológico, relacionado con el estado emocional del lector durante el proceso de lectura.

Estándares Básicos de competencia del Ministerio de Educación Nacional

De acuerdo con Arias y García (2014), los Estándares del Lenguaje constituyen un documento institucional que determina los conocimientos y competencias mínimas que el estudiante debe alcanzar para desenvolverse en la ciudadanía, el ámbito laboral y su desarrollo personal. Esta política pública tiene como propósito fomentar una

comprensión teórica y conceptual de cada área del saber, a la vez que propone una ruta metodológica destinada a orientar el trabajo de las instituciones educativas y de los docentes en los niveles de educación primaria, básica y media.

De acuerdo con, los Estándares Básicos de Competencias (2020) es evidente que el lenguaje es la habilidad más destacada del ser humano, ya que permite a las personas comprender conceptualmente la realidad que las rodea y expresar esta comprensión a través de diferentes sistemas simbólicos. De este modo, lo que el individuo logra a través del lenguaje es conectar ideas entre sí, lo que le permite representar ese contenido y así poder recordarlo, almacenarlo en su memoria, transformarlo o expresarlo cuando lo necesite.

Los Estándares Básicos de Competencias (2020) establecen que la comprensión de lectura está vinculada con la exploración, reconstrucción e interpretación del significado presente en toda manifestación lingüística. Para llevar a cabo este proceso, es necesario activar diversas actividades cognitivas fundamentales, entre las que se incluyen la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación y la asociación. En este marco, una educación en lenguaje que fomente el desarrollo de estas habilidades en interacción con el contexto sociocultural no sólo facilita la integración de los individuos en diferentes entornos sociales, sino que también desempeña un papel crucial en la categorización de la realidad, la organización del pensamiento y la construcción de la identidad, tanto en lo individual como en lo colectivo.

Asimismo, el documento identifica tres campos esenciales en la formación del lenguaje: la pedagogía de la lengua castellana, la pedagogía de la literatura y la pedagogía de otros sistemas simbólicos. En lo que respecta a la comprensión de lectura, se resalta la pedagogía de la literatura, cuyo propósito es consolidar en los estudiantes una tradición de lectura a través de procesos sistemáticos orientados al fomento del gusto por la lectura.

El objetivo es fomentar el placer de leer obras, poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que enriquezcan la experiencia vital y amplíen su dimensión humana y social. Se espera que aprendan a reinterpretar el mundo y construir significados transformadores. Por ello, se centra en la apropiación lúdica, crítica y

creativa de los textos, donde se aspira que los conozcan, los disfruten, y realicen inferencias, predicciones e interpretaciones.

La inteligencia Lingüística

De acuerdo, con Gardner (1983) las inteligencias múltiples aluden a la capacidad intelectual que implica dominar un conjunto de habilidades para resolver problemas, lo que permite al individuo abordar dificultades reales y cuando sea necesario, desarrollar soluciones efectivas. Además, también debe tener la habilidad de identificar o generar problemas, lo que sienta las bases para la adquisición de nuevo conocimiento.

Sobre la inteligencia lingüística, el autor la define como la capacidad inherente a todos los seres humanos para emplear las palabras y los signos del lenguaje con el fin de expresarse y comunicarse de manera eficaz, tanto en forma oral como escrita (1983, p. 289). Esta inteligencia comprende el dominio de la sintaxis o estructura del lenguaje, la fonología o sistema de sonidos, la semántica o significado de las palabras, así como los aspectos pragmáticos relacionados con los usos funcionales del lenguaje. Algunos de estos usos incluyen la retórica (emplear el lenguaje para persuadir a otros a realizar una acción específica), la mnemotecnia (utilizar el lenguaje para recordar información), la explicación (usar el lenguaje para transmitir información) y el metalenguaje (usar el lenguaje para hablar sobre el propio lenguaje)

Aunado a ello, Gardner (1983) propone en su tesis sobre las Inteligencias Múltiples, que la inteligencia también es la "facultad que posee toda persona de solucionar inconvenientes, o de formar efectos, los cuales sean inestimables o de bastante significación para en uno o más medios culturales" (p. 10). Él postula que la inteligencia es una habilidad universal, presente en diversos grados en cada individuo, y la considera la clave del éxito en la resolución de problemas.

Desde una perspectiva educativa, Alabau (2017) complementa esta visión al señalar que las personas con alta inteligencia lingüística tienden a destacar por su capacidad para comunicar ideas con claridad, persuadir con argumentos sólidos y adaptarse a diferentes registros lingüísticos. Estas personas muestran un amplio vocabulario, gusto por la lectura y la escritura, interés por la etimología, y facilidad para

aprender nuevos idiomas. Tales habilidades resultan fundamentales en entornos escolares, donde el lenguaje constituye la base para la mayoría de los procesos de aprendizaje.

Por su parte, Ramírez y Sánchez (2023) sostienen que el desarrollo de la inteligencia lingüística debe ser promovido intencionalmente desde el aula, ya que constituye un componente esencial del pensamiento crítico y de la comprensión de lectura. Estos autores afirman que la exposición constante a actividades como el debate, la lectura crítica, la escritura creativa y el análisis discursivo potencia no sólo las habilidades lingüísticas, sino también las cognitivas, lo cual permite al estudiante construir conocimiento de forma autónoma y significativa.

Asimismo, Cassany (2006) destaca que el lenguaje es una herramienta de construcción social que modela nuestras formas de pensar y actuar. Desde esta visión sociocultural, la inteligencia lingüística se convierte en una competencia transversal que permite expresarse, participar activamente en la vida democrática, interpretar diferentes puntos de vista y construir consensos. Por tanto, fomentar esta inteligencia en la escuela implica reconocer el poder del lenguaje para transformar realidades y promover una ciudadanía crítica.

Desde la neurociencia cognitiva, se ha identificado que la inteligencia lingüística se relaciona con la activación de áreas específicas del cerebro, como el área de Broca y el área de Wernicke, implicadas en la producción y comprensión del lenguaje respectivamente (Pulvermüller, 2005). Estas regiones permiten no sólo codificar y decodificar mensajes verbales, sino también articular ideas complejas y participar en procesos de razonamiento lingüístico. Los avances en neuroimagen han demostrado que el uso frecuente del lenguaje, tanto hablado como escrito, fortalece las conexiones neuronales relacionadas con la memoria verbal, la atención y la inferencia lógica, aspectos esenciales para la comprensión de lectura y la escritura argumentativa.

Desde la psicología evolutiva, Vygotsky (1978) plantea que el lenguaje es el principal mediador del desarrollo cognitivo, ya que a través de la interacción verbal los niños interiorizan herramientas culturales que estructuran su pensamiento. En este sentido, la inteligencia lingüística se considera una capacidad innata estática, una habilidad que se potencia mediante la interacción social y el uso funcional del lenguaje

en contextos significativos. Por tanto, la estimulación verbal desde la infancia, mediante el diálogo, los cuentos, las canciones y la conversación reflexiva, resulta clave para el fortalecimiento de esta inteligencia.

En el ámbito de la educación inclusiva, la inteligencia lingüística también adquiere un papel central como vía para desarrollar otras inteligencias y adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje. Según Sarrionandia y Rodríguez (2020), todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones cognitivas o sociales, tienen derecho a desarrollar su lenguaje como medio de pensamiento, expresión y participación. En esta línea, el diseño de ambientes de aprendizaje ricos en experiencias lingüísticas como proyectos colaborativos, escritura creativa o lectura en voz alta promueve la equidad educativa y el desarrollo integral del estudiante.

Por otro lado, desde la lingüística aplicada, se ha enfatizado el papel de la inteligencia lingüística en la adquisición de segundas lenguas. Según Krashen (1982), las personas con altos niveles de esta inteligencia tienen mayor capacidad para captar estructuras gramaticales, ampliar vocabulario y desarrollar fluidez comunicativa. Esta ventaja se traduce en un aprendizaje más eficiente y autónomo de otros idiomas, lo cual resulta fundamental en un mundo globalizado donde el multilingüismo es un recurso valioso tanto en lo académico como en lo profesional.

Finalmente, desde una perspectiva ética y ciudadana, Nussbaum (2010) sostiene que el lenguaje constituye la base del pensamiento moral, pues posibilita imaginar las experiencias del otro, argumentar desde la justicia y defender los derechos humanos. En este marco, el desarrollo de la inteligencia lingüística no solo implica competencias comunicativas, sino también el cultivo de la empatía, la deliberación y el pensamiento crítico.

En el contexto de la presente investigación, estas ideas resultan fundamentales porque permiten comprender que la enseñanza de la comprensión de la lectura trasciende el mero dominio de técnicas; se convierte en un proceso formativo que orienta al estudiante hacia la interpretación responsable del mundo y a la participación democrática. Así, la perspectiva de Nussbaum fortalece el sustento teórico del modelo teórico-didáctico propuesto, al mostrar que promover la inteligencia lingüística es también

una tarea ética, vinculada con la formación de ciudadanos capaces de dialogar, argumentar y convivir en una sociedad plural.

Competencia Lingüística

Chomsky (1965) introdujo el término competencia lingüística para referirse al conocimiento tácito que los hablantes poseen sobre las reglas de su lengua, distinguiéndolo de la actuación, es decir, el uso concreto en situaciones comunicativas. Para Chomsky, la competencia es un sistema interno de reglas que permite generar y comprender un número infinito de oraciones. Sin embargo, esta visión fue criticada por centrarse exclusivamente en la estructura formal del lenguaje, sin considerar los factores sociales y pragmáticos que influyen en la comunicación.

En respuesta, Dell (1972) propuso el concepto de competencia comunicativa, señalando que no basta con conocer las reglas gramaticales, sino que es necesario saber cómo y cuándo usarlas en contextos específicos. Hymes subrayó que la competencia lingüística debe integrarse con la dimensión sociocultural, pues el lenguaje es también una práctica social. Así, amplió el marco chomskiano hacia una perspectiva más funcional y contextualizada, que reconoce la importancia de la adecuación y la eficacia comunicativa.

Posteriormente, Canale y Swain (1980) desarrollaron un modelo más integral de la competencia comunicativa, distinguiendo cuatro componentes: la competencia gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Este enfoque permitió comprender que la competencia lingüística es solo una parte del entramado comunicativo, y que el dominio de una lengua implica también la capacidad de organizar discursos coherentes, adaptarse a normas sociales y resolver problemas comunicativos. Su propuesta ha sido fundamental en la didáctica de lenguas, especialmente en la enseñanza de segundas lenguas, donde se busca formar hablantes competentes en múltiples dimensiones.

De esta manera, autores contemporáneos como Pulido y Pérez (2018) han planteado la idea de una competencia comunicativa integral, que articula diversas dimensiones: cognitivas, sociales, culturales y estratégicas; para responder a los retos

actuales de la enseñanza de lenguas. Este enfoque reconoce que la competencia lingüística, aunque esencial, debe entenderse como parte de un sistema más amplio que conecta el conocimiento formal con la práctica comunicativa real.

Por otro lado, desde la perspectiva cognitiva, la competencia lingüística se concibe como un proceso mental vinculado al desarrollo de las capacidades cognitivas del individuo. Según Levelt (1993) destacan que el conocimiento lingüístico no solo implica reglas gramaticales abstractas, sino también mecanismos de procesamiento que permiten la producción y comprensión del lenguaje en tiempo real. Esta visión resalta la interacción entre memoria, atención y lenguaje, entendiendo la competencia lingüística como un sistema dinámico que se activa y ajusta según las demandas comunicativas.

En el ámbito de la psicolingüística, la competencia lingüística se relaciona con los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje. Según Krashen (1982) proponen que la competencia se construye progresivamente a través de la exposición significativa a la lengua, diferenciando entre aprendizaje consciente y adquisición inconsciente. Desde esta perspectiva, el énfasis se sitúa en cómo los hablantes internalizan estructuras lingüísticas y desarrollan intuiciones gramaticales que les permiten usar la lengua de manera espontánea.

Desde un enfoque socioconstructivista, la competencia lingüística se entiende como el resultado de la interacción social y la mediación cultural. Vygotsky (1978) planteó que el lenguaje cumple una función central en el desarrollo cognitivo y que su dominio se construye en contextos sociales mediante la interacción con otros hablantes. En este sentido, la competencia lingüística no se limita a un conocimiento individual, sino que se configura a través de prácticas discursivas compartidas y situadas culturalmente.

Finalmente, desde la perspectiva educativa, la competencia lingüística se aborda como un objetivo formativo orientado al uso funcional del lenguaje en distintos contextos académicos y sociales. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001) concibe la competencia lingüística como parte de la competencia comunicativa general del individuo, integrando conocimientos, habilidades y actitudes. Este enfoque enfatiza la necesidad de desarrollar una competencia lingüística aplicable, flexible y transferible, acorde con las demandas comunicativas de la sociedad contemporánea.

Bases legales

Teniendo en cuenta las leyes colombianas relacionadas con la educación se da inicio con lo que dice la Constitución política de 1991, propuesta para abrir vías de participación e inclusión. Establece el Artículo 67 establece que la educación se concibe como un derecho fundamental de la persona y, a la vez, como un servicio público con una función social. Su propósito es garantizar el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y a los diversos bienes y valores que conforman la cultura.

En 1994 se promulgó la Ley General de Educación, o Ley 115, la cual establece las disposiciones generales para la regulación del Servicio Público de la Educación, concebido como una función social en correspondencia con las necesidades e intereses de las personas, la familia y la sociedad. A través de esta normativa, el Ministerio de Educación Nacional otorga a las instituciones educativas autonomía para organizar las áreas, definir los contenidos de sus proyectos formativos, adaptarlos a las particularidades regionales y seleccionar tanto los métodos de enseñanza como la organización de las actividades pedagógicas, siempre dentro de los lineamientos establecidos. Dicha ley plantea que:

La Educación básica secundaria: corresponde al ciclo de los cuatro (4) grados subsiguientes de la educación básica. (Ley 115. Art. 22). El artículo 22 define los objetivos de la educación básica en secundaria, que incluyen el desarrollo de habilidades en lengua castellana, razonamiento lógico y científico, el estudio de historia y ciencias sociales, la valoración del medio ambiente y la cultura, así como el fomento de la tecnología, los derechos y deberes, y la educación en una lengua extranjera. También se enfoca en la salud, el uso crítico de la información, y la promoción de la educación física, los deportes y la participación juvenil.

El Artículo 23 de la Ley General de Educación (1994) dispone las áreas fundamentales y de carácter obligatorio necesarias para el cumplimiento de los objetivos de la educación básica, las cuales deben desarrollarse en concordancia con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Dichas áreas representan al menos el 80% del plan de estudios e incluyen: ciencias naturales y educación ambiental, ciencias sociales,

educación artística, educación ética y en valores humanos, educación física, recreación y deportes, educación religiosa, humanidades (lengua castellana e idiomas extranjeros), matemáticas, así como tecnología e informática. En este marco, la enseñanza de la lengua castellana adquiere un papel central, dado que fomenta la práctica de la lectura y fortalece las competencias de comprensión de textos y contextos, lo que contribuye con la formación de individuos críticos y reflexivos.

En el proceso de desarrollo de la Constitución Política y de la Ley General de Educación, salen a la vista algunos interrogantes sobre la pedagogía del siglo XXI, qué potencialidades desarrollar en las personas, en los grupos sociales y en diversas poblaciones. Es necesario saber qué enseñar y qué aprender en la escuela. Lleva a reflexionar sobre el currículo, el plan de estudios, la evaluación y promoción de los estudiantes. Por tanto:

El Ministerio de Educación Nacional (1998) propone los Lineamientos Curriculares para el área de Lengua Castellana, enfocados en la construcción de la significación a través de diversos códigos y formas de simbolizar. Establece cinco ejes para el desarrollo curricular y pedagógico: 1) la construcción de sistemas de significación, 2) la interpretación y producción de textos, 3) los aspectos culturales y estéticos del lenguaje, 4) los principios de interacción y ética en la comunicación, y 5) el desarrollo del pensamiento. Los dos primeros ejes se centran en la enseñanza inicial de la lectura y escritura, y destacan la autonomía docente en la elección de la metodología pedagógica.

MOMENTO III

CONTEXTO METODOLÓGICO

El marco metodológico es el conjunto de procedimientos diseñados para describir y analizar el fondo del problema planteado, mediante técnicas específicas de observación y recolección de datos. Establece el "cómo" se llevará a cabo el estudio, y su objetivo es hacer operativos los conceptos y aspectos del problema en cuestión (Franco, 2011).

Paradigma

La noción de paradigma para Gurdián (2007) obedece a un sistema teórico predominante en la ciencia en un momento específico de su historia, que orienta y guía la investigación en una dirección particular. Además, facilita la formulación de ciertas hipótesis y limita el desarrollo de otras, enfoca la atención del investigador en aspectos específicos del objeto de estudio, mientras deja en la sombra otros elementos.

Por tanto, se optó por el paradigma interpretativo, dado que este permite comprender la realidad de la vida escolar y, en particular, analizar al ser humano, en este caso a los docentes de lengua castellana, en relación con sus creencias pedagógicas. Asimismo, posibilita interpretar y conocer la realidad social presente en las instituciones educativas, así como identificar los factores que inciden en ella, para concebirla como un proceso dinámico y diverso. Por estas razones, dicho paradigma se considera el más pertinente para el desarrollo de la investigación en curso.

Es importante conocer algunas características del paradigma interpretativo. De acuerdo con Pérez (1994). En primer lugar, la teoría surge de la reflexión sobre la práctica que interpreta hechos observables a través de las creencias, valores y reflexiones del sujeto en interacción con otros dentro de un contexto específico. El enfoque se centra en

entender los procesos desde las perspectivas personales. El objetivo de la investigación es crear teorías prácticas basadas en la experiencia con la utilización o uso de una metodología etnográfica y el trabajo principalmente con datos cualitativos.

Como segunda característica Pérez (1994) afirma que el paradigma interpretativo busca entender la realidad, reconoce que el conocimiento no es neutral. Este depende de los significados que los sujetos otorgan en su interacción mutua y cobra sentido dentro de la cultura y las particularidades cotidianas del fenómeno educativo. Por lo tanto, tiene sentido revisar el pasado para comprender mejor y enfrentar el presente.

En síntesis, este paradigma describe el contexto en el que ocurre un acontecimiento donde el uso de la metodología cualitativa facilita una descripción detallada de las situaciones que permiten una comprensión compartida de la realidad. Esto se logra mediante la recopilación sistemática de datos que permiten un análisis descriptivo. Se promueve el uso de diversos métodos y estrategias de investigación adaptadas a la naturaleza humana.

Dimensiones de la investigación

En su dimensión ontológica, la investigación atiende la enseñanza de la inteligencia lingüística en la comprensión de la lectura por lo que el fenómeno de estudio no se puede desligar de la realidad del estudiante. La mayoría provienen de una diversidad de contextos culturales, económicos, geográficos y sociales lo que influye en su relación con el acto lector. Sobre la enseñanza de la comprensión de lectura, Lomas (1996) la define como comprender lo que se lee hoy, va más allá de interpretar correctamente el contenido de los textos impresos en un libro. También implica no perderse en los complicados caminos, ni en los engañosos atajos de Internet, ni caer en las ilusiones reflejadas y los espejismos analógicos creados por las imágenes televisivas y publicitarias.

De acuerdo con la práctica de lectura, es necesario que el estudiante interprete lo leído. Para algunos el gusto por este proceso inicia de acuerdo con las experiencias previas, las motivaciones, los intereses y valores de cada estudiante. La enseñanza de éste debe reconocer estos aspectos para adaptarse a las particularidades del entorno de

cada estudiante y a las situaciones sociales que se presentan para generar un aprendizaje significativo y contextualizado.

De tal manera que la investigación se ocupa de un fenómeno cuya esencia atiende a la formación de ciudadanos críticos, creativos y autónomos en los que su inteligencia lingüística resulta una habilidad que el docente debe promover y potenciar a través de distintas actividades de lectura en clase.

En su dimensión epistemológica, el estudio promueve un modelo de enseñanza de la comprensión de lectura, basado en la inteligencia lingüística de estudiantes de básica secundaria. Esto, según Lomas (2003), se trata de alcanzar una lectura comprensiva e intertextual requiere un esfuerzo colaborativo, que implique la reflexión sobre los usos del lenguaje y el análisis del discurso. En este aspecto, proponer una aproximación desde la inteligencia lingüística resulta un enfoque útil y coherente ya que facilita la comprensión profunda del texto y la capacidad de conectar diferentes contextos y significados. En esta investigación se realiza un análisis interpretativo, comprensivo e inductivo que resulte en una visión teórica.

De esta manera, para generar un modelo teórico-didáctico dirigido a la enseñanza de la comprensión de lectura, basado en la inteligencia lingüística de estudiantes de básica secundaria, esta investigación asume el método fenomenológico hermeneúutico de Hans-Georg Gadamer. En su obra *Verdad y método* (Gadamer, 2000), sostiene que la tarea fundamental de la hermenéutica es esclarecer el "milagro" de la comprensión. Además, tiene como misión generar un acuerdo que no existía previamente o que era incorrecto.

El círculo de la comprensión tiene la responsabilidad constante de elaborar esquemas adecuados y correctos mediante la formulación de hipótesis que deben ser contrastadas con la realidad y no se limita a confirmar sus anticipaciones, sino que busca ser consciente de ellas para poder controlarlas y así lograr una comprensión adecuada.

En su dimensión axiológica este estudio guarda relación con los valores en el contexto de la comprensión de lectura consolidada a partir de la inteligencia lingüística. La formación integral de seres humanos es un propósito del sistema educativo. Alcanzar la formación de estudiantes con pensamiento crítico, creatividad y empatía es una meta alcanzable a partir de la reflexión sobre otras formas de enseñar y aprender. De acuerdo

con Llorens (2000) en el plano axiológico, la comprensión crítica de la lectura representa un proceso valioso en la enseñanza de valores, tales como el multiculturalismo y tolerancia; la educación ambiental y la compasión, amistad y solidaridad.

Todos estos constituyen valores fundamentales para la formación integral de los individuos, los cuales deben ser promovidos y consolidados desde la escuela. Su adquisición a edades tempranas resulta clave para prevenir posibles conflictos de convivencia en el aula. En relación con esto, Cassany et al (1994) plantea que la escuela es agente de normalización lingüística y que, como tal, tiene responsabilidades referidas a la lengua. Por tanto, el maestro debe ser asertivo, respetuoso con la diversidad lingüística para ejercer en él estudiante la comprensión de las distintas formas de comunicación con la diversidad cultural y social, quiere decir, manejar un respeto de acuerdo con a quién se dirige y qué quiere comunicar.

Asimismo, parte de manejar la inteligencia lingüística se relaciona con la capacidad para manejar el lenguaje de manera efectiva, lo que incluye no sólo comprender, sino también valorar el poder de las palabras y su impacto en la construcción de significados. El docente tiene la responsabilidad en la enseñanza de la comprensión de la lectura de fomentar en los estudiantes el aprecio por la riqueza del lenguaje, su diversidad y su importancia en la interpretación de textos.

La inteligencia lingüística presente en la enseñanza de la comprensión de lectura, forma a estudiantes sensibles en el sonido de las palabras, sus significados y la relación con el contexto, fomenta el respeto hacia las diferencias sociales y culturales; Provoca la comprensión profunda y crítica y favorece el desarrollo ético del estudiante. De manera que esta investigación interpreta los valores inmersos en la enseñanza de la comprensión de la lectura, al igual que la influencia del docente en el fomento y practica de estos a través de la resignificación del lenguaje.

Con relación a Cassany et al (1994), la habilidad lingüística a desarrollar será la capacidad para comprender textos variados; las actitudes a fomentar incluirán el respeto por las diferentes variedades del lenguaje la curiosidad por descubrir y la valoración de la capacidad comunicativa por encima de las diferencias particulares. Del mismo modo, la enseñanza de la comprensión de lectura permite que todos los estudiantes sin importar su origen, contexto o nivel de habilidades lingüísticas tengan acceso a las herramientas

y estrategias para el aprendizaje lo cual promueve la inclusión y equidad en la enseñanza.

La dimensión teleológica de la investigación se refiere al propósito o fin último que alcanza el estudio. La presente investigación comprende e interpreta los procesos que favorecen la enseñanza de la comprensión de lectura, qué actividades o a través de qué métodos el docente forma el proceso lector. Esta se orienta hacia la comprensión e interpretación del quehacer pedagógico del docente sin tener prejuicios sobre su práctica formativa, para contribuir con las dimensiones de un modelo teórico – didáctico dirigido a la enseñanza de la comprensión de lectura basado en la inteligencia lingüística de estudiantes de básica secundaria.

En su esencia más íntima, la investigación aspira a proporcionar elementos teóricos y didácticos para consolidar las habilidades y conocimientos fundamentales, necesarios para desenvolverse adecuadamente en el entorno en el que los estudiantes viven. Además, es deber de la escuela enseñar al educando de acuerdo con el contexto, responsabilidades y realidades sociales (Cassany et al., 1994).

Dimensión metodológica

La presente investigación considera que el objetivo de la acción metodológica tiene como propósito comprender el fenómeno de la enseñanza de la comprensión de lectura desde una perspectiva interpretativa, en la que tanto el investigador como los participantes se convierten en sujetos activos del conocimiento. En este sentido, se adopta el enfoque cualitativo y el método fenomenológico hermenéutico, en coherencia con la intención de develar el sentido profundo de las experiencias docentes vinculadas con la lectura. De acuerdo con Martínez (2006), este tipo de investigación busca captar la estructura dinámica de la realidad, aquella que explica el comportamiento de los fenómenos más allá de su manifestación superficial, que permite acceder a su esencia.

Dentro de este marco, se asume el círculo hermenéutico como elemento central de la metodología, siguiendo el pensamiento de Gadamer (2000), quien plantea que comprender es siempre un proceso circular, donde el intérprete parte de un preentendimiento que se transforma en el encuentro con el texto u objeto de estudio. En

otras palabras, no se accede al sentido directamente, sino mediante un proceso de ida y vuelta entre el todo y las partes, entre el contexto del investigador y el horizonte del fenómeno analizado. Esta dinámica dialéctica permite una comprensión progresiva y profunda del objeto investigado.

El círculo hermenéutico incluye diversas fases claves. La primera de ellas es el horizonte del autor, que implica acceder al mundo de sentido de los participantes, en este caso, los docentes. La segunda fase es la fusión de horizontes, concepto central en la hermenéutica gadameriana. Una tercera fase consiste en la aplicación del sentido, es decir, en otorgar una vigencia al significado hallado, que se contextualiza dentro del fenómeno educativo investigado. Gadamer (2000) plantea que la comprensión no es sólo una reconstrucción del pasado o de lo dicho, sino una aplicación activa del sentido al presente, en función del contexto del intérprete.

En el desarrollo de esta investigación, el círculo hermenéutico se asume como un movimiento constante entre el todo y las partes del fenómeno estudiado. El proceso inicia con una precomprensión del investigador, formada por sus experiencias y marcos teóricos previos; posteriormente, esa comprensión inicial se confronta con las voces de los docentes y con las situaciones pedagógicas descritas. A partir de esta interacción, se analizan fragmentos, significados y unidades de sentido que, al reinterpretarse, permiten elaborar una comprensión provisional del conjunto. Dichas comprensiones son nuevamente contrastadas, refinadas y ampliadas, dando lugar a una fusión de horizontes entre el investigador y el fenómeno educativo. De este modo, la interpretación no se concibe como un punto final, sino como un proceso progresivo y abierto, que posibilita acceder a significados cada vez más profundos sobre la enseñanza de la comprensión de lectura.

Tipo y diseño de la investigación.

El tipo de investigación que se desarrolla es cualitativo, ya que permite comprender en profundidad fenómenos sociales complejos, como lo son las prácticas pedagógicas y los procesos de comprensión de lectura vividos en el aula. Este enfoque pone énfasis en la interpretación de significados construidos por los sujetos en sus

contextos naturales. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), la investigación cualitativa genera datos descriptivos, basados en palabras y conductas observables, lo que facilita una aproximación sensible a las experiencias humanas.

En este proceso, se interactuó directamente con los participantes y se realizó una construcción conjunta del conocimiento, con la valoración de los contextos, creencias, emociones y sentidos que dan forma a sus vivencias. En este sentido, los escenarios y las personas no se fragmentan en variables aisladas, sino que se abordan como un todo, y son protagonistas activos en el desarrollo de la investigación. El diseño de la investigación es fenomenológico hermenéutico, fundamentado en la propuesta filosófica de Hans-Georg Gadamer.

Este diseño busca interpretar y comprender el significado de las experiencias vividas por los sujetos, particularmente en lo relacionado con la enseñanza y aprendizaje de la comprensión de lectura. Desde esta perspectiva, la comprensión no es un proceso lineal ni objetivo, es un acto interpretativo mediado por el lenguaje, donde el investigador y el fenómeno investigado se influyen mutuamente en un diálogo constante.

Gadamer (2000) plantea el concepto del círculo hermenéutico, el cual describe la dinámica entre el todo y las partes de un texto o fenómeno, y cómo esa interacción permite alcanzar una comprensión más profunda y significativa. Este círculo implica que cada nueva interpretación modifica la comprensión previa, y genera un proceso de aprendizaje continuo. En la primera fase de este método se encuentra la precomprensión o preentendimiento, que hace referencia a los conocimientos, creencias y experiencias previas que el investigador lleva consigo antes de acercarse al fenómeno. Estas ideas iniciales no deben ser eliminadas, sino reconocidas críticamente para permitir su transformación a lo largo del proceso interpretativo.

La segunda fase es la fusión de horizontes, momento en que se encuentran y entrelazan el horizonte del investigador con el de los sujetos estudiados. Este encuentro da lugar a una comprensión enriquecida, que impone una visión unívoca y construir nuevos sentidos a partir del diálogo respetuoso entre perspectivas distintas. Posteriormente, en la fase de interpretación del texto o del discurso, se analizaron los datos obtenidos, las entrevistas, con una actitud reflexiva. Este análisis implica leer, releer y descubrir sentidos ocultos o implícitos, considera tanto las partes como el

contexto completo. El objetivo es dejar hablar al texto, como sugiere Gadamer, permite que el significado emerja de la interacción entre el contenido y la mirada del investigador.

A continuación, se da paso a la aplicación del sentido, es decir, trasladar lo comprendido a una reflexión teórica que ilumine las prácticas pedagógicas y permita generar propuestas significativas en el campo educativo. Aquí la interpretación cobra valor social, al vincular la teoría con la práctica y proponer caminos de mejora. Finalmente, el proceso culmina con la revisión y validación de la interpretación, donde se busca garantizar la coherencia interna de los hallazgos y su fidelidad a la experiencia de los participantes. Este paso implica una comprensión razonada, abierta a ser ampliada o cuestionada. Así, el método fenomenológico hermenéutico se convierte en una guía flexible que permite interpretar la complejidad del fenómeno educativo con profundidad, rigor y humanidad.

Método de la investigación.

De acuerdo con Bunge, (1979) el método hace referencia al conjunto de procedimientos mediante los cuales se plantean problemas científicos y se ponen a prueba las hipótesis corresponde al estudio que puede definirse como la teoría de la investigación. La metodología adoptada es de carácter normativo, en tanto establece reglas de procedimiento que incrementan las posibilidades de éxito en el desarrollo de la investigación. No obstante, dichas normas, derivadas de la práctica científica consolidada, son susceptibles de perfeccionamiento y carecen de un carácter absoluto, pues, no garantizan la verdad, aunque sí contribuyen con la detección y corrección de errores.

En esta investigación se utiliza el método fenomenológico hermenéutico ya que se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, como se ven y se infieren para en explorar, describir y comprender las practicas pedagógicas. En este sentido, la fenomenología de Husserl, citada por Gurdián (2007), se concibe como un “modo de ver”. Se trata de un método filosófico que se fundamenta en el análisis intuitivo de los objetos tal como se presentan a la conciencia cognoscente, con el propósito de inferir los rasgos esenciales tanto de la experiencia como de aquello que es experimentado.

Además, este enfoque fenomenológico no se basa en la construcción de una teoría preestablecida, sino que se centra en el mundo experiencial y realiza un análisis descriptivo a partir de las experiencias compartidas. Al igual que de las interacciones intersubjetivas, se identifican las claves o indicadores necesarios para interpretar la variedad de símbolos. A partir de esta base, se puede interpretar los procesos y estructuras sociales.

Para Gurdián (2007) la fenomenología trata de comprender los significados y describe el mundo de la vida desde una perspectiva que permita comprenderlo en su totalidad. Busca interpretar lo objetivo a partir de los actos subjetivos, es decir, de cómo las personas experimentan el mundo de manera personal y única. Se propone una forma alternativa de hacer ciencia, caracterizada por ser descriptiva y reflexiva, y siempre parte de la experiencia concreta de los individuos.

En definitiva, la investigación se enmarca en la metodología de la fenomenología hermenéutica, orientada por el círculo de la comprensión. Según Fuster (2019), este método contempla varias fases: 1) selección y delimitación del tema de estudio; 2) recolección de datos mediante entrevistas semiestructuradas; 3) transcripción y lectura minuciosa de la información obtenida; 4) reducción fenomenológica, que supone la identificación de unidades de sentido relevantes en los discursos; 5) interpretación hermenéutica, consistente en relacionar dichas unidades de sentido con el contexto histórico, cultural y social de los participantes, así como con el marco teórico de referencia; y 6) síntesis y exposición de los resultados. Estas fases no se conciben como un procedimiento lineal, sino como un proceso circular que dialoga directamente con la propuesta gadameriana: cada lectura, análisis e interpretación retorna constantemente al fenómeno y modifica la precomprensión del investigador, permitiendo una fusión progresiva de horizontes. De este modo, el esquema metodológico de Fuster operacionaliza el planteamiento hermenéutico de Gadamer, ofreciendo un camino concreto para hacer visible, analizar e interpretar el sentido profundo de las experiencias docentes.

Informantes clave.

Arias (2019) define los informantes clave como aquellas personas que, por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones que tienen en el campo pueden apadrinar al investigador convirtiéndose en una fuente importante de información a la vez que le va abriendo el acceso a otras personas. Los informantes clave que participarán en el presente estudio serán cinco (5) docentes de la institución educativa Instituto Técnico Industrial, ubicada en la zona urbana de la ciudad de Florencia Caquetá de carácter público. Cuatro de estos docentes pertenecen a la jornada de la mañana y un docente de la jornada de la tarde.

Estos fueron seleccionados con base en la técnica de muestreo basada en criterios, la cual, según Gallardo y Calderón (2017), consistió en “revisar y estudiar todos los casos que comparten determinadas características previamente establecidas por el investigador y consideradas como importantes para los objetivos del estudio” (p. 68). Los criterios establecidos inicialmente fueron: (a) ser profesionales de la docencia en el área de lengua castellana; (b) haber ejercido la docencia ininterrumpidamente por lo menos cinco (5) años; (c) haber cursado estudios de postgrado; y (d) manifestar disposición para participar como informantes en el estudio, para ello expresaron su aceptación mediante la firma del consentimiento informado, conforme al código de bioética.

Tabla 1.
Características de los Informantes Clave (IC)

Código	Función	Descripción
DOC001	Docente Licenciada en Lengua castellana y literatura. Magister en Educación Universitaria.	Mujer de 40 años, con quince años de experiencia en el sector público y diez años en docencia universitaria. Se encarga del proyecto de comunicación, (emisora y periódico escolar)
DOC002	Docente Licenciada en Lengua castellana y literatura. Magister en Ciencias de la Educación	Mujer de 40 años; con 18 años de experiencia, trece en el sector privado y cinco en el público. Responsable, dedicada y presta al servicio.
DOC003	Docente Licenciada en Lengua castellana y literatura. Especialista en Educación	Mujer de 52 años con 33 años de experiencia en el sector público y en la misma institución, ella es crítica académicamente, responsable y entregada a su labor

DOC004	Docente Licenciado en Lengua castellana y literatura. Magister en Ciencias de la Educación.	Hombre con 40 años, con veinte de experiencia, seis en el sector privado y trece en el público, al igual que es docente universitario, creativo, participativo y dedicado.
DOC005	Docente Licenciado en Lengua castellana y literatura. Magister en Ciencias de la Educación.	Hombre de 33 años, con experiencia en el sector público y en educación universitaria. Participa activamente de las capacitaciones del Ministerio de educación.

Fuente: Autor

Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información

Según Artigas y Robles (2010), las técnicas de recolección de datos constituyen procesos y actividades mediante los cuales es posible verificar el problema planteado y la variable objeto de análisis en la investigación, es su elección dependiente del tipo de estudio realizado. Por su parte, los instrumentos se entienden como las herramientas empleadas para obtener la información correspondiente a la realidad investigada. En investigaciones de corte cualitativo, la selección adecuada de estas herramientas resulta fundamental para captar con profundidad los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias.

Respecto de las técnicas e instrumentos de recolección de información, se llevó a cabo la entrevista semiestructurada, por considerarse la más adecuada para permitir el desarrollo espontáneo de las ideas de los docentes. Además, resultó eficaz, ya que permitió obtener información completa y profunda, y brindó la posibilidad de aclarar dudas durante el proceso, lo cual aseguró respuestas más útiles y detalladas. El instrumento utilizado fue el guion de entrevista, el cual se construyó a partir de las dimensiones del objeto de estudio. Por tanto, fue necesario comprender con claridad los conceptos relacionados con esta técnica para garantizar un uso pertinente y riguroso.

Según Toscano (2009), la entrevista es una técnica de obtención de información que se realiza a través de un proceso de comunicación directa entre el entrevistador y el entrevistado, quien responde a preguntas previamente formuladas con base en las dimensiones a investigar. La entrevista semiestructurada ofreció flexibilidad en su formato, orden y ejecución, lo que permitió adaptarse a la diversidad de personas y

contextos a los que estuvo dirigida. Esta flexibilidad fue clave para generar confianza y obtener testimonios significativos. De igual manera, López (2023) sostuvo que una premisa fundamental para el investigador que utiliza esta técnica consiste en pasar el mayor tiempo posible en el entorno observado, con el fin de obtener información rica, situada y contextualizada, esencial para un análisis profundo en el contexto educativo.

Aunque el círculo hermenéutico plantea una praxis flexible y abierta a la reinterpretación permanente, en esta investigación se optó por la entrevista semiestructurada y no por la entrevista en profundidad. La decisión se fundamentó en la necesidad de conservar un conjunto de preguntas orientadoras comunes para todos los participantes, que garantizaran la coherencia con las categorías previamente definidas y facilitaran la comparación posterior de la información. Al mismo tiempo, el carácter semiestructurado permitió profundizar cuando fue necesario, realizar preguntas emergentes y acoger nuevas significaciones, en consonancia con la dinámica interpretativa propia de la hermenéutica. De este modo, se equilibró el rigor en la recolección de datos con la apertura requerida para comprender el sentido de las experiencias docentes.

Procedimientos y fases de la investigación

En los procedimientos y fases, se procede a la extracción sistemática y reflexiva de la información obtenida durante las entrevistas. Según Rodríguez et al. (1999), el análisis de la información se concibe como un conjunto de transformaciones, reflexiones y verificaciones que se realizan sobre la información con el objetivo de extraer significados relevantes relacionados con la pregunta de investigación.

De acuerdo con Gadamer (2000), para realizar el análisis cualitativo dentro del círculo hermenéutico, se considera la siguiente clasificación: en primer lugar, se encuentra el horizonte del autor de los textos de primer orden, en el que se lleva a cabo un análisis formal. En esta etapa, el investigador aborda el corpus narrativo, realiza una primera lectura del texto y establece relaciones entre los diferentes elementos: lugares, sujetos, situaciones y conexiones temporales. En esencia, se trata de comprender para poder interpretar.

En segundo lugar, se presenta la fusión de horizontes, que involucra tanto el horizonte del autor como el del intérprete. Este análisis de segundo orden adopta un enfoque semántico, en el que el investigador descubre significados, distingue lo similar de lo opuesto, organiza las estructuras esenciales, categoriza, conceptualiza y genera una organización categorial del texto para finalmente teorizar sobre él. Escuchar al texto se vuelve fundamental en este proceso.

Finalmente, Gadamer (2000) señala que, en la fusión de horizontes con una interpretación de segundo orden, el análisis adquiere una dimensión sociocultural. En esta fase, el investigador explora el contexto y el “mundo de la vida”, poniendo énfasis en las condiciones socioculturales en las que se produce el hecho investigado. Se resalta la vigencia y el sentido de los hechos, prestando particular atención al contexto en el que se inscriben.

Procesamiento de la información

En cuanto al procesamiento de la información recopilada, se empleó el enfoque fenomenológico hermenéutico como estrategia metodológica para el análisis e interpretación de los datos, centrado en la comprensión profunda de las experiencias vividas por los docentes en sus prácticas pedagógicas. Este método, inspirado en los planteamientos de Husserl (1949) y Gadamer (2000), permitió acceder al sentido que los participantes atribuyen a sus vivencias, a través de un proceso de interpretación que parte de la descripción de los relatos hasta alcanzar una comprensión reflexiva y contextualizada.

Para ello, se siguieron las fases del círculo hermenéutico: análisis formal del corpus narrativo, identificación de unidades de significado, fusión de horizontes entre el investigador y los participantes, e interpretación en relación con el contexto sociocultural del fenómeno estudiado. Asimismo, durante el análisis se realizó un proceso de categorización, entendido como una herramienta metodológica para organizar y refinar las unidades de significado identificadas en los discursos.

Esta categorización se utilizó como estrategia organizativa e interpretativa dentro del marco fenomenológico, orientada a estructurar comprensivamente los temas

esenciales emergentes. Las categorías se integraron y refinaron progresivamente, y permitieron construir una comprensión coherente y fundamentada en los datos, sin perder de vista el carácter interpretativo y subjetivo del fenómeno.

Esta fase fue complementada con la estructuración, descrita por Marín et al. (2016) como una metodología eficaz para identificar estructuras teóricas, basada en un enfoque en espiral que transita de lo general a lo particular y viceversa, y generó una comprensión progresiva en cada ciclo de análisis. Adicionalmente, se implementó la triangulación metodológica, que según Benavides y Gómez (2005), consiste en utilizar diversas estrategias para investigar un mismo fenómeno, lo cual enriquece el proceso investigativo al incorporar distintas perspectivas sobre el objeto de estudio, que fortaleció la validez de los hallazgos al contrastar fuentes, actores y contextos.

Finalmente, se realizó la contrastación con el marco teórico, definida por Marín et al. (2016) como la comparación entre los resultados obtenidos y los estudios previos abordados, que permitieron observar cómo se ha tratado el fenómeno desde diferentes enfoques y brindar una interpretación más precisa. La teorización, entendida desde el enfoque hermenéutico, no tuvo como fin la construcción de una teoría generalizable, sino la elaboración de una síntesis comprensiva, que dé cuenta del sentido profundo del fenómeno investigado en su contexto específico.

El uso del software ATLAS.ti facilitó la sistematización de este proceso, al permitir vincular, contrastar y visualizar los significados emergentes, con respeto siempre del principio fenomenológico de que los hallazgos deben emerger de las experiencias narradas por los participantes y no ser forzados por marcos teóricos previos.

Criterios de rigurosidad y calidad de la investigación

La investigación se inscribe dentro del paradigma cualitativo y, por su naturaleza interpretativa, resulta complejo realizar una evaluación exacta de sus resultados, ya que se indaga la realidad del sistema educativo y su producto es una teoría basada en las interpretaciones y la comprensión de dicha realidad. Para validar la calidad científica del estudio, se toma en cuenta el criterio de credibilidad.

Al respecto, Castillo y Vásquez (2003) afirman que ésta responde a lo que ocurre dentro del proceso investigativo. Se alcanza mediante conversaciones profundas con los participantes del estudio y a través de la recolección de información que produce hallazgos percibidos por los informantes como una representación auténtica de lo que piensan y sienten. En esencia, se refiere a qué tan verdaderos son los resultados para quienes participaron en la investigación.

El segundo criterio de rigurosidad es la auditabilidad, también conocida como confirmabilidad. En esta investigación, se mantiene un registro sistemático y documentado de las interpretaciones, comprensiones y decisiones relacionadas con el estudio. Según Castillo y Vásquez (2003), la auditabilidad se refiere a la capacidad de otro investigador para seguir la ruta de las acciones emprendidas, que le permiten examinar los datos y llegar a conclusiones similares.

Como tercer criterio se aplica la triangulación. Denzin (1995) sostiene que la triangulación es un elemento clave para garantizar la rigurosidad en la investigación cualitativa, ya que implica la comparación constante de distintas perspectivas sobre el objeto de estudio. Este criterio permite fortalecer el procesamiento de la información y contribuye a la objetividad del análisis y a la veracidad de los hallazgos.

Limitaciones teóricas, metodológicas y prácticas

En la presente investigación se reconocieron algunas limitaciones teóricas, metodológicas y prácticas que pudieron haber influido en su desarrollo. De acuerdo con Palacios (2006), las limitaciones de una investigación son factores o circunstancias que se reconocen como posibles obstáculos para cumplir con los objetivos del estudio. Estas limitaciones afectaron o condicionaron la validez, aplicabilidad y generalización de los resultados obtenidos. Además, fueron elementos que el investigador identificó y señaló como posibles influencias en los resultados, o que restringieron la interpretación y extrapolación de los hallazgos. A continuación, se destacan las limitaciones que surgieron a partir de los resultados y conclusiones.

En cuanto a las limitaciones teóricas, una de ellas fue la escasez de estudios previos relevantes sobre el tema de investigación. Existió un número reducido de trabajos relacionados con la enseñanza de la comprensión de la lectura basada en la inteligencia lingüística, lo que obligó a identificar investigaciones que abordaran ambos constructos por separado y, a partir de allí, construir conclusiones que fortalecieran la comprensión del fenómeno. Otra limitación teórica estuvo relacionada con la teoría generada, que al ser sustantiva, abarcó sólo un contexto específico de la realidad, y representó parcialmente la complejidad de la realidad educativa del contexto escolar colombiano.

Desde el punto de vista metodológico, se identificaron algunas limitaciones, entre ellas el diseño de la entrevista y la claridad de sus preguntas, así como la calidad de los resultados obtenidos. También influyó la disposición y honestidad de los participantes en el momento de responder, así como la habilidad del investigador para escuchar, analizar e interpretar las respuestas proporcionadas por los informantes en el contexto de sus prácticas escolares. En ocasiones, la falta de habilidades para captar el sentido profundo de los datos implicó la pérdida de información valiosa contenida en ellos.

Finalmente, en cuanto a las limitaciones prácticas, una de las dificultades fue la disponibilidad de los informantes, ya que se contó con breves momentos durante sus espacios de descanso para realizar las entrevistas. Asimismo, el tiempo disponible para el desarrollo de la investigación pudo haber influido en la profundidad de los análisis y en el alcance de los objetivos propuestos.

Sistema categorial

Para guiar el análisis de la información recolectada durante las entrevistas a docentes, se estructuró un sistema categorial fundamentado en los propósitos de la investigación y en la teoría de la inteligencia lingüística. Este sistema permitió organizar de manera sistemática las categorías y subcategorías relacionadas con la enseñanza de la comprensión de lectura en la educación básica secundaria.

La categorización se desarrolló a partir del propósito general y los propósitos específicos del estudio, e integró aspectos clave como las acciones pedagógicas, las representaciones docentes sobre la lectura y la relación entre inteligencia lingüística y

comprensión de lectura. Cada subcategoría fue acompañada de preguntas orientadoras que facilitaron la codificación de las respuestas y su posterior interpretación, lo que garantizó la coherencia entre el marco teórico y las prácticas pedagógicas observadas en el Instituto Técnico Industrial de Florencia, Caquetá.

Tabla 2.
Sistema categorial

PREGUNTA DE INVESTIGACION ¿Cómo generar un modelo teórico-didáctico dirigido a la enseñanza de la comprensión de la lectura, basado en la inteligencia lingüística de estudiantes de básica secundaria del Instituto Técnico Industrial de Florencia Caquetá?

PROPÓSITO GENERAL DE LA INVESTIGACION: Generar un Modelo teórico-didáctico dirigido a la enseñanza de la comprensión de la lectura, basado en la inteligencia lingüística de estudiantes de básica secundaria.

PROPÓSITO ESPECÍFICO:	CATEGORÍA DE ENTRADA	DEFINICIÓN	SUBCATEGORÍAS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	INSTRUMENTOS	SUJETOS
1. Revelar las acciones pedagógicas de los docentes en el marco de la enseñanza de la comprensión de la lectura en el contexto de la educación básica secundaria de la institución educativa Instituto Técnico Industrial de Florencia Caquetá (Colombia).	Acciones pedagógicas en la enseñanza de la comprensión de lectura	Las acciones pedagógicas son las estrategias, métodos y prácticas docentes utilizadas por los educadores para enseñar la comprensión de la lectura, con el objetivo de mejorar las habilidades de la lecturas de los estudiantes y permitirles interpretar y analizar los textos. Según Marzano (2007), las estrategias pedagógicas deben centrarse en el estudiante, promoviendo interacciones activas con el texto. Snow y	Estrategias de lectura: Métodos usados para enseñar a leer y comprender textos	¿Qué estrategias utiliza en sus clases para enseñar la comprensión de lectura a los estudiantes y por qué las elige?	Entrevista semiestructurada: Utilizada para obtener información detallada sobre las estrategias y prácticas pedagógicas que los docentes emplean.	Cinco (5) docentes de la institución educativa Instituto Técnico Industrial
			Uso de recursos didácticos: Materiales que apoyan la enseñanza de la comprensión de lectura (libros, tecnología, ejercicios prácticos).	¿Qué recursos didácticos utiliza para enseñar la comprensión de la lectura, cómo los selecciona y de qué manera contribuyen al desarrollo del proceso de comprensión de la lectura en sus estudiantes?		
			Evaluación de la comprensión de la lectura: Métodos empleados para valorar la comprensión	¿Cómo evalúa el desarrollo del proceso de comprensión de la lectura en su accionar		

		Biancarosa (2003) destaca la importancia de la evaluación continua de la comprensión de la lectura para ajustar las estrategias pedagógicas.	de la lectura de los estudiantes (pruebas, preguntas de reflexión).	pedagógico en el aula?	
			Interacción docente-estudiante: Formas de interacción entre docentes y estudiantes que favorecen la comprensión de lectura	¿Cómo fomenta la interacción entre usted y los estudiantes durante las actividades de lectura?	
			Adaptación a las necesidades de los estudiantes: Estrategias para atender la diversidad del aula ajustando las prácticas pedagógicas según las necesidades de los estudiantes.	¿Cómo identifica las necesidades individuales de los estudiantes en relación con la comprensión de la lectura y cómo adapta sus prácticas pedagógicas para apoyar a aquellos con dificultades, personalizando su enfoque según los diferentes niveles de habilidad?	
2. Comprender la representación sobre la lectura en los docentes de la educación	Representación docente sobre la lectura	La representación sobre la lectura se refiere a las creencias, percepciones, actitudes y	Concepto docente sobre la lectura	¿Cómo define usted la lectura y cuál considera que es su importancia en la educación secundaria?	Entrevista semiestructurada: Utilizada para obtener información detallada sobre las

<p>secundaria de la institución educativa Instituto Técnico Industrial de Florencia Caquetá (Colombia).</p>	<p>experiencias emocionales que los docentes tienen sobre el acto de leer. Estas representaciones influyen en su manera de concebir la lectura en el aula, su selección de textos, la forma en que la promueven entre los estudiantes y la valoración que le otorgan como herramienta de aprendizaje y transformación social. Myles (2002) señala que las creencias docentes inciden en los enfoques pedagógicos, mientras que Krashen (2004) resalta el papel de las actitudes positivas para fomentar el hábito lector. Freire (1997) enfatiza que la lectura, más que un proceso mecánico, debe ser un acto crítico y emancipador, promoviendo en los estudiantes una postura reflexiva.</p>	<p>Valor social de la lectura (expectativas culturales de la lectura)</p>	<p>¿Qué papel cree que juega la lectura en la sociedad y cómo se refleja esto en su enseñanza?</p>	<p>estrategias y prácticas pedagógicas que los docentes emplean.</p>
		<p>Percepción de la lectura (deber, placer)</p>	<p>Desde su experiencia, ¿considera que la lectura es más una obligación académica o una actividad placentera para los estudiantes? ¿Por qué?</p>	
		<p>Prácticas de lectura (tipos de textos preferidos)</p>	<p>¿Qué tipos de textos suele utilizar en el aula y cómo decide cuáles son los más adecuados para sus estudiantes?</p>	
		<p>Emociones asociadas a la lectura (Conexiones emocionales con la lectura)</p>	<p>¿Qué experiencias personales o profesionales han influido en su relación con la lectura y en la forma en que la promueve en el aula?</p>	

<p>3. Interpretar los principios de la inteligencia lingüística como fundamento teórico para afianzar la comprensión de la lectura en el contexto de la educación básica secundaria de la Institución Educativa Instituto Técnico Industrial Florencia Caquetá (Colombia).</p>	<p>Inteligencia Lingüística y su relación con la Comprensión De la lectura</p>	<p>Gardner (1983) define la inteligencia lingüística como la capacidad de emplear el lenguaje de manera efectiva para comunicarse, comprender y analizar información. La inteligencia lingüística permite desarrollar habilidades de lectura y escritura, fundamentales en el aprendizaje. Por otro lado, Solé (1992) describe la comprensión de lectura como un proceso cognitivo mediante el cual los lectores construyen significado a partir de un texto, utilizando conocimientos previos, inferencias y estrategias de lectura. Esta relación es clave en la educación secundaria, donde el desarrollo del lenguaje impacta directamente en el rendimiento académico (Vygotsky, 1978).</p>	<p>Desarrollo del lenguaje y pensamiento crítico</p>	<p>¿Cómo fomenta en sus estudiantes el desarrollo del lenguaje y el pensamiento crítico a través de la lectura?</p>	<p>Entrevista semiestructurada: Utilizada para obtener información detallada sobre las estrategias y prácticas pedagógicas que los docentes emplean.</p>
		<p>Habilidades de comunicación y su relación con la comprensión de la lectura</p>	<p>¿De qué manera trabaja con sus estudiantes para fortalecer la expresión oral y escrita con el fin de mejorar su comprensión de lectura?</p>		
		<p>Procesos cognitivos en la lectura</p>	<p>¿Cómo identifica y aborda las dificultades cognitivas que pueden afectar la comprensión de lectura en sus estudiantes?</p>		
		<p>Estrategias de aprendizaje lingüístico y comprensión de lectura</p>	<p>¿Cuáles son las estrategias basadas en la inteligencia lingüística que mejoran la comprensión de la lectura?</p>		
		<p>Relación entre la inteligencia lingüística y la motivación por la lectura</p>	<p>¿De qué manera la inteligencia lingüística puede fomentar el gusto y la motivación por la lectura en los estudiantes?</p>		

Fuente: Autor

MOMENTO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

El presente capítulo expone los resultados derivados de la investigación *Modelo teórico-didáctico para la enseñanza de la comprensión de la lectura basado en la inteligencia lingüística de estudiantes de básica secundaria, desarrollada en la Institución Educativa Instituto Técnico Industrial de Florencia, Caquetá*. Esta fase del estudio recoge, organiza y analiza la información obtenida a través de entrevistas semiestructuradas aplicadas a cinco docentes del nivel de básica secundaria, cuyas voces constituyen la base interpretativa del fenómeno investigado.

La investigación, de enfoque cualitativo y método fenomenológico hermenéutico, permitió ahondar en la comprensión de las acciones pedagógicas, las representaciones docentes sobre la lectura y la relación entre la inteligencia lingüística y la comprensión de la lectura. Estas tres dimensiones orientaron la categorización de la información y sirvieron como guía para construir una mirada comprensiva e integral del objeto de estudio.

Cada categoría y subcategoría emergente fue analizada con base en las respuestas de los docentes, permitiendo identificar patrones, percepciones y estrategias significativas en torno a la enseñanza de la comprensión de la lectura. Este análisis evidencia los aspectos más relevantes del quehacer pedagógico, también fundamenta la formulación de un modelo teórico-didáctico que busca fortalecer las competencias de la lecturas desde el potencial de la inteligencia lingüística.

En este contexto, los hallazgos no se presentan como respuestas cerradas, sino como construcciones interpretativas que abren la posibilidad de enriquecer las prácticas educativas y promover una enseñanza más efectiva, crítica y reflexiva de la lectura en el contexto de la educación secundaria. Asimismo, es importante resaltar que el proceso de categorización y sistematización de los datos emergió directamente de las entrevistas

semiestructuradas aplicadas a los docentes, quienes compartieron sus experiencias, percepciones y prácticas pedagógicas en torno a la enseñanza de la comprensión de la lectura y el uso de la inteligencia lingüística.

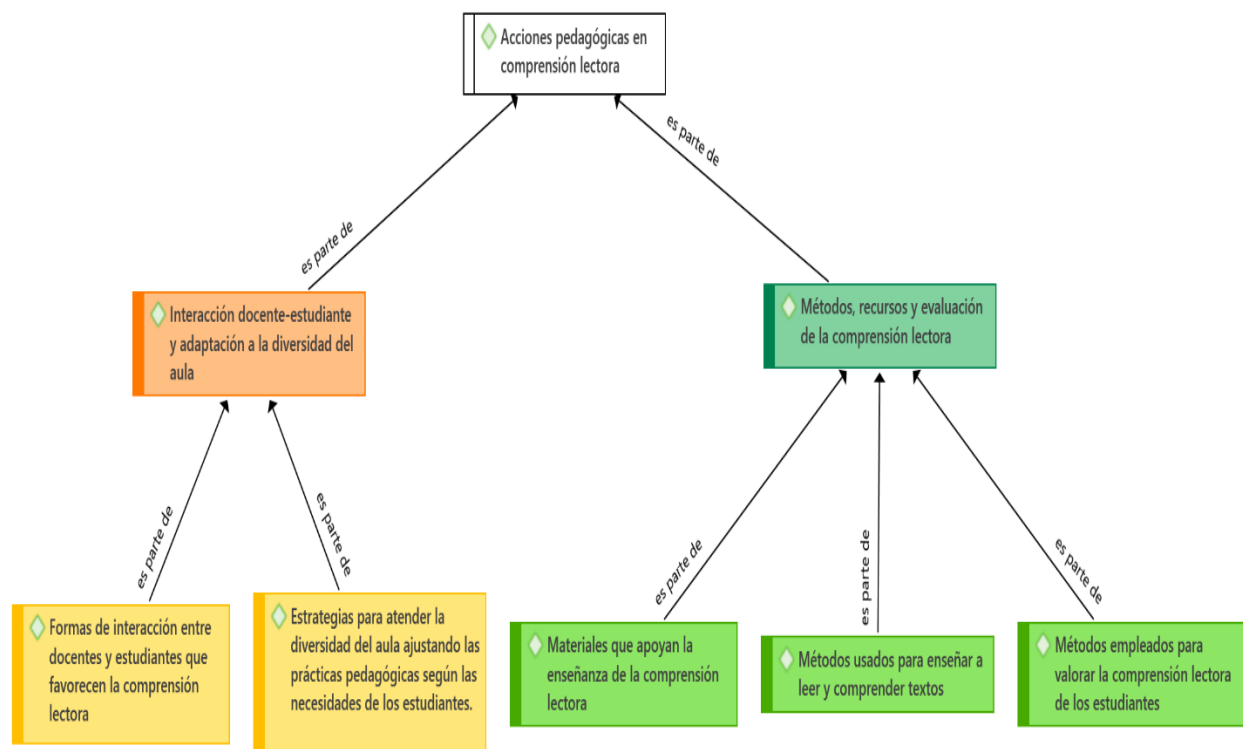
La información obtenida fue organizada con el uso del software Atlas.ti, lo cual facilitó el proceso de codificación y permitió identificar relaciones entre conceptos.

Categoría emergente de Acciones pedagógicas en comprensión de lectura

La categoría emergente “Acciones pedagógicas en comprensión de lectura” se compone de dos subcategorías principales: (1) Métodos, recursos y evaluación de la comprensión de lectura, que abarca las estrategias, materiales y formas de valoración empleadas para enseñar y medir este tipo de comprensión e (2) Interacción docente-estudiante y adaptación a la diversidad del aula, centrada en las dinámicas comunicativas y las prácticas inclusivas que favorecen el aprendizaje lector en contextos diversos.

Esta categoría refleja cómo las prácticas pedagógicas no sólo dependen de los métodos y recursos seleccionados, sino también de la manera en que el docente interactúa con los estudiantes y adapta sus estrategias a las particularidades del grupo. Pone en evidencia que el éxito en la enseñanza de la comprensión de lectura está profundamente vinculado con la capacidad del docente para emplear metodologías flexibles, recursos contextualizados y evaluaciones formativas, así como para establecer vínculos de comunicación efectiva que promuevan el interés y la participación de los estudiantes en el proceso lector. A continuación, se detalla la composición de la categoría.

Figura 1.
Categoría emergente de Acciones pedagógicas en comprensión de la lectura.



Fuente: Autor en Atlas Ti

Subcategoría 1. Métodos, recursos y evaluación de la comprensión de la lectura

La subcategoría “Métodos, recursos y evaluación de la comprensión de la lectura” hace referencia a los enfoques pedagógicos, materiales didácticos y estrategias de valoración que los docentes emplean para enseñar, apoyar y evaluar el proceso de comprensión de la lectura en los estudiantes. Solé (1992) plantea que una enseñanza efectiva debe incluir estrategias específicas como la activación de conocimientos previos, la formulación de hipótesis y la reflexión metacognitiva. Cassany (2006) enfatiza que el uso de recursos variados, como textos literarios, guías, organizadores gráficos y tecnologías, enriquece el proceso lector y lo hace más significativo.

Asimismo, autores como Perrenoud (2001) y Díaz (2003) sostienen que la evaluación de la comprensión debe ir más allá de la repetición literal, para promover

instrumentos formativos que reconozcan el proceso de construcción del sentido, y se ajusten a las necesidades y ritmos de aprendizaje de cada estudiante.

Métodos usados para enseñar a leer y comprender textos

Se refiere a las diversas estrategias y enfoques pedagógicos empleados por los docentes para facilitar el aprendizaje de la lectura y la comprensión de los textos en los estudiantes. Según diversos estudios, como los de Snow (2002) y Grabe (2009), los métodos de enseñanza de la lectura varían desde enfoques tradicionales, como la decodificación y la fonética, hasta estrategias más interactivas y centradas en el estudiante, que buscan desarrollar habilidades de comprensión profunda. Estos métodos incluyen la lectura en voz alta, el análisis crítico de textos, y la enseñanza de inferencias y estrategias metacognitivas que permiten a los estudiantes no sólo decodificar palabras, sino también comprender el significado implícito y explícito de los textos.

La elección de un método o combinación de métodos dependerá de diversos factores, como las características del grupo de estudiantes, el contexto educativo y los objetivos específicos de aprendizaje. Según la teoría constructivista de Piaget (1972), la comprensión de lectura se desarrolla mediante la interacción activa del estudiante con el texto, lo que implica la utilización de estrategias que favorezcan la reflexión y la integración de conocimientos previos con la nueva información. En este sentido, los métodos utilizados para enseñar a leer y comprender textos son fundamentales para promover el desarrollo cognitivo y las habilidades interpretativas de los estudiantes.

Las respuestas de los docentes en la entrevista se resumen así:

DOC001: El docente realiza una lectura individual general, seguida de una lectura guiada párrafo por párrafo para identificar ideas principales. Finalmente, se reconstruye el sentido del texto; aplicó esta estrategia con textos del Mester de Clerecía y el Libro del Buen Amor.

DOC002: El docente emplea estrategias como subrayado, esquemas y asociación de información, destacando la utilidad de mapas conceptuales y redes semánticas como evidencia de comprensión de la lectura.

DOC003: El docente enfatiza el uso del diccionario para interpretar palabras desconocidas dentro del contexto, promoviendo la autonomía en la búsqueda del significado y el enriquecimiento del vocabulario.

DOC004: El docente utiliza múltiples estrategias: lectura dirigida, identificación de ideas principales, caracterización de personajes, anotaciones marginales, juego de roles,

resúmenes, uso de la técnica de los sombreros, esquemas expositivos, reconstrucción grupal de episodios y parafraseo.

DOC005: *El docente entrega instrucciones escritas claras sobre lo que se debe hacer en clase, incentivando la comprensión autónoma. Solo interviene para aclarar dudas específicas tras la lectura de las instrucciones.*

El análisis de las respuestas de los docentes revela una diversidad de estrategias para enseñar a leer y comprender textos, que varían en función de los enfoques pedagógicos empleados. Algunos docentes emplean métodos estructurados y tradicionales, como la lectura individual y guiada, como lo describe DOC001, quien utiliza un enfoque que implica una lectura global seguida de una intervención puntual para identificar las ideas principales y reconstruir el sentido del texto. Este enfoque parece estar alineado con una pedagogía más directa, que se centra en la decodificación y la comprensión explícita de los textos.

Por otro lado, DOC002 y DOC004 emplean estrategias más interactivas, como el uso de esquemas, mapas conceptuales y la identificación de ideas principales, lo que sugiere un enfoque más dinámico y orientado a la reflexión. El uso de juegos de roles y actividades de reconstrucción grupal, por ejemplo, no sólo facilita la comprensión del texto, sino que también fomenta la colaboración y el análisis crítico, características clave del enfoque constructivista.

Otro aspecto relevante es la promoción de la autonomía del estudiante en el proceso de comprensión de la lectura, como lo señala DOC003 y DOC005. Mientras que el primero fomenta el uso del diccionario para enriquecer el vocabulario y entender palabras dentro del contexto, el segundo promueve la autonomía al entregar instrucciones claras y permitir que los estudiantes trabajen de manera independiente, interviniendo sólo para aclarar dudas.

Este énfasis en la autonomía refleja una tendencia hacia la formación de lectores activos y reflexivos, capaces de desarrollar habilidades metacognitivas. Las estrategias descritas por los docentes abogan por una combinación de métodos que promuevan tanto la comprensión literal como la interpretación profunda, para adecuarse a las necesidades y características del grupo de estudiantes y favorecer el desarrollo cognitivo y las habilidades interpretativas.

Materiales que apoyan la enseñanza de la comprensión de lectura

Hace referencia a los recursos didácticos, impresos o digitales, que permiten fortalecer los procesos de comprensión de la lectura en los estudiantes. Según Cassany (2006), estos materiales deben estar diseñados para promover una lectura activa, significativa y crítica, que facilitan el acceso a diferentes niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico. Por su parte, Solé (1992) señala que el uso adecuado de textos variados —narrativos, expositivos, argumentativos, entre otros—, así como de guías de lectura, organizadores gráficos y actividades previas, durante y después de la lectura, permite al docente adaptar su enseñanza a las necesidades de los estudiantes y fomentar un aprendizaje autónomo.

Además, la incorporación de recursos tecnológicos, como plataformas interactivas y audiolibros, amplía las oportunidades de aprendizaje, especialmente en contextos donde la motivación por la lectura es baja (Perrenoud, 2001). Así, los materiales no sólo apoyan el proceso lector, sino que actúan como mediadores entre el texto, el docente y el estudiante, y potencian el desarrollo de habilidades de la lecturas en escenarios diversos. Las respuestas de los docentes en la entrevista se resumen así:

DOC001: *El docente selecciona los recursos según la disponibilidad; utiliza libros donados por el Ministerio para lecturas individuales y un televisor para apoyar la lectura general del texto.*

DOC002: *El docente emplea el rincón de lectura, donde los estudiantes leen 20 minutos diarios, luego escriben un comentario en su diario de lectura y lo comparten con sus compañeros.*

DOC003: *El docente utiliza cartillas del Ministerio de Educación, diccionario, televisor, material fotocopiado, textos de internet y obras literarias.*

DOC004: *El docente recurre a materiales impresos y digitales (fotocopias, guías, cronogramas, libros, audiolibros), seleccionados según las necesidades académicas y la estructura curricular, fortaleciendo competencias de la lecturas de acuerdo con el grado.*

DOC005: *El docente graba videos explicativos y los presenta en clase, además utiliza afiches con instrucciones que los estudiantes deben leer, analizar y aplicar en su actividad.*

El análisis de las respuestas de los docentes revela una variedad de materiales utilizados para apoyar la enseñanza de la comprensión de lectura, que se ajustan a las características de los estudiantes y las condiciones del contexto educativo. DOC001 y DOC003 se centran en materiales impresos tradicionales, como libros donados y cartillas

del Ministerio de Educación, complementados por recursos tecnológicos, como el televisor, para facilitar la lectura general del texto. Estos métodos siguen una línea de enseñanza más convencional, donde los materiales físicos desempeñan un papel clave, pero también se apoya en tecnología para enriquecer la experiencia de la lectura.

Sin embargo, la selección de los materiales, como se menciona en estas respuestas, depende en gran medida de la disponibilidad de recursos, lo que podría representar una limitación en contextos con escasez de materiales o tecnología. Por otro lado, otros docentes, como DOC002 y DOC004, incorporan recursos más variados y dinámicos que favorecen la interacción del estudiante con el texto y el aprendizaje autónomo.

El uso del rincón de lectura y la escritura de comentarios en un diario de lectura por parte de los estudiantes en DOC002 fomenta una reflexión personal sobre lo leído y la discusión en grupo, mientras que en DOC004 se observa un enfoque más inclusivo y flexible al integrar materiales tanto impresos como digitales (fotocopias, guías, audiolibros). Este enfoque permite adaptar la enseñanza a las necesidades individuales y al desarrollo de competencias de lectura a diferentes niveles.

Finalmente, DOC005 utiliza recursos multimedia, como videos explicativos y afiches con instrucciones, que no sólo apoyan la comprensión de la lectura, sino que también fomentan el aprendizaje visual y práctico, y amplían las oportunidades de aprendizaje en estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. En conjunto, estas respuestas muestran cómo la selección de materiales, ya sean impresos o digitales, juega un papel fundamental en la promoción de la comprensión de lectura y en la personalización de la enseñanza para satisfacer las necesidades diversas de los estudiantes.

Métodos empleados para valorar la comprensión de lectura de los estudiantes

La valoración de la comprensión de la lectura implica el uso de diversos métodos que permiten identificar no sólo si un estudiante ha comprendido un texto, sino también el nivel de profundidad de dicha comprensión, sus procesos inferenciales y su capacidad de análisis crítico. Según Solé (1992), evaluar la comprensión de lectura requiere ir más

allá de las preguntas literales e incorporar instrumentos que exploren habilidades como la deducción, la interpretación y la valoración de la información leída.

En esta línea, Cassany (2006) sugiere que una evaluación significativa debe centrarse en cómo los lectores construyen el sentido del texto, al considerar tanto su contexto como su propósito. Por su parte, Perrenoud (2001) advierte que las prácticas evaluativas deben adaptarse a las distintas competencias de la lecturas, a fin de evitar la homogeneización y favorecer estrategias personalizadas que visibilicen el progreso individual. Instrumentos como rúbricas analíticas, diarios de lectura, portafolios, autoevaluaciones y observaciones sistemáticas se han consolidado como métodos eficaces para valorar la comprensión de lectura de manera formativa y auténtica, y promover la reflexión del propio estudiante sobre su proceso lector.

Las respuestas de los docentes en la entrevista se resumen así:

DOC001: *El docente evalúa principalmente mediante pruebas escritas y, ocasionalmente, mediante la observación de la participación oral durante lecturas guiadas en grupo.*

DOC002: *El docente evalúa la comprensión cuando el estudiante parafrasea, argumenta y responde preguntas que abarcan distintos niveles de lectura.*

DOC003: *El docente inicia con evaluación oral para enriquecer colectivamente la comprensión, complementándola con pruebas escritas que incluyen preguntas abiertas.*

DOC004: *El docente utiliza conversatorios, pruebas escritas, producción de textos orales y escritos, cuestionarios en Google Forms y diarios de lectura.*

DOC005: *El docente evalúa a través de los trabajos entregados, identificando fallas en la comprensión cuando los estudiantes usan mal la inteligencia artificial; por ello, también implementa presentaciones orales como parte de la evaluación final.*

El análisis de las respuestas de los docentes muestra una variedad de métodos empleados para valorar la comprensión de lectura, adaptados a las características de los estudiantes y las necesidades específicas de aprendizaje. DOC001 destaca el uso de pruebas escritas como la herramienta principal para evaluar la comprensión de la lectura, complementadas con observación oral durante las lecturas guiadas en grupo. Esta estrategia permite observar no sólo la retención literal del contenido, sino también la capacidad de los estudiantes para participar activamente en el proceso de lectura y discusión.

Sin embargo, la dependencia de las pruebas escritas podría limitar la evaluación de las habilidades inferenciales y críticas de los estudiantes si no se diversifican los métodos. Por otro lado, otros docentes, como DOC002 y DOC003, emplean métodos que implican un análisis más profundo de la comprensión de la lectura. En el caso de DOC002, la evaluación se basa en la capacidad de los estudiantes para parafrasear, argumentar y responder preguntas que abarcan diferentes niveles de lectura, lo cual facilita una evaluación más integral del proceso cognitivo del estudiante.

DOC003, por su parte, utiliza una combinación de evaluación oral, que promueve la interacción colectiva y el análisis del texto, y pruebas escritas con preguntas abiertas que permiten explorar la interpretación y reflexión personal de los estudiantes. Estas estrategias enriquecen la evaluación de la comprensión de la lectura, ya que fomentan tanto la expresión oral como escrita, y cubren diferentes aspectos del proceso lector.

Finalmente, DOC004 y DOC005 incorporan herramientas digitales y métodos prácticos como los conversatorios, diarios de lectura, y presentaciones orales, lo que no sólo ofrece una evaluación más dinámica y variada, sino que también promueve la autoevaluación y la reflexión sobre el propio proceso de comprensión de lectura. En conjunto, estos métodos proporcionan una valoración más completa y detallada del nivel de comprensión de los estudiantes, al integrar tanto la evaluación formal como la informal, y adaptarse a diversos estilos de aprendizaje y competencias de lectura.

Subcategoría 2. Interacción docente-estudiante y adaptación a la diversidad del aula

La subcategoría “Interacción docente-estudiante y adaptación a la diversidad del aula” se refiere a las dinámicas pedagógicas que favorecen el desarrollo de la comprensión de la lectura a través del diálogo, la mediación y la atención a las diferencias individuales. Vygotsky (1978) señala que el aprendizaje es un proceso social, donde el lenguaje cumple una función mediadora fundamental; por tanto, la interacción entre docente y estudiante, mediante preguntas abiertas, lectura compartida y discusiones reflexivas, potencia el pensamiento crítico y la construcción de significados.

A su vez, la adaptación a la diversidad implica reconocer y atender las distintas formas de aprender, utilizando estrategias como la diferenciación pedagógica (Tomlinson, 2001), los apoyos visuales, el trabajo cooperativo y la incorporación de recursos tecnológicos. Desde una perspectiva inclusiva, Booth y Ainscow (2011) afirman que valorar la diversidad no solo implica ajustar la enseñanza, sino transformar la cultura escolar para garantizar la participación de todos.

Formas de interacción entre docentes y estudiantes que favorecen la comprensión de lectura

La interacción entre docentes y estudiantes constituye un eje fundamental para el desarrollo de la comprensión de lectura, ya que permite establecer un entorno dialógico en el que se construyen significados de manera conjunta. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje es un proceso social mediado por el lenguaje, y en este sentido, el diálogo entre docente y estudiante es clave para avanzar en la zona de desarrollo próximo.

Desde esta perspectiva, las preguntas abiertas, las discusiones grupales, la lectura compartida y las intervenciones orientadas a guiar la interpretación de los textos son estrategias que favorecen la comprensión profunda. Por otro lado, Solé (1992) sostiene que las prácticas de aula que fomentan la interacción metacognitiva, en las que el docente modela estrategias de lectura y promueve la reflexión del estudiante sobre su propio proceso, son determinantes para mejorar la comprensión de lectura.

Asimismo, Smith (2005) destaca la importancia de un clima afectivo positivo y del reconocimiento del estudiante como lector autónomo, elementos que fortalecen la confianza y motivación necesarias para implicarse activamente en la lectura. Estas formas de interacción no sólo enriquecen el proceso lector, sino que también desarrollan habilidades de pensamiento crítico y colaboración.

Las respuestas de los docentes en la entrevista se resumen así:

DOC001: *El docente fomenta la interacción dentro de un evento comunicativo basado en el respeto y la ética de la comunicación.*

DOC002: *El docente promueve la interacción formulando preguntas e hipótesis antes, durante y después de la lectura para incentivar el cuestionamiento.*

DOC003: *El docente estimula la participación mediante los aportes y dudas de los estudiantes, generando respuestas conjuntas y fomentando la investigación colectiva.*

DOC004: *El docente retoma capítulos llamativos e introduce intertextos con hechos cotidianos, motivando una lectura crítica y reflexiva.*

DOC005: *El docente utiliza conversatorios motivados por el sistema de puntos, combinando estrategias conductistas con enfoques que orientan hacia un aprendizaje significativo.*

Las respuestas de los docentes revelan una variedad de formas de interacción que favorecen la comprensión de la lectura, basadas en enfoques tanto comunicativos como reflexivos. DOC001 pone énfasis en la importancia de un ambiente de respeto y ética en la comunicación, lo cual es esencial para que los estudiantes se sientan cómodos para compartir sus ideas y preguntas, lo que favorece un diálogo fluido que promueve una comprensión más profunda del texto. Esta interacción basada en el respeto es crucial para que los estudiantes puedan expresar sus opiniones y clarificar sus dudas, creando un espacio seguro para el aprendizaje.

DOC002 y DOC003 adoptan una aproximación más activa al cuestionamiento y la investigación colectiva. DOC002 fomenta la interacción mediante la formulación de preguntas e hipótesis antes, durante y después de la lectura, lo que estimula el pensamiento crítico de los estudiantes al incentivarles a cuestionar y analizar el texto desde diversas perspectivas. Esta técnica es eficaz para desarrollar habilidades de inferencia y análisis, ya que los estudiantes no sólo leen pasivamente, sino que se convierten en participantes activos en la construcción de significado.

Por su parte, DOC003 impulsa la participación mediante la estimulación de aportes y dudas de los estudiantes, lo que promueve respuestas conjuntas y la investigación colectiva. Esta forma de interacción, centrada en el trabajo colaborativo, fortalece la comprensión de la lectura, ya que permite que los estudiantes intercambien ideas y construyan conocimiento de manera conjunta.

DOC004 también adopta un enfoque que fomenta la reflexión crítica, al retomar capítulos relevantes y relacionarlos con hechos cotidianos, lo que facilita la conexión entre el texto y la realidad del estudiante. Esta estrategia permite que los estudiantes desarrollen una lectura crítica y reflexiva, y relacionen los contenidos con sus propias experiencias y contextos. Finalmente, DOC005 combina estrategias motivacionales y

conductistas con enfoques orientados hacia un aprendizaje significativo, utilizando conversatorios y un sistema de puntos para incentivar la participación.

Esta estrategia no sólo mejora la comprensión de la lectura, sino que también aumenta la motivación y el compromiso de los estudiantes con el proceso de lectura, y promueve un aprendizaje más autónomo y reflexivo. En conjunto, las diversas formas de interacción entre docentes y estudiantes contribuyen en enriquecer el proceso de comprensión de la lectura, y estimulan tanto la reflexión individual como la colaboración grupal.

Estrategias para atender la diversidad del aula ajustando las prácticas pedagógicas según las necesidades de los estudiantes.

La atención a la diversidad en el aula exige el uso de estrategias pedagógicas flexibles e inclusivas que reconozcan las diferencias individuales de los estudiantes en cuanto a estilos de aprendizaje, ritmos, intereses y capacidades. Según Tomlinson (2001), la diferenciación pedagógica permite al docente ajustar el contenido, el proceso, el producto y el ambiente de aprendizaje para responder a las distintas necesidades del alumnado.

En este sentido, la implementación de estrategias como el trabajo cooperativo, las adaptaciones curriculares, la enseñanza multinivel y el uso de apoyos visuales o tecnológicos se convierte en una práctica clave para garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Por su parte, Booth y Ainscow (2011) plantean que una escuela inclusiva es aquella que no sólo adapta su práctica a la diversidad, sino que la valora como fuente de enriquecimiento.

Además, autores como Echeita (2006) destacan que atender la diversidad implica un compromiso ético y pedagógico con la equidad y la justicia educativa, donde la comprensión de la lectura también debe ser abordada desde una perspectiva amplia, sensible a contextos culturales, lingüísticos y sociales diversos. Las respuestas de los docentes en la entrevista se resumen así:

DOC001: *El docente reconoce que no logra identificar ni atender necesidades individuales; se enfoca en pautas generales basadas en patrones recurrentes del grupo.*

DOC002: *El docente identifica necesidades mediante cuestionarios y expresión oral, agrupando a los estudiantes según sus niveles para trabajar sus dificultades.*

DOC003: *El docente no identifica necesidades individuales de inmediato; con el tiempo aplica actividades generales que puedan beneficiar a todos por igual.*

DOC004: *El docente detecta dificultades cuando no se presentan productos de lectura, y en esos casos ajusta estrategias o aplica medidas del PIAR para apoyar al estudiante.*

DOC005: *El docente identifica dificultades a través de conversaciones estratégicas tras la lectura, lanzando afirmaciones erróneas para provocar respuestas y fomentar el diálogo.*

Las respuestas de los docentes revelan una variedad de enfoques para atender la diversidad en el aula, aunque con niveles distintos de personalización y adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes. DOC001 reconoce la limitación en la identificación y atención a necesidades individuales, ya que se centra en pautas generales para todo el grupo. Este enfoque puede ser efectivo para manejar grandes grupos, pero podría no atender de manera adecuada las diferencias específicas entre los estudiantes. La falta de estrategias individualizadas podría limitar la posibilidad de apoyar a aquellos estudiantes que requieren intervenciones específicas.

Por otro lado, DOC002 y DOC003 emplean métodos que permiten una mayor identificación de necesidades, como el uso de cuestionarios y la expresión oral. DOC002 organiza a los estudiantes según sus niveles y trabaja en función de sus dificultades, lo que refleja un enfoque más centrado en la diversidad y la personalización. Esta estrategia permite al docente proporcionar apoyos específicos para cada grupo, fomentando un ambiente más inclusivo.

En un enfoque similar, DOC003 utiliza actividades generales que beneficien a todos los estudiantes, pero reconoce la importancia de aplicar dichas actividades de manera que aborden las necesidades individuales a lo largo del tiempo. Aunque no se enfoca en una personalización inmediata, la adaptabilidad gradual de las actividades permite que los estudiantes avancen a su propio ritmo.

DOC004 y DOC005 adoptan enfoques más estratégicos para identificar las dificultades de los estudiantes y ajustar las prácticas pedagógicas. DOC004 detecta las dificultades cuando los estudiantes no entregan productos de lectura, y en esos casos, aplica estrategias ajustadas a cada situación o utiliza medidas del PIAR para apoyar al

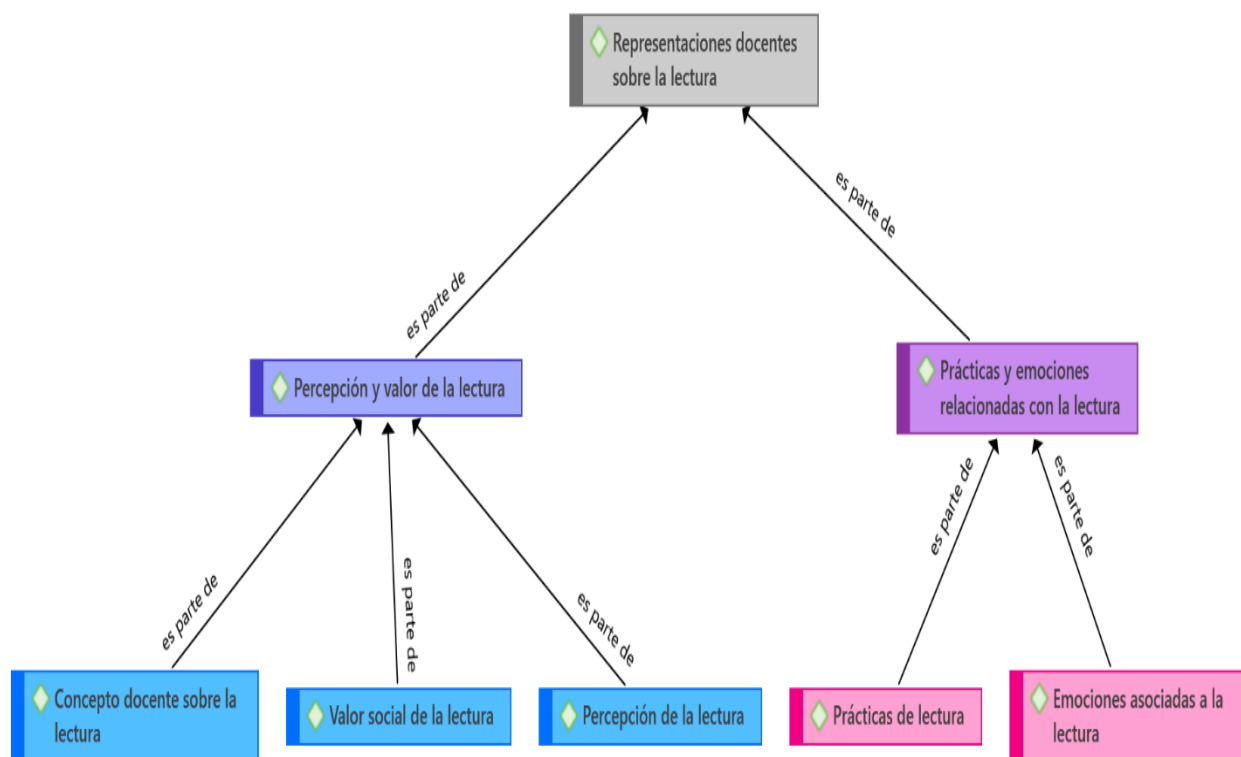
estudiante. Este enfoque muestra una atención más inmediata y concreta a las necesidades de los estudiantes.

Finalmente, DOC005 utiliza conversaciones estratégicas post-lectura, que lanzan afirmaciones erróneas para provocar respuestas y generar diálogo. Este enfoque activo y participativo puede fomentar una mayor reflexión de los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje y promover un entorno en el que la diversidad de pensamientos y respuestas sea valorada. En conjunto, estas estrategias muestran diversos niveles de adaptación, desde un enfoque más generalizado hasta métodos más específicos para atender a la diversidad en el aula, aunque todos buscan garantizar que cada estudiante tenga la oportunidad de participar y aprender de manera efectiva.

Categoría emergente de Representaciones docentes sobre la lectura

La categoría “Representaciones docentes sobre la lectura” recoge las concepciones, valoraciones y percepciones que los docentes tienen respecto del acto de leer y su enseñanza en el aula. Estas representaciones influyen de manera decisiva en las prácticas pedagógicas, ya que configuran la manera en que se concibe la lectura: como una herramienta para el aprendizaje, un medio de desarrollo personal o una competencia crítica y reflexiva. A continuación, se detalla la composición de la categoría.

Figura 2.
Categoría emergente de Representaciones docentes sobre la lectura



Fuente: Autor en Atlas Ti

Subcategoría 3. Percepción y valor de la lectura

La percepción y valor de la lectura se refiere a cómo los individuos entienden y aprecian la lectura en su contexto social y personal. Según Corral y Gallego (2013), la percepción de la lectura influye en las actitudes de los estudiantes hacia esta actividad, determinando si la ven como una tarea obligatoria o como una experiencia enriquecedora. El valor asignado a la lectura está relacionado con la forma en que los docentes y la sociedad en general promueven la lectura como una herramienta esencial para el aprendizaje y el desarrollo intelectual.

En este sentido, la forma en que los estudiantes perciben la lectura influye directamente en su motivación y en sus hábitos lectores, con un impacto importante en su desempeño académico (Hernández, 2012). Cuando se valora la lectura, esta se

convierte en una herramienta para el crecimiento personal, la adquisición de conocimientos y la reflexión crítica.

Concepto docente sobre la lectura

El concepto que el docente tiene sobre la lectura influye directamente en su práctica pedagógica y en la manera como promueve la comprensión de la lectura en el aula. Este concepto abarca no solo la definición técnica de leer como decodificación, sino también su comprensión como un proceso interactivo, social y constructivo. Según Smith (2005), la lectura es una actividad significativa cuando se vincula con los propósitos del lector, por lo tanto, la percepción del docente sobre su utilidad y función condiciona la forma en que la enseña.

Por su parte, Solé (1992) sostiene que muchos profesores aún entienden la lectura como una tarea mecánica, lo que limita la implementación de estrategias que desarrollen habilidades críticas y reflexivas. En contraste, cuando los docentes conciben la lectura como una práctica cultural y comunicativa, tal como proponen Freire y Macedo (1988), tienden a crear ambientes de aula más ricos en interacción, diálogo y sentido. Así, el concepto que el docente tenga sobre la lectura no sólo moldea su enseñanza, sino que determina en gran parte la experiencia de la lectura del estudiante.

Las respuestas de los docentes en la entrevista se resumen así:

DOC001: *El docente define la lectura como un proceso de interacción entre lector, texto y contexto, continuo y dinámico, siguiendo el enfoque semántico-comunicativo de los lineamientos curriculares; considera que la lectura vehiculiza el conocimiento en secundaria.*

DOC002: *El docente concibe la lectura como un proceso de interpretación de símbolos y contextos que otorgan significado; resalta su importancia para el aprendizaje en todas las áreas, no solo en Lengua Castellana.*

DOC003: *El docente considera la lectura una habilidad comunicativa con base semántica, donde el interés del lector y la motivación del docente son claves; destaca la responsabilidad de introducir al estudiante en la lectura, especialmente literaria.*

DOC004: *El docente define la lectura como la comprensión de textos escritos en diversos formatos, relacionada con el contexto y la cotidianidad; destaca su papel en todos los niveles, con énfasis en el fortalecimiento de la comprensión en secundaria.*

DOC005: *El docente ve la lectura como una conversación entre escritor y lector; considera esencial desarrollar habilidades de las lecturas más allá del enfoque literario, promoviendo textos como los de autoayuda para motivar y conectar con los intereses del estudiante.*

Las respuestas de los docentes muestran un enfoque mayormente dinámico y constructivo de la lectura, la reconocen como un proceso interactivo entre el lector, el texto y el contexto. Esta visión se alinea con las ideas de *Smith* (2005) y *Solé* (1992), quienes destacan la importancia de interpretar y reflexionar sobre los textos más allá de la simple decodificación. Los docentes coinciden en que la lectura debe ser significativa, vinculada a los intereses y contextos de los estudiantes, y reconocen su rol en el desarrollo de habilidades de comprensión que trasciendan el ámbito literario, como se observa en el enfoque de *Freire y Macedo* (1988).

Sin embargo, también se observa una diversidad de enfoques, desde aquellos que valoran la lectura como una habilidad comunicativa y contextualizada (DOC003, DOC004) hasta otros que incluyen una dimensión motivacional al conectar los textos con los intereses de los estudiantes (DOC005). Estos enfoques coinciden con la noción de que la lectura debe ser un proceso inclusivo y motivador, que fomente el diálogo y la interacción social. En general, los docentes muestran un entendimiento de la lectura como una práctica cultural y constructiva, en la cual la motivación del estudiante y la relación con el contexto juegan un papel crucial en su comprensión y aprendizaje.

Valor social de la lectura

El valor social de la lectura se manifiesta en su capacidad para transformar realidades individuales y colectivas, así como en su papel en la construcción de ciudadanía y cohesión social. La lectura no sólo permite acceder al conocimiento, sino que también facilita la participación en la sociedad, y promueve el pensamiento crítico, la empatía y el diálogo. Según *Chartier* (2000), la lectura es una práctica social que moldea identidades culturales y favorece la apropiación del mundo.

Del mismo modo, *Cassany* (2006) argumenta que la lectura es una herramienta de inclusión social, ya que otorga poder simbólico a quienes la dominan, y les permite comprender y actuar sobre su entorno. Desde esta perspectiva, promover la lectura va más allá del desarrollo cognitivo: implica fortalecer el tejido social mediante el acceso equitativo a los textos y su disfrute. Así, la lectura cobra sentido como un bien común que potencia la formación de sujetos críticos y comprometidos con su realidad.

Las respuestas de los docentes en la entrevista se resumen así:

DOC001: *El docente considera que la lectura tiene un papel estratégico en la inserción exitosa al tejido social, ya que es clave para acceder a oportunidades como la educación superior, influyendo directamente en el proyecto de vida de los jóvenes.*

DOC002: *La lectura es vista como fundamental para el desarrollo social, ya que facilita el acceso al conocimiento; el docente resalta la importancia de la escolarización para evitar una sociedad analfabeta y estancada.*

DOC003: *El docente destaca el papel individual de la lectura como herramienta para desarrollar criterio propio y defenderse en la sociedad; la falta de comprensión de la lectura lleva a la dependencia de otros para interpretar la realidad.*

DOC004: *El docente afirma que la lectura debería ocupar un lugar central en la sociedad, pero señala que en el contexto actual no se valora adecuadamente; se refleja en el aula como una obligación institucional más que como una convicción personal y social.*

DOC005: *La lectura es entendida como una forma amplia de análisis del contexto, no solo como interpretación textual; el docente promueve en clase una conciencia crítica vinculando el acto de leer con comportamientos sociales y actitudes ciudadanas cotidianas.*

El análisis de las respuestas de los docentes revela una comprensión amplia del valor social de la lectura, con énfasis en su función transformadora tanto en lo individual como en lo colectivo. Varios docentes destacan que la lectura es una herramienta fundamental para la integración social y el acceso a oportunidades, como la educación superior (DOC001), que contribuye con la construcción de un proyecto de vida. Este enfoque coincide con la visión de Cassany (2006), quien señala que la lectura otorga poder simbólico y favorece la inclusión social.

Además, algunos docentes subrayan la importancia de la lectura como medio para el desarrollo del pensamiento crítico, como lo menciona DOC003, al reconocer que, sin habilidades de las lecturas, los individuos se ven limitados en su capacidad para interpretar la realidad y participar activamente en la sociedad. A pesar de la mayoría de las respuestas positivas, también se observa que algunos docentes perciben un desafío significativo en la valoración social de la lectura.

DOC004 expresa que, en el contexto actual, la lectura no se valora como una herramienta de cambio social, sino como una obligación institucional, lo cual limita su impacto en la sociedad. Sin embargo, DOC005 resalta que, al vincular la lectura con una conciencia crítica, se pueden generar comportamientos sociales más responsables y

ciudadanos comprometidos. Así, se reafirma la lectura como un bien común y esencial para la formación de sujetos críticos que interactúan activamente en su entorno, como sugieren *Chartier* (2000) y *Cassany* (2006).

Percepción de la lectura

La percepción de la lectura por parte de los sujetos, especialmente en contextos educativos, influye significativamente en su disposición hacia el acto lector y en la construcción de su identidad como lectores. Esta percepción abarca creencias, actitudes, experiencias previas y valoraciones personales sobre el proceso de leer. Según Solé (1992), la forma en que los estudiantes perciben la lectura condiciona no sólo su nivel de motivación, sino también la eficacia de las estrategias de comprensión que emplean.

Por su parte, Mendoza (2010) plantea que cuando la lectura es entendida como una actividad significativa y placentera, más allá de una obligación escolar, se fortalece el compromiso lector. En consecuencia, la percepción positiva de la lectura puede ser determinante para fomentar hábitos lectores duraderos y promover una relación activa con los textos, mientras que una percepción negativa suele estar vinculada con experiencias de fracaso o con metodologías poco estimulantes.

Las respuestas de los docentes en la entrevista se resumen así:

DOC001: El docente considera que la lectura es percibida como una obligación académica, ya que se trabaja con el canon literario, el cual está alineado con los estándares educativos, y por tanto se impone como parte del currículo.

DOC002: Desde su experiencia, el docente cree que la lectura comienza como una obligación en los primeros años, pero debe transformarse en una actividad placentera a través de experiencias significativas que despierten el gusto por leer y fomenten el hábito lector.

DOC003: El docente afirma que la lectura es obligatoria y guiada por criterios literarios e históricos. Cree que, si se deja a elección de los estudiantes, optan por autores o géneros comerciales que no corresponden al canon escolar.

DOC004: El docente opina que en el contexto escolar la lectura se asume como una obligación porque los estudiantes no han desarrollado una conciencia sobre su valor e impacto más allá del aula.

DOC005: El docente describe la lectura como una práctica conductista en la escuela, en la que muchos estudiantes solo leen por la calificación, aunque no todos lo hacen; algunos prefieren no leer y asumir una mala nota, lo que demuestra que no siempre es percibida como obligatoria, pero tampoco como placentera.

El análisis de las respuestas de los docentes refleja que, en su mayoría, la lectura es percibida por los estudiantes como una obligación académica, lo que condiciona negativamente su disposición hacia el acto lector. Varios docentes (DOC001, DOC003 y DOC004) coinciden en que la lectura en el ámbito escolar se vincula principalmente a los estándares curriculares y el canon literario, lo que puede generar una relación tensa con los estudiantes, quienes la ven como una tarea impuesta más que como una actividad significativa.

Esta percepción de la lectura como obligación se alinea con lo propuesto por Solé (1992), quien argumenta que tal visión puede limitar la motivación y la eficacia de las estrategias de comprensión. Sin embargo, DOC002 señala la importancia de transformar esa percepción inicial de obligación en una experiencia placentera a través de actividades significativas, lo que refleja una visión más positiva de la lectura como una actividad que puede despertar el gusto y fomentar el hábito lector.

Por otro lado, DOC005 ofrece una perspectiva interesante al señalar que, aunque algunos estudiantes no disfrutaban de la lectura y sólo lo hacen por la calificación, otros rechazan la obligación y prefieren asumir malas notas antes que leer. Este fenómeno refleja un desafío pedagógico, ya que, aunque los estudiantes no siempre ven la lectura como algo placentero, también hay un indicio de resistencia a la imposición de este hábito.

Este análisis subraya la importancia de reconsiderar las metodologías y enfoques utilizados en el aula para que la lectura sea entendida no sólo como una obligación escolar, sino como una práctica significativa y valiosa en la vida cotidiana, tal como sugiere *Mendoza* (2010).

Subcategoría 4. Prácticas y emociones relacionadas con la lectura

Las prácticas y emociones relacionadas con la lectura involucran tanto las estrategias utilizadas para leer como los sentimientos y reacciones emocionales que esta actividad genera en los individuos. Según González (2015), las prácticas de lectura incluyen hábitos, contextos y modos de interacción con los textos, los cuales varían según el entorno y la edad del lector.

Además, la lectura no sólo activa procesos cognitivos, sino que también despierta emociones que pueden ser tanto positivas, como el disfrute y la satisfacción, como negativas, tales como frustración o ansiedad, especialmente si el lector no tiene una relación fluida con el texto (Rivera, 2014). Estas emociones influyen la motivación del lector y la calidad de su comprensión, lo que subraya la importancia de crear un ambiente positivo que favorezca el desarrollo de competencias de la lecturas y el disfrute de la lectura.

Prácticas de lectura

Las prácticas de lectura son fundamentales para el desarrollo de la competencia de la lectura de los estudiantes, ya que involucran no sólo la decodificación de textos, sino también la interacción crítica y reflexiva con los mismos. Según García (2008), las prácticas de lectura van más allá de la simple comprensión literal, al incorporar procesos de interpretación, análisis y evaluación de los textos leídos. Además, las prácticas de lectura varían según el contexto, los objetivos educativos y las habilidades previas de los estudiantes, lo que hace necesario adaptarlas a las particularidades de cada grupo.

En este sentido, Langer (2011) sostiene que las prácticas de lectura en el aula deben ser diversas y enriquecedoras, que favorezcan la lectura tanto en voz alta como silenciosa, de textos literarios y no literarios, e incorporen diferentes estrategias de inferencia, predicción y síntesis. Las prácticas de lectura, cuando se realizan de forma regular y significativa, no sólo mejoran la comprensión de lectura, sino que también contribuyen con el desarrollo del pensamiento crítico y con la formación de lectores autónomos. Las respuestas de los docentes en la entrevista se resumen así:

DOC001: Utiliza textos del canon literario, guiado por los estándares curriculares, aunque reconoce que estos textos no siempre son atractivos para los estudiantes. Considera que los jóvenes no muestran interés porque desconocen las obras canónicas, pero una vez que se trabajan en clase y se analizan, algunos estudiantes se sorprenden positivamente. Cree que la lectura impuesta puede tener valor si se logra una mediación adecuada.

DOC002: Emplea una variedad de textos (narrativos, expositivos, descriptivos, argumentativos e instructivos) y su selección depende del plan de aula y de los objetivos educativos. Busca que los temas sean de interés general para los estudiantes.

DOC003: *Utiliza principalmente obras literarias como novelas y cuentos. Selecciona los textos según el grado, los estándares básicos de competencia y los lineamientos curriculares. Inicia con cuentos cortos para captar el interés del estudiante.*

DOC004: *Escoge textos literarios adecuados a la edad de los estudiantes y de acuerdo con el currículo institucional.*

DOC005: *Elige textos que conoce y con los que tiene afinidad personal, pues considera que un docente lector y escritor puede conectar mejor con sus estudiantes. Está interesado en explorar textos de autoayuda, aunque nunca los ha trabajado antes.*

El análisis de las respuestas de los docentes muestra una diversidad de enfoques en las prácticas de lectura, aunque en todos los casos la selección de textos está influenciada por los lineamientos curriculares y los objetivos educativos. DOC001 reconoce la importancia de los textos del canon literario, aunque también es consciente de que estos no siempre resultan atractivos para los estudiantes. Sin embargo, cree que una mediación adecuada puede transformar esta lectura impuesta en una experiencia valiosa, lo que resalta la necesidad de contextualizar los textos para captar el interés juvenil.

Por su parte, DOC002 muestra una mayor flexibilidad, al utilizar una variedad de textos que van desde narrativos hasta expositivos, con el objetivo de que los temas sean atractivos y relevantes para los estudiantes, lo que coincide con lo propuesto por *Langer* (2011) sobre la importancia de diversificar las prácticas de lectura.

Otros docentes, como DOC003 y DOC004, optan principalmente por textos literarios, adaptados según el nivel y los estándares educativos, priorizan la comprensión de obras canónicas a través de cuentos y novelas. Esto refuerza la idea de que, aunque la selección de textos en el aula se basa en el currículo, es fundamental considerar las necesidades e intereses de los estudiantes para lograr una mayor efectividad en las prácticas de lectura.

Finalmente, DOC005 resalta la importancia de la afinidad personal del docente con los textos, que incluye la exploración de textos de autoayuda, lo que sugiere un enfoque más personalizado que podría conectar mejor con los estudiantes y fomentar una relación más cercana con la lectura. En resumen, las prácticas de lectura deben ser flexibles, variadas y adaptadas tanto a los estándares educativos como a las necesidades e intereses de los estudiantes para potenciar el desarrollo de su competencia de lectura y pensamiento crítico.

Emociones asociadas a la lectura

Las emociones asociadas a la lectura juegan un papel crucial en la experiencia de la lectura de los estudiantes, ya que influyen directamente en su motivación, actitud y comprensión del texto. Según Bruner (1996), las emociones no solo son respuestas a lo que se lee, sino que también modelan la manera en que los individuos interpretan y dan significado a los textos. La lectura puede generar una amplia gama de emociones, desde el disfrute y la satisfacción hasta la frustración y el desinterés, lo que puede afectar la disposición del estudiante para interactuar con los textos.

En este sentido, la teoría de la lectura afectiva sostiene que las experiencias emocionales vividas durante la lectura son un factor esencial para desarrollar la competencia de lectura (María, 2015). Además, se ha encontrado que cuando los estudiantes se sienten emocionalmente conectados con el contenido leído, como ocurre en la lectura de textos literarios que apelan a su vivencia personal o a su imaginación, aumentan tanto la comprensión como el gusto por leer (Rivera y Díaz, 2013).

Por lo tanto, los docentes deben ser conscientes de estas emociones y promover un ambiente en el aula que favorezca una relación positiva con la lectura, para que los estudiantes puedan disfrutar de una experiencia de la lectura enriquecedora y significativa. Las respuestas de los docentes en la entrevista se resumen así:

DOC001: *Relata experiencias profesionales relacionadas con el canon literario, especialmente con obras como El libro del buen amor y Pitas Payas, que, al ser jocosas, han captado el interés de los estudiantes. Estas vivencias han reafirmado su convicción sobre la importancia de mediar la lectura del canon, aunque inicialmente no genere interés.*

DOC002: *Su gusto personal por la lectura y la escritura influyó en su decisión profesional de ser docente. Considera que leer permite desarrollar múltiples competencias: ortografía, léxico, expresión, imaginación, análisis y pensamiento crítico. Promueve la lectura como hábito para formar estudiantes más competentes.*

DOC003: *Narra una experiencia significativa con un estudiante que confundió al autor de La Odisea con "Homero Simpson", lo cual atribuye a la falta de lectura. Esta anécdota refuerza su convicción sobre la importancia de leer para no depender del conocimiento ajeno.*

DOC004: *Desde joven valoró la lectura por permitirle argumentar y participar activamente en conversaciones. Esta vivencia la motiva a fomentar el pensamiento crítico en sus estudiantes y a contrarrestar la influencia del consumismo y las redes sociales.*

DOC005: *Reconoce como influencias importantes a su profesora de castellano, quien le ayudó a descubrir su habilidad para leer y escribir. También destaca su experiencia universitaria, donde se interesó por la literatura popular (vaqueros, ciencia ficción, terror, novela negra), la cual considera valiosa a pesar de ser menospreciada académicamente. Estas vivencias marcan su estilo para promover la lectura en el aula.*

El análisis de las respuestas de los docentes refleja que las emociones asociadas a la lectura tienen un impacto significativo en la motivación y el interés de los estudiantes. DOC001 describe cómo la lectura de textos del canon literario, como *El libro del buen amor* y *Pitas Payas*, puede captar el interés de los estudiantes cuando se media de manera apropiada, a pesar de que estos textos no generen inicialmente entusiasmo.

Esto muestra cómo las emociones positivas, como el disfrute y la sorpresa, pueden surgir cuando se guía adecuadamente a los estudiantes en la interpretación de textos que inicialmente pueden parecer ajenos a sus intereses. En paralelo, DOC002 comparte su propia pasión por la lectura y la escritura, sugiere que el disfrute personal del docente por la lectura puede influir en la transmisión de esta emoción positiva a los estudiantes, promoviendo el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales a través del acto de leer.

Por otro lado, DOC003 y DOC004 narran experiencias personales que destacan la importancia de la lectura para el desarrollo de la identidad y el pensamiento crítico. DOC003 reflexiona sobre cómo la falta de lectura puede generar malentendidos y dependencia de fuentes externas, mientras que DOC004 relaciona su amor por la lectura con la capacidad de participar en debates y conversaciones significativas.

Finalmente, DOC005 resalta cómo las influencias de su propia profesora y su posterior interés por la literatura popular incidieron en su enfoque pedagógico, mostrándose dispuesto a promover géneros literarios no tradicionales para conectar mejor con los estudiantes. En conjunto, estas respuestas muestran que las emociones vinculadas a la lectura, tanto las del docente como las del estudiante, son claves para crear un ambiente lector positivo y motivador en el aula.

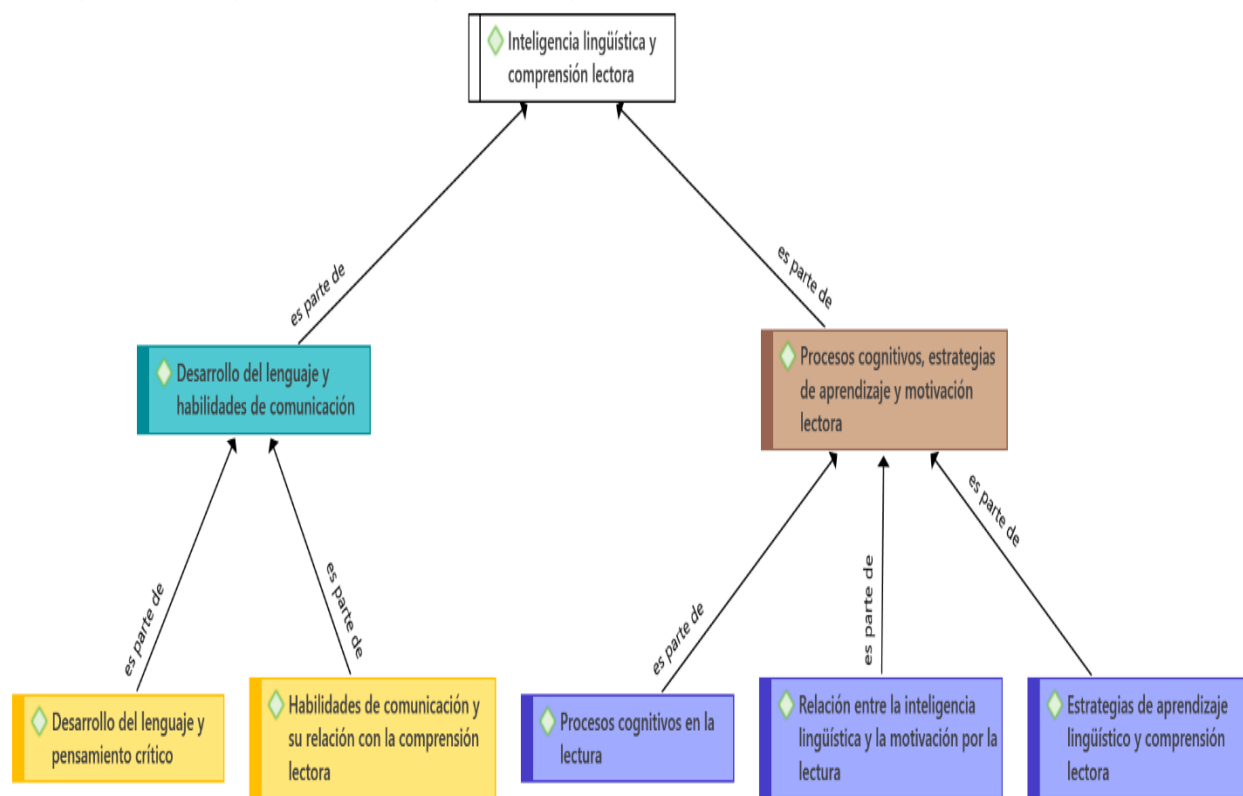
Categoría emergente de Inteligencia lingüística y comprensión de lectura

La categoría “Inteligencia lingüística y comprensión de lectura” explora la relación entre el desarrollo de las habilidades lingüísticas y la capacidad de los estudiantes para comprender textos. A partir del análisis de las entrevistas, se observa cómo el dominio del lenguaje, en sus dimensiones oral y escrita, es un factor clave para interpretar, analizar y construir significados en el proceso de lectura.

Esta categoría permite reconocer la importancia de fortalecer la inteligencia lingüística como base para mejorar los niveles de comprensión de lectura, especialmente en el contexto de la educación básica secundaria. A continuación, se detallan los componentes de esta categoría.

Figura 3.

Categoría emergente de Inteligencia lingüística y comprensión de lectura



Fuente: Autor en Atlas Ti

Subcategoría 5. Desarrollo del lenguaje y habilidades de comunicación

El desarrollo del lenguaje y las habilidades de comunicación es un proceso fundamental en la formación integral de los estudiantes, ya que permite no sólo la adquisición de vocabulario y estructuras lingüísticas, sino también la capacidad de expresarse con claridad, argumentar ideas y comprender diferentes tipos de textos. Según Vygotsky (1978), el lenguaje es una herramienta mediadora del pensamiento y del aprendizaje social, y su desarrollo está estrechamente vinculado a las interacciones significativas en contextos educativos.

Por su parte, Cassany (2006) sostiene que las habilidades comunicativas —tanto orales como escritas— son esenciales para la participación en la sociedad del conocimiento, pues, permiten interpretar, producir y reflexionar críticamente sobre la información. En este sentido, promover el desarrollo del lenguaje y la comunicación en el aula contribuye directamente al fortalecimiento de la comprensión de lectura, el pensamiento crítico y el desempeño académico.

Desarrollo del lenguaje y pensamiento crítico

El desarrollo del lenguaje y el pensamiento crítico son procesos interrelacionados que desempeñan un papel fundamental en la formación integral de los estudiantes. Según Vygotsky (1986), el lenguaje no sólo es una herramienta para la comunicación, sino también una herramienta cognitiva que estructura el pensamiento. En este sentido, el dominio del lenguaje permite a los estudiantes acceder a diferentes formas de pensamiento, esencialmente a la capacidad de analizar, cuestionar y reflexionar sobre los textos y las ideas presentadas.

El pensamiento crítico, que implica la habilidad para analizar, evaluar y sintetizar información, se nutre del uso adecuado del lenguaje, pues este facilita la expresión de ideas complejas y la construcción de argumentos sólidos (Facione, 2015). Además, el desarrollo de estas habilidades es fundamental para que los estudiantes puedan enfrentar de manera efectiva los retos del entorno social y académico, y promover una educación reflexiva y autónoma.

De acuerdo con Paul y Elder (2008), la educación debe incentivar un enfoque que no sólo promueva la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de un pensamiento crítico que permita a los estudiantes interactuar de manera consciente y reflexiva con la realidad. Las respuestas de los docentes en la entrevista se resumen así:

DOC001: *Fomenta el desarrollo del pensamiento crítico mediante el análisis contextual de las obras literarias. Comienza con la biografía del autor y el contexto social de la obra, como en Lazarillo de Tormes. Explica cómo la denuncia social de la obra refleja la crítica a la sociedad de la época y la dificultad de cuestionar el sistema. Esta reflexión permite a los estudiantes hacer comparaciones con la actualidad y analizar la relevancia de la obra en su contexto original, desarrollando así un pensamiento crítico y analítico.*

DOC002: *Utiliza diversas estrategias como la lectura de cuentos e imágenes, la formulación de hipótesis, la elaboración de redes semánticas, lluvia de ideas, parafraseo, debates y el análisis de temas de actualidad. Estas actividades permiten a los estudiantes reflexionar sobre los textos y fomentar su capacidad crítica y creativa.*

DOC003: *Promueve el desarrollo del lenguaje a través del análisis y contextualización de textos, utilizando tanto textos cortos como obras narrativas más complejas. Se enfoca en la vida del autor y la comparación de los textos con la actualidad, lo que incentiva el pensamiento crítico a través del análisis intertextual.*

DOC004: *Fomenta el lenguaje y el pensamiento crítico mediante la presentación de discursos orales, evaluando aspectos como tono de voz, modulación, estrategias argumentativas y postura crítica. Las grabaciones de estas presentaciones permiten autoevaluaciones y coevaluaciones, ayudando a identificar fortalezas y debilidades en el desarrollo de habilidades críticas y comunicativas.*

DOC005: *Utiliza exposiciones orales para mejorar la comunicación verbal de los estudiantes. Considera que la práctica de hablar en público es esencial para que los estudiantes pongan en práctica lo que aprenden. Las exposiciones son dinámicas y permiten que los estudiantes sean protagonistas de su aprendizaje, mejorando sus habilidades de expresión y argumentación.*

El desarrollo del lenguaje y el pensamiento crítico es un componente esencial en la educación, y se refleja en las estrategias empleadas por los docentes. DOC001 destaca la importancia de contextualizar las obras literarias, como *Lazarillo de Tormes*, analizando la biografía del autor y la crítica social de la obra. Esta reflexión permite a los estudiantes vincular el pasado con su presente, y desarrollar un pensamiento crítico y una comprensión profunda de los textos.

De manera similar, DOC002 emplea diversas actividades, como debates, formulación de hipótesis y análisis de temas actuales, para fomentar la reflexión crítica y creativa en los estudiantes. Estas estrategias promueven no sólo la comprensión de los

textos, sino también la capacidad de los estudiantes para formular sus propias ideas y cuestionar lo aprendido.

Por otro lado, DOC003 utiliza un enfoque similar al incorporar análisis y contextualización de textos, con énfasis en la vida del autor y las conexiones intertextuales. Esto facilita el desarrollo del lenguaje y del pensamiento crítico, y alienta a los estudiantes a reflexionar sobre los textos a través de comparaciones con la realidad actual. DOC004 y DOC005, por su parte, resaltan la importancia de la expresión verbal en el desarrollo del pensamiento crítico.

DOC004, mediante presentaciones orales y autoevaluaciones, fomenta habilidades comunicativas y críticas, mientras que DOC005 pone énfasis en las exposiciones orales para que los estudiantes desarrollen su capacidad argumentativa y de expresión. En conjunto, estas prácticas demuestran que el uso del lenguaje y la reflexión crítica son fundamentales para formar estudiantes capaces de interactuar conscientemente con el mundo que los rodea.

Habilidades de comunicación y su relación con la comprensión de lectura

Las habilidades de comunicación son fundamentales para el desarrollo de la comprensión de lectura, ya que permiten a los estudiantes no sólo recibir información, sino también interpretarla, analizarla y expresar sus ideas de manera efectiva. Según Snow (2010), la comprensión de lectura involucra un proceso interactivo entre el lector y el texto, donde las habilidades comunicativas, como la capacidad de escuchar, hablar y escribir, juegan un rol esencial en la construcción de significado.

Las habilidades de comunicación no se limitan a la decodificación de palabras, sino que implican una capacidad para organizar y expresar pensamientos de forma coherente y crítica, lo que enriquece el proceso de comprensión de lo leído. Además, la lectura y la comunicación están estrechamente relacionadas con la capacidad de hacer inferencias, elaborar conclusiones y argumentar, habilidades todas que requieren un dominio del lenguaje verbal y no verbal (Grellet, 2010). Así, la competencia comunicativa se convierte en un eje central que facilita no sólo la comprensión de textos, sino también la articulación de interpretaciones y el desarrollo de un pensamiento reflexivo.

Las respuestas de los docentes en la entrevista se resumen así:

DOC001: Trabaja en el fortalecimiento de la expresión oral y escrita a través de estrategias como el panel, que permite desarrollar la oralidad, y la producción de textos argumentativos. Estas actividades permiten a los estudiantes practicar y mejorar sus habilidades de expresión en diferentes formatos.

DOC002: Utiliza técnicas como la lectura en voz alta, planteamiento de preguntas, generación de debates, dramatizaciones y juegos de palabras para fomentar la interacción en clase. Estas actividades permiten fortalecer tanto la expresión oral como la comprensión de la lectura.

DOC003: Propone que los estudiantes trabajen en grupos para realizar preguntas sobre lo leído, lo que fomenta la participación y el desarrollo de habilidades críticas, además de mejorar la comprensión de la lectura y la expresión oral.

DOC004: Refuerza la expresión oral a través de exposiciones, debates, declamación poética y discursos orales. En cuanto a la expresión escrita, se enfoca en la producción de diferentes tipos de textos (expositivos, narrativos y argumentativos), incentivando a los estudiantes a plantear propuestas argumentativas sobre temas de interés común.

DOC005: Aborda la expresión oral desde el concepto de kinesia, proxemia y paralingüística, enseñando a los estudiantes a manejar el espacio, el contacto visual, el tono de voz y la seguridad al hablar. Además, realiza ejercicios prácticos de declamación y narración de cuentos, invitando a los estudiantes a replicar esos ejercicios para mejorar su capacidad comunicativa.

Las habilidades de comunicación son clave para el desarrollo de la comprensión de la lectura, ya que no solo implican la decodificación de palabras, sino también la capacidad de interpretar, analizar y expresar ideas de forma clara y coherente. DOC001 enfatiza la importancia de fortalecer tanto la expresión oral como escrita mediante actividades como paneles y la producción de textos argumentativos.

Estas actividades ayudan a los estudiantes a practicar sus habilidades comunicativas en diversos formatos, lo que refuerza su capacidad para comprender lo leído y organizar sus ideas. De manera similar, DOC002 utiliza estrategias como la lectura en voz alta, debates y dramatizaciones para fomentar la interacción en clase. Estas actividades no sólo mejoran la expresión oral, sino que también refuerzan la comprensión de lectura, pues, permiten que los estudiantes participen activamente y reflexionen sobre los textos.

Por otro lado, DOC003 destaca el trabajo en grupo, donde los estudiantes generan preguntas sobre lo leído, lo que favorece tanto su participación como el desarrollo de habilidades críticas y la mejora en la comprensión de lectura. DOC004, a su vez, refuerza la expresión oral mediante exposiciones y debates, y la expresión escrita a través de la

producción de textos de diferentes tipos. Estas actividades también incentivan a los estudiantes a desarrollar propuestas argumentativas, lo que potencia su capacidad para comprender y analizar textos de manera profunda.

Finalmente, DOC005 se enfoca en la kinesia, proxemia y paralingüística, elementos clave en la comunicación efectiva. Al enseñar a los estudiantes a manejar su espacio, tono de voz y contacto visual, así como a realizar ejercicios prácticos como la declamación y narración, fomenta una mejora integral en sus habilidades comunicativas, que contribuyen directamente en su comprensión de lectura. En conjunto, estas prácticas muestran cómo la habilidad para comunicar ideas, tanto oralmente como por escrito, es fundamental para enriquecer la comprensión y el análisis de los textos.

Subcategoría 6. Procesos cognitivos, estrategias de aprendizaje y motivación de lectura

Los procesos cognitivos, las estrategias de aprendizaje y la motivación de lectura conforman un triángulo fundamental en el desarrollo de la comprensión de lectura. Los procesos cognitivos, como la atención, la memoria, la inferencia y la metacognición, permiten al lector construir significado a partir del texto (Solé, 1992).

A su vez, las estrategias de aprendizaje —como la predicción, la elaboración y el monitoreo de la comprensión— facilitan una lectura activa y autorregulada (Chamot y O'Malley, 1996). La motivación de la lectura, por su parte, desempeña un papel clave en la disposición del estudiante para involucrarse en la lectura, que influye en la frecuencia como en la profundidad con que se lee (Guthrie y Wigfield, 2000). Cuando estos tres componentes se articulan en la práctica pedagógica, se fomenta un aprendizaje lector más significativo y sostenible.

Procesos cognitivos en la lectura

Los procesos cognitivos en la lectura son fundamentales para la comprensión profunda de un texto, ya que implican una serie de actividades mentales que permiten al lector descifrar, interpretar y elaborar significados a partir de lo que lee. Según Kintsch (2004), la lectura no es un acto pasivo, sino un proceso activo que involucra la activación

de diversos mecanismos cognitivos, tales como la memoria, la atención y el razonamiento, los cuales ayudan a construir una representación mental del contenido leído.

Estos procesos incluyen la decodificación de palabras, la integración de la información nueva con los conocimientos previos, y la capacidad de hacer inferencias. Además, la comprensión de la lectura se ve influenciada por la metacognición, que es la capacidad del lector para monitorear su propio proceso de comprensión y emplear estrategias para resolver dificultades durante la lectura (Paris y Jacobs, 1984). La interacción entre estos procesos cognitivos permite que el lector no sólo descifre palabras, sino que también adquiera una comprensión profunda y crítica del contenido. Las respuestas de los docentes en la entrevista se resumen así:

DOC001: *El docente no identifica de manera sistemática las dificultades cognitivas en los estudiantes, aunque sí observa quiénes pierden el contenido. Sin embargo, no aborda específicamente las dificultades cognitivas que podrían estar detrás de estos problemas.*

DOC002: *Las dificultades cognitivas se identifican cuando los estudiantes muestran una comprensión limitada, que generalmente se limita al nivel literal del texto. También se observa cuando no conocen el significado de ciertas palabras o tienen dificultades con la fluidez al leer.*

DOC003: *El docente observa que los estudiantes que no leen de manera regular suelen tener dificultades de coherencia en sus intervenciones tanto orales como escritas. Los apuntes no están relacionados con el contenido que se está tratando, lo que indica una falta de comprensión profunda.*

DOC004: *La identificación y abordaje de las dificultades cognitivas se realiza a través de la orientación escolar de la institución. Después de la caracterización del estudiante, se realizan ajustes curriculares, permitiendo que los estudiantes trabajen de acuerdo con sus capacidades cognitivas. Esto implica actividades diferenciadas según el nivel de dificultad del estudiante.*

DOC005: *Con los estudiantes que presentan dificultades cognitivas, como los de inclusión, el docente opta por actividades más orales y menos formales. En lugar de exámenes escritos, realiza conversaciones informales para evaluar la comprensión. Esta aproximación flexible permite que los estudiantes se expresen más libremente sin la presión de una evaluación tradicional.*

Los procesos cognitivos en la lectura son esenciales para desarrollar una comprensión profunda del texto, pues involucran actividades mentales como la memoria, la atención y el razonamiento. Según Kintsch (2004), la lectura es un proceso activo que no sólo implica la decodificación de palabras, sino también la integración de nueva

información con los conocimientos previos y la capacidad de hacer inferencias. En este sentido, la metacognición, es decir, la capacidad de monitorear y ajustar el proceso de comprensión juega un papel importante en la forma en que los estudiantes enfrentan las dificultades durante la lectura (Paris y Jacobs, 1984).

Los docentes entrevistados reflejan cómo manejan las dificultades cognitivas en sus estudiantes. DOC001 menciona que, aunque observa a los estudiantes que pierden el contenido, no identifica de manera sistemática las dificultades cognitivas, lo que puede dificultar el abordaje de los problemas específicos de comprensión. En cambio, DOC002 señala que las dificultades cognitivas suelen manifestarse cuando los estudiantes muestran una comprensión limitada, generalmente a nivel literal, o cuando tienen problemas con la fluidez de la lectura o el vocabulario.

DOC003 destaca que los estudiantes que no leen regularmente tienen dificultades para generar coherencia en sus intervenciones, lo que sugiere que no logran integrar correctamente la información leída, lo que indica una comprensión superficial. A diferencia de estos enfoques, DOC004 adopta una postura más estructurada, señalan que las dificultades cognitivas se abordan mediante ajustes curriculares realizados tras una evaluación inicial del estudiante.

Esto permite que las actividades se adapten a las capacidades cognitivas de cada estudiante, lo que fomenta una mayor comprensión. Por último, DOC005 propone una estrategia flexible, especialmente con estudiantes con dificultades cognitivas, como los de inclusión. Opta por evaluaciones informales, como conversaciones, que permiten a los estudiantes expresarse de manera más libre y menos formal, lo que facilita una comprensión más precisa y menos presionada.

En general, la manera en que los docentes manejan las dificultades cognitivas varía, pero el reconocimiento de estos procesos y la adaptación de las actividades a las necesidades cognitivas de los estudiantes son pasos fundamentales para mejorar la comprensión de la lectura.

Estrategias de aprendizaje lingüístico y comprensión de la lectura

Las estrategias de aprendizaje lingüístico son técnicas o enfoques que los estudiantes utilizan para facilitar el proceso de aprendizaje de una lengua y, en particular,

para mejorar la comprensión de lectura. Según Anderson (2008), estas estrategias incluyen una variedad de procesos conscientes que van desde la identificación de palabras y frases clave en un texto, hasta la organización de la información y la formulación de inferencias.

Las estrategias de aprendizaje lingüístico promueven el desarrollo de habilidades como la segmentación de palabras, el uso de contextos para deducir significados, y la construcción de conexiones entre ideas dentro del texto. Además, se ha demostrado que el uso de estrategias como la anticipación de contenido, la toma de notas y la autorregulación de la comprensión tienen un impacto directo en la mejora de la comprensión de la lectura (Guthrie y Humenick, 2004).

De acuerdo con Pressley (2002), enseñar a los estudiantes a usar estas estrategias metacognitivas, es decir, a pensar sobre cómo leen y aprenden, permite no sólo una mayor comprensión del texto, sino también el fortalecimiento de sus habilidades lingüísticas generales, y facilita así su éxito en la lectura y el aprendizaje académico en general. Las respuestas de los docentes en la entrevista se resumen así:

DOC001: *El docente considera que la producción textual es una de las estrategias clave para mejorar la comprensión de la lectura, ya que fomenta la mejora del vocabulario y el léxico, aunque reconoce que este aspecto no se trabaja de manera intensiva.*

DOC002: *Se destacan diversas estrategias basadas en la inteligencia lingüística, tales como el subrayado, la identificación de ideas principales y secundarias, la lluvia de ideas, la realización de predicciones, el parafraseo, la elaboración de esquemas mentales, la creación de fichas de lectura, inventar historias y realizar síntesis de los textos.*

DOC003: *El docente enfatiza el manejo semántico, centrado en el significado de las palabras, como una estrategia que mejora el vocabulario de los estudiantes y, por ende, contribuye a la inteligencia lingüística. Esto ayuda a los estudiantes a aprender nuevas palabras y a comprender mejor los textos.*

DOC004: *El análisis de casos contextualizados y la resolución de problemas son estrategias utilizadas, junto con la elaboración de discursos sobre temas cotidianos, y la construcción y declamación poética, en las cuales se expresan diferentes estados emocionales. Estas actividades permiten a los estudiantes reflexionar sobre el lenguaje de manera crítica y creativa.*

DOC005: *Una estrategia que el docente utiliza de manera inconsciente es la creación de representaciones gráficas, especialmente con estudiantes que tienen habilidades en el dibujo. En este ejercicio, los estudiantes deben crear una representación visual de la lectura y luego explicar qué significa su dibujo, estableciendo asociaciones entre los elementos del texto y sus representaciones gráficas.*

Las estrategias de aprendizaje lingüístico son esenciales para mejorar la comprensión de la lectura, ya que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades cognitivas y lingüísticas que facilitan la interpretación y retención de la información. Según Anderson (2008), estas estrategias implican procesos conscientes que incluyen la identificación de palabras clave, la organización de la información y la formulación de inferencias. Guthrie y Humenick (2004) también resaltan la importancia de estrategias como la anticipación del contenido, la toma de notas y la autorregulación de la comprensión, las cuales impactan positivamente en la mejora de la comprensión de la lectura.

Además, Pressley (2002) destaca que enseñar a los estudiantes a usar estrategias metacognitivas mejora no sólo la comprensión de los textos, sino también las habilidades lingüísticas generales. Los docentes entrevistados destacan diferentes enfoques para aplicar estas estrategias. DOC001 subraya que la producción textual es fundamental para mejorar la comprensión de la lectura, ya que fomenta el enriquecimiento del vocabulario, aunque reconoce que este aspecto no se trabaja de forma intensiva.

Por su parte, DOC002 menciona una serie de estrategias basadas en la inteligencia lingüística, como el subrayado, la identificación de ideas principales y secundarias, la lluvia de ideas, el parafraseo, y la elaboración de esquemas mentales y fichas de lectura, entre otras. Estas estrategias permiten a los estudiantes interactuar activamente con el texto, mejorando su comprensión.

DOC003, por su parte, hace énfasis en el manejo semántico, centrado en el significado de las palabras, lo que mejora el vocabulario y contribuye a una mejor comprensión de los textos. Este enfoque permite a los estudiantes aprender nuevas palabras y asociarlas con el contexto en el que se presentan. En una línea similar, DOC004 utiliza estrategias más creativas y contextualizadas, como el análisis de casos, la resolución de problemas y la creación de discursos sobre temas cotidianos. Estas actividades permiten a los estudiantes reflexionar críticamente sobre el lenguaje y su uso en situaciones cotidianas.

Finalmente, DOC005 menciona una estrategia que utiliza de manera inconsciente, que consiste en la creación de representaciones gráficas. Esta estrategia es particularmente útil con estudiantes que tienen habilidades en el dibujo. En ella, los estudiantes deben representar visualmente lo que han leído y luego explicar lo que su dibujo significa, para establecer conexiones entre los elementos del texto y sus representaciones gráficas.

En conjunto, las estrategias de aprendizaje lingüístico propuestas por los docentes son variadas y abordan tanto la parte cognitiva como la creativa del aprendizaje, lo que permite a los estudiantes mejorar su comprensión de lectura de manera integral.

Relación entre la inteligencia lingüística y la motivación por la lectura

La relación entre la inteligencia lingüística y la motivación por la lectura es fundamental para comprender cómo los estudiantes desarrollan sus habilidades de la lectura. Según Gardner (1983), la inteligencia lingüística es una de las múltiples formas de inteligencia que se manifiesta en la capacidad de utilizar el lenguaje de manera efectiva para la expresión y comprensión de ideas. Esta habilidad no sólo facilita la adquisición de habilidades lingüísticas, sino que también incide directamente en la motivación por leer, ya que los estudiantes que poseen una alta inteligencia lingüística tienden a sentirse más cómodos y motivados al interactuar con textos.

Además, la motivación por la lectura, según Guthrie y Wigfield (2000), se ve influida por factores internos, como el interés y el disfrute de la lectura, los cuales están estrechamente relacionados con la capacidad lingüística del individuo para descifrar y comprender lo que lee. Cuando los estudiantes pueden descifrar y analizar textos de manera efectiva, su confianza aumenta, lo que refuerza su motivación intrínseca por leer. A su vez, la motivación influye en el esfuerzo y persistencia del estudiante, lo cual es clave para el desarrollo de su competencia lingüística.

Por lo tanto, una alta inteligencia lingüística no sólo favorece la comprensión de lectura, sino que también fomenta una actitud positiva hacia la lectura, creando un ciclo virtuoso de mejora continua en ambas áreas. Las respuestas de los docentes en la entrevista se resumen así:

DOC001: *El docente utiliza el debate como una estrategia para fomentar la inteligencia lingüística y, por ende, el gusto y la motivación por la lectura. Aunque no emplea otras actividades como juegos de palabras o crucigramas, considera que el debate es una herramienta eficaz para motivar a los estudiantes a participar activamente en la lectura y a reflexionar sobre los textos.*

DOC002: *Se menciona que una persona con un mayor desarrollo de la inteligencia lingüística ya tiene un gusto innato por la lectura y la producción de textos. Para estas personas, la motivación no es un obstáculo, ya que la lectura es parte de su desarrollo natural. Sin embargo, se destaca que otras personas con diferentes tipos de inteligencias (musical, lógico-matemática, corporal, etc.) pueden necesitar estrategias diferentes para desarrollar su gusto por la lectura.*

DOC003: *El docente emplea actividades dinámicas, como la lectura dramatizada y la representación gráfica de escenas literarias, para captar el interés de los estudiantes. Estas actividades ayudan a los estudiantes a visualizar y comprender mejor los textos, manteniendo su motivación y evitando el aburrimiento asociado con las lecturas tradicionales.*

DOC004: *El docente enfatiza que la estimulación de la inteligencia lingüística debe comenzar desde la educación básica, involucrando tanto a los padres como a los docentes. La responsabilidad no debe recaer únicamente en las instituciones educativas, sino que debe ser un esfuerzo conjunto entre la escuela, la familia y el contexto social del estudiante.*

DOC005: *El docente considera que la motivación por la lectura se fortalece cuando los estudiantes entienden que la lectura tiene una aplicación práctica en sus intereses personales, como el dibujo o la música. Al relacionar la lectura con sus pasiones, los estudiantes encuentran un propósito en ella, lo que les permite disfrutarla y apreciarla más allá de una simple tarea académica.*

La relación entre la inteligencia lingüística y la motivación por la lectura es crucial para el desarrollo de habilidades de lectura en los estudiantes. Según Gardner (1983), la inteligencia lingüística se refiere a la capacidad de usar el lenguaje de manera efectiva para la expresión y comprensión de ideas. Esta habilidad no sólo facilita la adquisición de competencias lingüísticas, sino que también impacta directamente en la motivación para leer. Los estudiantes con una alta inteligencia lingüística se sienten más cómodos al interactuar con textos, lo que aumenta su motivación intrínseca por la lectura. Esto se debe a que su capacidad para comprender y analizar textos les brinda confianza, lo que refuerza su interés en la lectura.

Según Guthrie y Wigfield (2000), la motivación por la lectura se ve influida por factores internos como el interés y el disfrute de la lectura, los cuales están estrechamente relacionados con la competencia lingüística del individuo. Las respuestas de los docentes entrevistados reflejan diversas formas de integrar la inteligencia lingüística con la motivación por la lectura. DOC001 menciona el uso del debate como

una estrategia para fomentar tanto la inteligencia lingüística como la motivación por la lectura, permitiendo que los estudiantes participen activamente en la reflexión sobre los textos.

Esta actividad, aunque sencilla, promueve un ambiente de interacción y discusión, lo que aumenta el interés por la lectura. DOC002 destaca que las personas con un desarrollo elevado de la inteligencia lingüística suelen tener un gusto innato por la lectura, lo que les permite disfrutar del proceso sin mayores dificultades. Sin embargo, también señala que los estudiantes con otras inteligencias (como la musical o la lógico-matemática) pueden necesitar enfoques diferentes para desarrollar su motivación por la lectura.

DOC003 recurre a actividades dinámicas como la lectura dramatizada y la representación gráfica de escenas literarias para captar el interés de los estudiantes, utilizando elementos visuales y performativos que facilitan la comprensión y mantienen la motivación. DOC004, por su parte, subraya que la estimulación de la inteligencia lingüística debe comenzar desde la educación básica y debe involucrar tanto a los padres como a los docentes, destaca que la responsabilidad no debe recaer únicamente en las instituciones educativas, sino en un esfuerzo conjunto que abarque el contexto social y familiar del estudiante.

Por último, DOC005 señala que la motivación por la lectura se fortalece cuando los estudiantes comprenden la aplicabilidad práctica de la lectura en sus intereses personales, como el dibujo o la música. Al conectar la lectura con sus pasiones, los estudiantes encuentran un propósito más allá de la tarea académica, lo que incrementa su disfrute y aprecio por la lectura.

Finalmente, una alta inteligencia lingüística no solo facilita la comprensión de la lectura, sino que también impulsa la motivación por la lectura. Las estrategias docentes mencionadas por los entrevistados evidencian la importancia de fomentar la interacción activa con los textos y conectar la lectura con los intereses personales de los estudiantes, creando así un ciclo positivo que mejora tanto la motivación como las habilidades lingüísticas.

MOMENTO V

APROXIMACIÓN TEÓRICA

En este apartado se presenta una visión teórica y metodológica orientada a la construcción de un modelo teórico-didáctico para la enseñanza de la comprensión de lectura, fundamentado en la inteligencia lingüística de los estudiantes de básica secundaria. A partir del análisis e interpretación de los datos obtenidos en esta investigación, se exponen los constructos emergentes derivados de las categorías identificadas durante la interacción con los docentes participantes, las cuales constituyen ejes fundamentales que permiten comprender cómo los docentes implementan prácticas pedagógicas que estimulan la inteligencia lingüística, y cómo estas inciden en los procesos de comprensión textual de sus estudiantes.

Los elementos aquí sistematizados ofrecen un marco de referencia para el diseño de propuestas didácticas contextualizadas que promuevan una lectura comprensiva, crítica y significativa en los adolescentes.

Constructo teórico de la Categoría emergente: Acciones pedagógicas en comprensión de lectura

En el contexto de la educación básica secundaria del Instituto Técnico Industrial de Florencia (Caquetá), las acciones pedagógicas desplegadas por los docentes para la enseñanza de la comprensión de la lectura configuran un entramado de prácticas orientadas a fortalecer las habilidades interpretativas, críticas y argumentativas de los estudiantes. Dichas acciones evidencian un enfoque metodológico que privilegia la mediación activa, el uso de estrategias diversificadas y la generación de espacios de participación dialógica como mecanismos fundamentales para promover el acceso significativo al sentido de los textos.

La enseñanza de la comprensión de lectura se articula a través de métodos que propician la apropiación reflexiva de los contenidos, con el uso de recursos didácticos variados y pertinentes al contexto sociocultural de los estudiantes. El proceso evaluativo se concibe como una instancia formativa, donde se valoran tanto los productos de la lectura como los procesos de construcción de significado, en coherencia con un enfoque centrado en el desarrollo de competencias de las lecturas profundas y transferibles.

La interacción entre docente y estudiante se establece como un componente esencial en la construcción de la comprensión de lectura, toda vez que las prácticas comunicativas fomentan la interpretación compartida, la problematización de los textos y la co-construcción del conocimiento. En este sentido, el aula se configura como un espacio de interlocución y de resignificación permanente de las prácticas de la lectura. Frente a la diversidad presente en el aula, las acciones pedagógicas revelan una tendencia a la adaptación flexible de las estrategias de enseñanza, y buscan responder a las distintas necesidades y niveles de desarrollo lector de los estudiantes.

Estas prácticas inclusivas, aunque de implementación variable, apuntan a la democratización del acceso a los aprendizajes y a la consolidación de entornos pedagógicos sensibles a las diferencias. De este modo, las acciones pedagógicas en comprensión de la lectura emergen como prácticas intencionadas, dinámicas y contextualmente situadas, orientadas a potenciar el desarrollo de habilidades de las lecturas complejas en los estudiantes, mediante el acompañamiento pedagógico, la interacción significativa, la diversificación de estrategias y la valoración formativa de los procesos de comprensión.

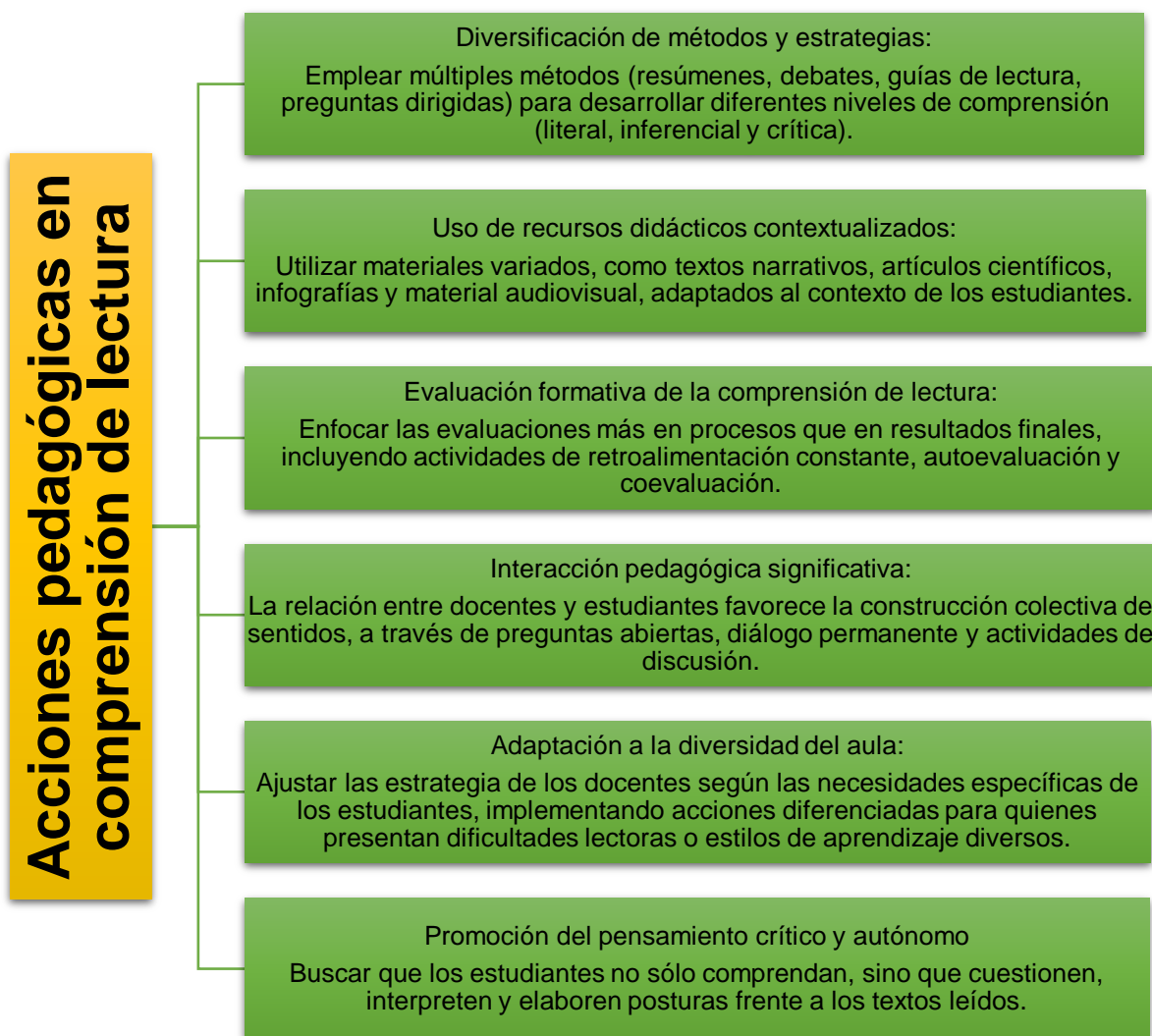
El análisis de las acciones pedagógicas en comprensión de lectura revela que los docentes no sólo implementan estrategias de enseñanza, sino que también construyen escenarios de aprendizaje dinámicos donde la mediación, el diálogo y la adaptación son principios fundamentales. Estas prácticas permiten que la comprensión de lectura trascienda la mera decodificación textual, que promueva una experiencia formativa en la que los estudiantes participan activamente en la construcción de significados y en la reflexión crítica sobre los textos.

A través de métodos variados, recursos contextualizados y evaluaciones formativas, se impulsa un aprendizaje más consciente y significativo. De igual manera,

el acompañamiento docente, caracterizado por la interacción constante y el reconocimiento de la diversidad en el aula, fortalece la autonomía de la lectura de los estudiantes y favorece procesos de aprendizaje más inclusivos y equitativos.

Así, se observa una visión pedagógica que reconoce la lectura como un proceso social, interactivo y contextualizado, en el que el acompañamiento, la participación y el respeto a las diferencias individuales resultan decisivos para el fortalecimiento de las competencias de lectura en la educación básica secundaria, que contribuyan con la formación de sujetos críticos, creativos y socialmente comprometidos. Los elementos clave identificados en las acciones pedagógicas en comprensión de la lectura son:

Figura 4
Acciones pedagógicas en comprensión de lectura



Fuente: Autor

El gráfico anterior elaborado sintetiza los principales elementos que configuran las acciones pedagógicas en comprensión de lectura dentro del contexto de la educación básica secundaria en el Instituto Técnico Industrial de Florencia, Caquetá. Se identifica una diversificación de métodos y estrategias, mediante la implementación de actividades como resúmenes, debates, guías de lectura y preguntas dirigidas, que permiten abordar distintos niveles de comprensión textual (literal, inferencial y crítica).

Asimismo, se destaca el uso de recursos didácticos contextualizados, con adaptación de los materiales de lectura —como textos narrativos, artículos científicos, infografías y material audiovisual— a las realidades de los estudiantes. La evaluación formativa se posiciona como un eje esencial, que prioriza los procesos de aprendizaje a través de la retroalimentación continua, la autoevaluación y la coevaluación.

Otro componente clave es la interacción pedagógica significativa, en la que el diálogo abierto y la construcción colectiva de significados fortalecen la comprensión de lectura. Además, se encuentra la adaptación a la diversidad del aula, y se ajustan a las estrategias a las características individuales de los estudiantes, especialmente de aquellos con dificultades de lectura de estilos de aprendizaje diferenciados. De la misma manera, se subraya la promoción del pensamiento crítico y autónomo, con la orientación a los estudiantes no sólo a la comprensión, sino también a la interpretación reflexiva y la construcción de posturas frente a los textos leídos. Estos elementos articulados reflejan un enfoque pedagógico integral y flexible, orientado al fortalecimiento de las competencias de lectura en un contexto educativo diverso.

Desde el modelo interactivo de la comprensión de la lectura, las acciones pedagógicas orientadas a este proceso se sustentan en la mediación activa del docente como facilitador de la construcción de significado. Cassany et al. (1994) y Solé (2012) conciben la lectura como una interacción dinámica entre el lector, el texto y el contexto, lo cual implica que las prácticas pedagógicas deben promover la activación de conocimientos previos, la formulación y verificación de hipótesis, así como el desarrollo de microhabilidades como la inferencia, la anticipación y la predicción. En este sentido, las estrategias didácticas empleadas en el aula, tales como preguntas guiadas, debates interpretativos y actividades de análisis textual, responden a una concepción de la lectura

que trasciende la decodificación, y se orienta hacia una comprensión profunda, crítica y contextualizada.

Asimismo, las acciones pedagógicas en comprensión de lectura se alinean con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998), los cuales destacan que la comprensión es un proceso significativo, semiótico, cultural e histórico. Desde esta perspectiva, el docente debe diseñar experiencias de lectura que reconozcan la diversidad de contextos, intereses y niveles de desarrollo cognitivo de los estudiantes. La adaptación de los textos y recursos didácticos al entorno sociocultural del estudiante, junto con la implementación de evaluaciones formativas centradas en los procesos más que en los resultados, favorece la construcción de aprendizajes significativos. Estas prácticas responden al principio de que el significado no reside únicamente en el texto, sino que emerge de la interacción entre el lector, el contexto y el discurso, lo cual justifica la necesidad de metodologías flexibles e inclusivas.

Finalmente, desde un enfoque socioconstructivista y comunicativo, las acciones pedagógicas en comprensión de lectura se fundamentan en la interacción y el diálogo como ejes del aprendizaje. Vygotsky (1978) plantea que el lenguaje actúa como mediador del desarrollo cognitivo, por lo que la comprensión lectora se fortalece mediante prácticas comunicativas compartidas, como la lectura colectiva, la discusión argumentativa y la co-construcción de interpretaciones. A su vez, Hymes (1972) y Canale y Swain (1980) resaltan que la competencia lingüística y comunicativa se desarrolla en contextos reales de uso del lenguaje, lo que convierte al aula en un espacio de interlocución donde los estudiantes negocian significados, expresan posturas críticas y construyen conocimiento de manera colaborativa. En este marco, las acciones pedagógicas en comprensión de lectura se configuran como prácticas intencionadas que promueven la participación, el pensamiento crítico y la autonomía lectora, contribuyendo a la formación integral de los estudiantes de educación básica secundaria.

Construcción teórica: Categoría emergente de Representaciones docentes sobre la lectura

Las representaciones docentes sobre la lectura configuran una visión amplia que reconoce este proceso como algo que va más allá del acto mecánico de descifrar palabras. La lectura es concebida como una herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, el enriquecimiento cultural y el fortalecimiento de habilidades comunicativas. Los docentes construyen una imagen de la lectura como una práctica que permite acceder al conocimiento, comprender el entorno y transformar las realidades individuales y colectivas.

Desde esta perspectiva, la lectura se asocia a una experiencia activa, dinámica y significativa, que implica interpretación, análisis y reflexión. Los docentes no perciben la lectura únicamente como una obligación académica, sino como un medio para despertar la curiosidad, estimular la imaginación y fomentar la autonomía intelectual de los estudiantes. La lectura es valorada no sólo por su utilidad instrumental, sino también por su capacidad de formar ciudadanos críticos y conscientes.

La dimensión afectiva también se hace evidente en las representaciones construidas, al entenderse la lectura como una experiencia que involucra emociones, intereses y motivaciones personales. Se reconoce que el disfrute y la conexión emocional con los textos son elementos esenciales para consolidar hábitos lectores y fortalecer la relación con el conocimiento. La lectura se convierte así en una actividad significativa cuando logra generar placer, identificación y reflexión en quienes la practican.

De manera transversal, las representaciones docentes sobre la lectura muestran una preocupación por adaptar las prácticas pedagógicas a los contextos y necesidades de los estudiantes, buscan que la lectura sea una experiencia accesible, inclusiva y motivadora. Existe una conciencia sobre la importancia de mediar entre los objetivos curriculares establecidos y las particularidades de cada grupo de estudiantes, para construir espacios de lectura que respondan a intereses diversos y que promuevan la participación.

En síntesis, la lectura es representada como un proceso complejo, integral y transformador, que debe ser impulsado desde la escuela no sólo como una competencia

académica, sino como un acto de construcción de sentido, de exploración de la identidad y de participación en el mundo social y cultural. Es relevante señalar que las representaciones docentes sobre la lectura se configuran como una herramienta poderosa para la formación integral de los estudiantes, no sólo en su capacidad para decodificar textos, sino en su habilidad para interpretar, cuestionar y crear.

A través de estas representaciones, los docentes promueven una visión de la lectura que trasciende los contenidos académicos, buscando desarrollar en los estudiantes un pensamiento crítico que les permita entender su entorno, cuestionar las estructuras sociales y participar activamente en su contexto cultural.

Además, la lectura es vista como un acto de empoderamiento personal, donde cada individuo tiene la oportunidad de acercarse a nuevos mundos, comprender diferentes perspectivas y al mismo tiempo, fortalecerse como sujeto de conocimiento y de transformación social. Así, las representaciones docentes sobre la lectura que se presentan a continuación subrayan su papel central en la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y participativa, que promueva la reflexión, la crítica y la creatividad en los jóvenes lectores.

Figura 5.
Marco orientador para un modelo de competencias. Representaciones docentes sobre la lectura



Fuente: Autor

El análisis de las representaciones docentes sobre la lectura permitió identificar siete dimensiones fundamentales que configuran su visión y práctica pedagógica. En primer lugar, la lectura es valorada como una herramienta esencial para el desarrollo del pensamiento crítico, ya que fomenta habilidades analíticas, interpretativas y reflexivas más allá de la comprensión literal. Asimismo, se concibe como una práctica cultural y formativa, un puente que conecta a los estudiantes con su cultura y fomenta una ciudadanía crítica y participativa.

La dimensión afectiva también se destaca, al reconocer el disfrute, el interés y la motivación personal como factores claves para formar hábitos lectores duraderos. Otra perspectiva relevante es la lectura como medio para la formación de la autonomía intelectual, para impulsar la independencia en el pensamiento y fortalecer la actitud crítica y activa de los estudiantes. A la vez, se resalta la importancia de la mediación pedagógica, en tanto que los docentes deben adaptar sus estrategias de lectura a los intereses y contextos de sus estudiantes para promover experiencias inclusivas y motivadoras.

Además, la lectura se visualiza como un medio de acceso al conocimiento que facilita la ampliación de saberes y la transformación personal y colectiva. Finalmente, la lectura es entendida como un proceso activo y significativo, en el que el lector interpreta, cuestiona y construye sentidos propios a partir de los textos. Este conjunto de representaciones muestra una comprensión amplia, dinámica y comprometida con la formación de lectores críticos y autónomos.

A partir de las bases teóricas desarrolladas en el marco del estudio, se sustentan, en coherencia con los enfoques cognitivo, sociocultural y pedagógico de la lectura. Desde el enfoque interactivo y sociocultural de la lectura, las representaciones docentes se alinean con la concepción de la lectura como un proceso de construcción de significado que emerge de la interacción entre el lector, el texto y el contexto. Cassany (2006, 2012), Colomer (2001) y Solé (2001, 2012) coinciden en que leer implica interpretar, inferir y reflexionar, más allá de la simple decodificación del código escrito. En este sentido, los docentes conciben la lectura como una práctica activa que posibilita el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión profunda de la realidad, lo que explica que sus representaciones la vinculen con la formación de sujetos capaces de

analizar, cuestionar y resignificar los discursos presentes en los textos y en el entorno social.

Asimismo, las representaciones docentes sobre la lectura incorporan una dimensión formativa y cultural, coherente con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998), que conciben la lectura como un proceso significativo, histórico y cultural. Desde esta perspectiva, la lectura es entendida como una vía de acceso al conocimiento, a la identidad y a la participación ciudadana, lo cual se refleja en la valoración que los docentes otorgan a la lectura como herramienta de empoderamiento intelectual y social. Esta visión se ve reforzada por los planteamientos de Freire (1993), quien sostiene que leer el mundo precede a la lectura de la palabra, destacando el carácter transformador de la lectura en la comprensión crítica de la realidad y en la formación de ciudadanos comprometidos con su contexto.

Finalmente, desde una perspectiva pedagógica y afectiva, las representaciones docentes reconocen que la lectura adquiere sentido cuando se articula con los intereses, emociones y experiencias de los estudiantes. Colomer y Camps (1996) y Cassany (2006) subrayan que el disfrute, la motivación y la conexión emocional con los textos son factores determinantes para consolidar hábitos lectores significativos. A su vez, Vygotsky (1978) enfatiza que el aprendizaje se construye mediante la mediación social, lo que otorga al docente un papel central en la creación de ambientes de lectura inclusivos, dialógicos y contextualizados. En consecuencia, las representaciones docentes sobre la lectura se configuran como un marco orientador de prácticas pedagógicas que buscan fomentar la autonomía lectora, la participación activa y la construcción de sentidos propios, consolidando así una visión integral de la lectura como experiencia formativa, crítica y transformadora.

Construcción teórica Categoría emergente de Inteligencia lingüística y comprensión de lectura

La comprensión de lectura en la educación básica secundaria es un proceso crucial para el desarrollo cognitivo y académico de los estudiantes. Este proceso no solo implica la decodificación de palabras, sino también la capacidad de interpretar,

reflexionar y conectar ideas dentro de un texto. En este sentido, la inteligencia lingüística juega un papel central en el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura, ya que facilita el manejo y la interpretación del lenguaje en sus diversas formas: oral, escrita y visual.

El fomento de la inteligencia lingüística en el aula permite que los estudiantes no solo adquieran vocabulario y estructuras gramaticales, sino que también desarrollen habilidades de pensamiento crítico al interactuar con los textos. A través de la lectura, los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar sobre los contenidos, organizar la información y generar inferencias que van más allá de la simple comprensión superficial. Este enfoque permite que los estudiantes se conviertan en lectores activos, capaces de cuestionar, analizar y reinterpretar los textos según su contexto y sus experiencias previas.

Una de las estrategias más destacadas para fortalecer la comprensión de lectura es el uso de enfoques activos, donde los estudiantes participan de manera interactiva con los textos. Esto incluye prácticas como el subrayado de ideas principales, la creación de resúmenes y la parafraseo de lo leído, lo cual fomenta la reflexión profunda y la organización de la información. De manera complementaria, la utilización de actividades creativas, como la lectura dramatizada o la representación gráfica de lo leído, permite que los estudiantes se conecten emocionalmente con los textos, y aumente su interés y motivación por seguir leyendo.

Además, la motivación juega un papel fundamental en el proceso de lectura. Para que los estudiantes se involucren de manera significativa con los textos, es necesario que perciban la lectura como algo relevante y útil para su vida cotidiana. Crear un ambiente donde la lectura sea vista como una actividad valiosa y estimulante puede mejorar la disposición de los estudiantes a participar activamente en las tareas de lectura y reflexión. A medida que los estudiantes se sienten más cómodos y seguros con los textos, su capacidad de comprensión también se incrementa, y genera un ciclo positivo de aprendizaje.

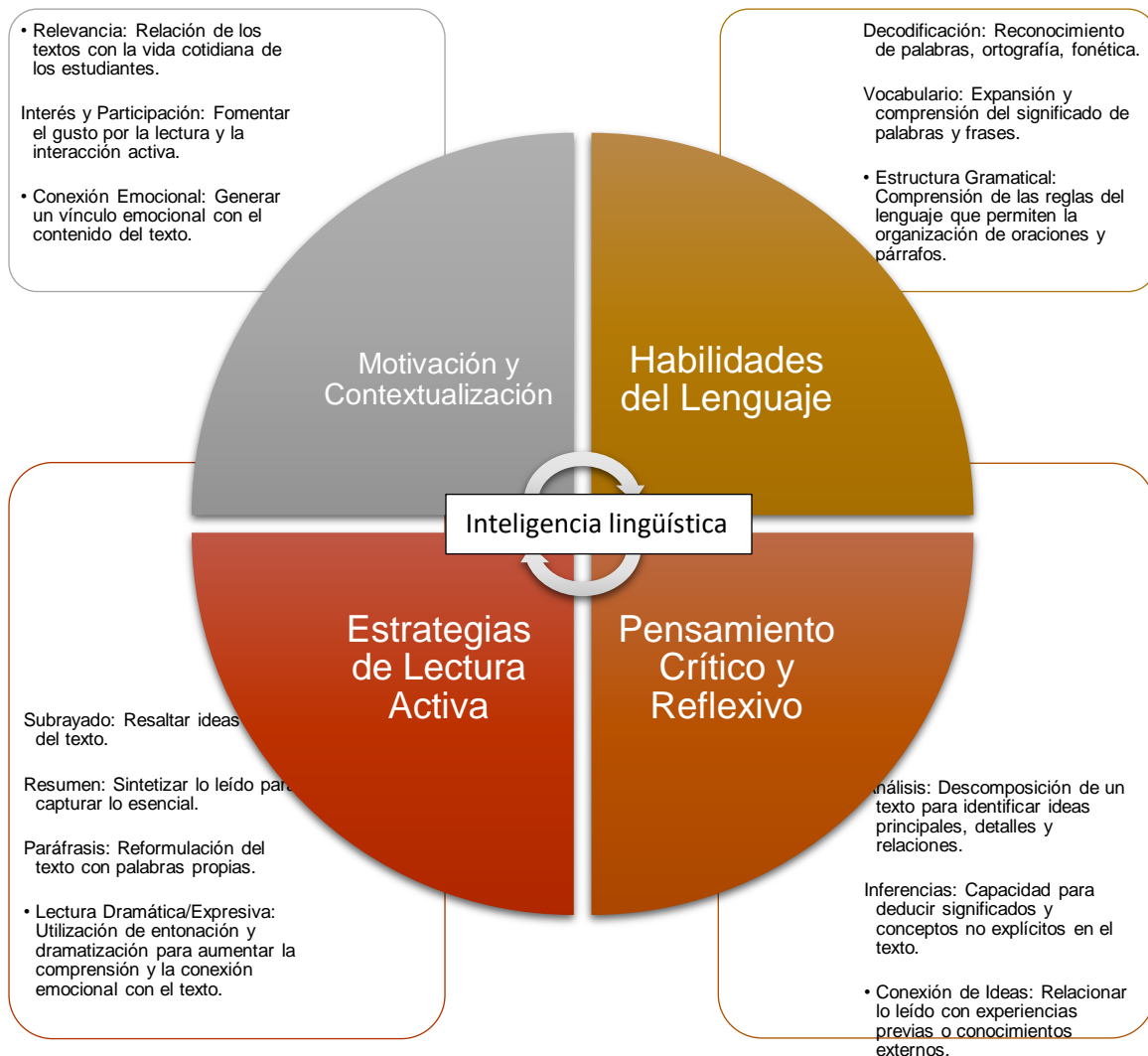
En el contexto de la Institución Educativa Instituto Técnico Industrial de Florencia, Caquetá, es fundamental que se integren estos principios para afianzar la comprensión de lectura. La promoción de la inteligencia lingüística no sólo implica mejorar las

habilidades técnicas relacionadas con el lenguaje, sino también incentivar el pensamiento crítico, la reflexión y la conexión emocional con los textos. Al proporcionar un ambiente educativo que favorezca la participación y la motivación intrínseca, los estudiantes podrán mejorar su capacidad de comprender y analizar textos de manera efectiva, lo que contribuirá a su desarrollo académico integral.

Este enfoque, basado en la activación de las competencias lingüísticas y la motivación por la lectura, es clave para afianzar la comprensión de lectura en los estudiantes, y dotarlos de herramientas que les permitan no sólo entender los textos, sino también analizarlos, cuestionarlos y aplicar su conocimiento en diversas situaciones. De esta manera, la inteligencia lingüística se convierte en una herramienta poderosa para fortalecer la comprensión de lectura y el aprendizaje en general dentro del contexto educativo de la educación básica secundaria.

En este sentido, es crucial que los docentes, al reconocer la importancia de la inteligencia lingüística, continúen adaptando sus estrategias pedagógicas para fomentar un entorno de aprendizaje dinámico y participativo. La integración de diversas formas de expresión lingüística, como la discusión en grupo, el uso de tecnologías digitales y la promoción de la escritura creativa, no sólo potenciará la comprensión de lectura, sino que también contribuirá con el desarrollo de habilidades comunicativas integrales. De este modo, se fortalecerá la capacidad de los estudiantes para comprender y enfrentar los desafíos académicos y personales, y los preparará para participar de manera crítica y reflexiva en la sociedad.

Figura 6.
Inteligencia lingüística y comprensión de lectura



Fuente: Autor

El gráfico presentado ilustra cómo la Inteligencia Lingüística sirve como el núcleo central que integra diversos elementos esenciales para fortalecer la comprensión de la lectura en el contexto educativo de la educación básica secundaria. En primer lugar, las habilidades del lenguaje, representadas por la decodificación, el vocabulario y la estructura gramatical, constituyen las bases fundamentales que permiten a los estudiantes comprender y procesar textos de manera efectiva.

A su alrededor, se encuentra el pensamiento crítico y reflexivo, que abarca habilidades como el análisis, las inferencias y la conexión de ideas, elementos que facilitan una lectura profunda y una interpretación más rica del contenido. En el siguiente nivel, las estrategias de lectura activa, como el subrayado, el resumen, la paráfrasis y la lectura expresiva, son prácticas clave que refuerzan el proceso de comprensión, promoviendo la participación del estudiante en la lectura. De esta manera, el nivel de apoyo, representado por la motivación y contextualización, resalta la importancia de crear un entorno que impulse el interés por la lectura, para conectar los textos con la vida cotidiana de los estudiantes y fomentar su vinculación emocional con los mismos. En conjunto, estos elementos trabajan de manera interdependiente, donde cada uno complementa y fortalece a los demás, y contribuye con un objetivo común de mejorar la comprensión de la lectura en el contexto escolar.

Desde la teoría de las inteligencias múltiples, Gardner (1983) plantea que la inteligencia lingüística constituye la capacidad para usar el lenguaje de manera eficaz en la comprensión y producción de significados, tanto de forma oral como escrita. Esta inteligencia se relaciona directamente con la comprensión de lectura, en tanto permite al lector manejar el vocabulario, reconocer estructuras sintácticas, interpretar significados explícitos e implícitos y establecer relaciones semánticas dentro del texto. En coherencia con el modelo interactivo de la lectura propuesto por Cassany et al. (1994) y Solé (2012), la inteligencia lingüística favorece la activación de conocimientos previos, la formulación de hipótesis y la elaboración de inferencias, elementos esenciales para una comprensión profunda y crítica del discurso escrito.

Asimismo, desde una perspectiva cognitiva y socioconstructivista, la relación entre inteligencia lingüística y comprensión de lectura se sustenta en el papel mediador del lenguaje en el desarrollo del pensamiento. Vygotsky (1978) sostiene que el lenguaje es

la herramienta fundamental para la internalización de los procesos cognitivos, por lo que el fortalecimiento de la inteligencia lingüística incide directamente en la capacidad de los estudiantes para organizar ideas, reflexionar sobre los contenidos y construir significados compartidos. En este marco, la lectura se convierte en una actividad mental compleja que implica análisis, síntesis y evaluación, procesos que se potencian cuando el estudiante participa activamente en prácticas discursivas como la discusión, la argumentación y la reinterpretación de textos, favoreciendo así la autonomía intelectual y el pensamiento crítico.

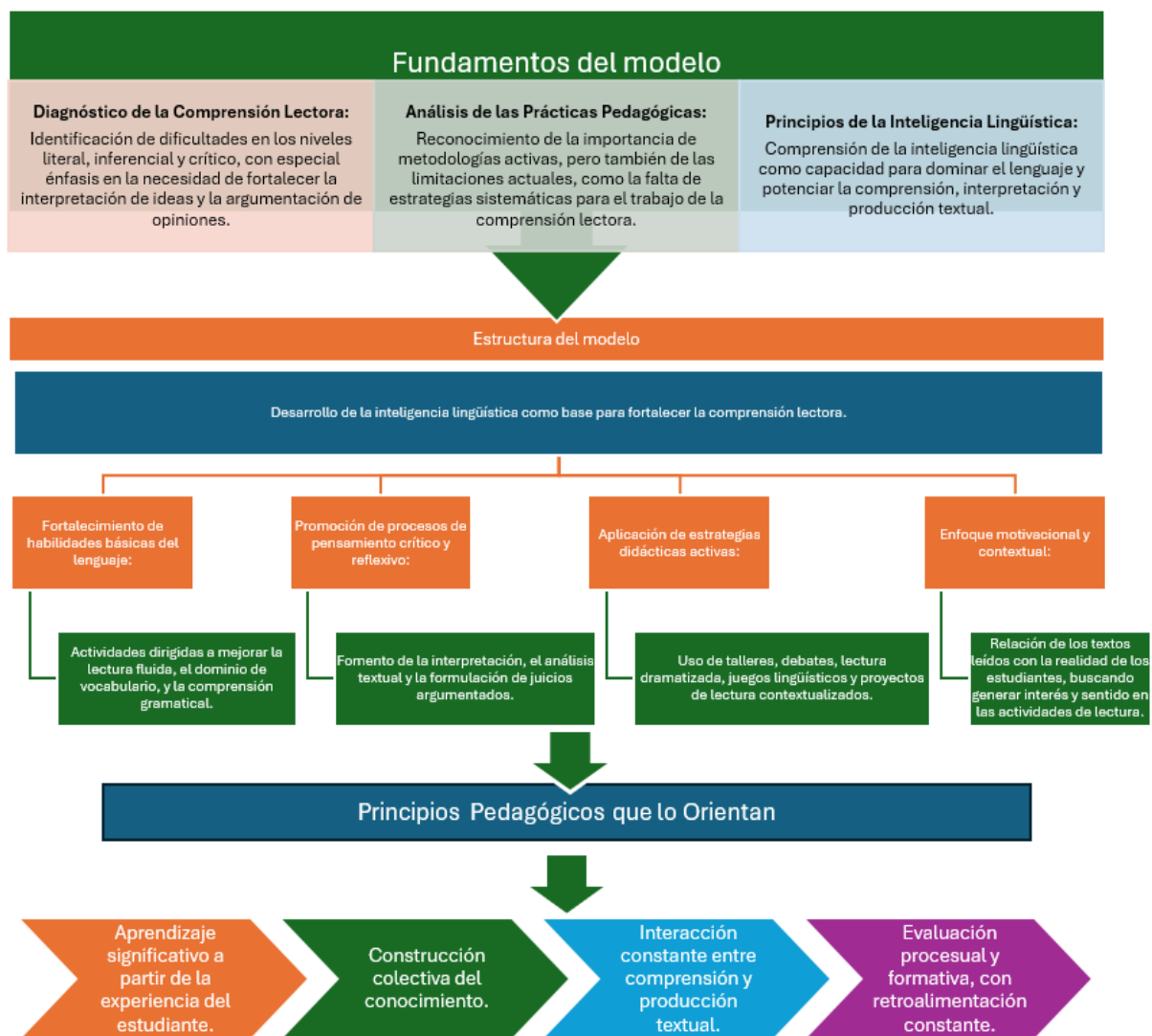
Finalmente, desde el enfoque pedagógico y motivacional, la inteligencia lingüística se concibe como una competencia que puede desarrollarse intencionalmente mediante estrategias didácticas activas y contextualizadas. Cassany (2006) y Colomer y Camps (1996) destacan que prácticas como el resumen, la paráfrasis, la lectura expresiva y la producción escrita permiten al estudiante interactuar de manera significativa con los textos, fortaleciendo la comprensión y el disfrute por la lectura. A su vez, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998) subrayan la importancia de considerar los intereses, emociones y contextos socioculturales de los estudiantes para generar aprendizajes significativos. En consecuencia, la articulación entre inteligencia lingüística y comprensión de lectura se configura como un eje fundamental para promover lectores activos, críticos y reflexivos, capaces de interpretar el mundo y participar de manera consciente en su entorno social y académico.

Modelo Teórico-Didáctico para el Fortalecimiento de la Comprensión de Lectura Basado en la Inteligencia Lingüística

Este modelo surge de la integración de los hallazgos teóricos derivados del análisis de tres categorías fundamentales: el diagnóstico del nivel de comprensión de la lectura, las prácticas pedagógicas existentes, y los principios de la inteligencia lingüística. Su propósito es orientar acciones didácticas que potencien el desarrollo de la comprensión de lectura en estudiantes de educación básica secundaria del Instituto Técnico Industrial de Florencia, Caquetá.

En este contexto, se construye un modelo teórico-didáctico que integra los principales hallazgos obtenidos en la aproximación teórica, que articula el diagnóstico de la comprensión de lectura, el análisis de las prácticas pedagógicas y la interpretación de los principios de la inteligencia lingüística. El modelo se plantea como una propuesta estructurada que busca fortalecer la enseñanza de la comprensión de lectura en educación básica secundaria, toma como eje central el desarrollo de la inteligencia lingüística, y considera componentes esenciales que orientan las acciones pedagógicas de manera coherente y contextualizada. A continuación, se presenta el modelo propuesto.

Figura 7.
Modelo Teórico-Didáctico



Fuente: Autor

El modelo teórico-didáctico propuesto se fundamenta en tres pilares esenciales: el diagnóstico de la comprensión de lectura, el análisis de las prácticas pedagógicas y la interpretación de los principios de la inteligencia lingüística. A partir del análisis sobre las principales dificultades que presentan los estudiantes en los niveles literales, inferencial y crítico de la comprensión de lectura, lo que evidencia la necesidad de fortalecer especialmente la interpretación de ideas y la argumentación de opiniones. Investigaciones recientes en el área (Aranda ,2021; Barrachina , 2023, Vélez ,2024; Torres 2024) reconocen que el diagnóstico de los niveles de comprensión lectora revela una fragmentación crítica en el proceso cognitivo del estudiante. Mientras que el nivel literal suele operar como una capacidad de decodificación básica, el verdadero quiebre se manifiesta en la transición hacia los niveles inferencial y crítico, donde el educando no logra trascender la superficie del texto.

Esta deficiencia diagnóstica expone una incapacidad para la construcción de significados implícitos y la falta de un pensamiento dialógico con el autor. Al no consolidar la interpretación de ideas, el estudiante queda desarmado para ejecutar una argumentación de opiniones que sea sólida y coherente, reduciendo su respuesta a juicios de valor sin sustento. Por tanto, es imperativo transitar de un modelo de enseñanza receptivo a uno estratégico, que fortalezca la arquitectura mental necesaria para que el alumno no solo lea lo que dice el texto, sino lo que este calla y lo que él, como sujeto crítico, puede confrontar.

De ahí que las propuestas de enseñanza deban integrar metodologías que fomenten el pensamiento crítico, el dialogo interpretativo y la conexión con contextos socioculturales. Solo así la comprensión de la lectura se convierte en una práctica transformadora, capaz de empoderar al estudiante como sujeto activo que interpreta , cuestiona y resignifica la información en función de su realidad.

Al mismo tiempo, el análisis de las prácticas pedagógicas pone de manifiesto la importancia de implementar metodologías activas y superar las limitaciones existentes en las estrategias de enseñanza. Se concibe la práctica pedagógica desde las reflexiones realizadas por Freire y Macedo (1988) proponen que una teoría desligada de

la práctica se convierte en un discurso vacío e inoperante, mientras que una práctica desvinculada de la teoría se reduce a un activismo carente de dirección. Por ello, la praxis auténtica emerge únicamente de la unidad dialéctica entre reflexión y acción, donde la teoría ilumina la práctica y esta, a su vez, retroalimenta la teoría.

La práctica pedagógica se fundamenta en un proceso que articula de manera inseparable la teoría y la acción, dado que se reconoce que toda propuesta educativa debe sustentarse en principios teóricos que orienten su aplicación concreta. De esta manera, los principios de la inteligencia lingüística proporcionan el soporte teórico para considerar el lenguaje como una herramienta clave en la comprensión, interpretación y producción textual.

En este sentido, a partir de esta perspectiva, se establece que las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la comprensión de la lectura no pueden concretarse al margen de la teoría, pues su esencia radica en la integración de ambas dimensiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se concibe la comprensión de la lectura en la línea de Solé (1999) quien subraya que la lectura no puede reducirse a la identificación de signos gráficos, pues exige un nivel superior de procesamiento: interpretar el mensaje que el texto trasmite y conferirle un significado. De este modo, comprender lo leído implica una actividad cognitiva compleja que articula la decodificación, la construcción de sentido y la integración de la información con la experiencia y el contexto del lector.

El modelo interactivo de lectura y los Lineamientos Curriculares de lengua Castellana (1996) proponen el desarrollo de un proceso de carácter interactivo en el cual el lector construye una representación organizada y coherente del contenido textual, articulando la información explícita con los saberes previos. Entender un texto demanda lograr una interpretación completa, lo cual demanda reconocer sus ideas fundamentales y establecer las relaciones que lo vinculan. En consecuencia, la comprensión de la lectura se configura a partir de la dinámica entre el lector, el texto y el contexto.

De este modo, la acción educativa adquiere sentido cuando se inscribe en un marco reflexivo que oriente las decisiones didácticas y metodológicas, las cuales garantizan una práctica alejada de la aplicación mecánica, sino una construcción consciente y crítica que responda a las necesidades formativas de los estudiantes. De esta manera, los principios de la inteligencia lingüística proporcionan el soporte teórico

para considerar el lenguaje como una herramienta clave en la comprensión , interpretación y producción textual.

La interpretación de los principios provenientes de la inteligencia lingüística conduce a reflexionar cómo la inteligencia lingüística constituye un eje fundamental en la enseñanza de la comprensión de la lectura, pues se relaciona directamente con la capacidad de los estudiantes para manejar el lenguaje de manera eficaz, tanto en la producción como en la interpretación de mensajes. De acuerdo con Gardner (1983) la inteligencia lingüística abarca el manejo de diversos componentes del lenguaje, entre ellos la sintaxis o estructura gramatical, la fonología, la semántica y los aspectos pragmáticos relacionados con sus usos comunicativos; por lo tanto, considerarla en el diseño de propuestas pedagógicas permite reconocer que la comprensión de la lectura atiende la activación de habilidades como la sensibilidad al significado de las palabras , la capacidad de elaborar inferencias y la destreza para organizar ideas en estructuras coherentes .

Por lo tanto, atender esta dimensión implica una práctica pedagógica que potencie la interacción entre el texto y el bagaje lingüístico del lector, al favorecer procesos de análisis crítico y de construcción de sentido. En consecuencia, integrar la inteligencia lingüística en la enseñanza de la comprensión de la lectura no solo fortalece la competencia comunicativa, sino que también convierte la práctica lectora en una herramienta de desarrollo cognitivo y cultural más amplia.

La estructura del modelo se organiza en torno al desarrollo de la inteligencia lingüística como base para fortalecer la comprensión de lectura. Este desarrollo se operacionaliza en cuatro componentes estratégicos: el fortalecimiento de habilidades básicas del lenguaje, la promoción de procesos de pensamiento crítico y reflexivo, la aplicación de estrategias didácticas activas, y un enfoque motivacional y contextual. Cada uno de estos componentes se despliega a través de acciones específicas, como actividades para mejorar la fluidez en la lectura y el vocabulario, talleres de interpretación y análisis textual, uso de dinámicas como debates y juegos lingüísticos, y la contextualización de los textos leídos en relación con la realidad del estudiante.

Por último, el modelo se orienta bajo principios pedagógicos que buscan garantizar su efectividad en el aula. Estos principios incluyen la promoción de un aprendizaje significativo a partir de las experiencias del estudiante, la construcción colectiva del conocimiento, la interacción constante entre comprensión y producción textual, y la evaluación procesual formativa con retroalimentación continua. De esta manera, el modelo no sólo plantea una ruta de acción pedagógica, sino que también ofrece una propuesta integral para transformar y fortalecer las prácticas de enseñanza de la comprensión de lectura en educación básica secundaria.

Asumir el enfoque de la inteligencia lingüística en la enseñanza de la comprensión lectora trasciende la mera instrucción técnica para situarse como un imperativo epistemológico y teórico. En el plano teórico, este enfoque permite transitar de un modelo de lectura pasivo-decodificador hacia uno constructivista y multidimensional, donde el lenguaje no es solo un vehículo de información, sino una estructura cognitiva dinámica que facilita la organización del pensamiento crítico y la sensibilidad retórica.

Epistemológicamente, integrar esta inteligencia reconoce que el conocimiento no se extrae del texto de forma lineal, sino que se coproduce mediante la conciencia metalingüística del sujeto; es decir, la capacidad del estudiante para analizar la arquitectura del signo, la intención comunicativa y los matices semánticos. Así, la comprensión lectora deja de ser una "habilidad aislada" para convertirse en una praxis intelectual donde el dominio del léxico, la sintaxis y la pragmática actúan como las herramientas fundamentales para que el aprendiz valide, cuestione y reconstruya la realidad contenida en el discurso escrito. En su expresión didáctica, el modelo atiende el desarrollo de actividades que fomenten el uso de analogías, juegos de palabras y análisis discursivo para profundizar en la interpretación textual.

Desde esta fundamentación, el "Modelo teórico-didáctico para la enseñanza de la comprensión de la lectura basado en la inteligencia lingüística en estudiantes de básica secundaria" propone lineamientos teóricos y didácticos que se detallan a continuación:

En esta propuesta, un lineamiento teórico se define como un postulado conceptual y normativo que articula los hallazgos de la psicología cognitiva, la lingüística textual y

las teorías del aprendizaje constructivista para ofrecer un marco de referencia coherente sobre cómo se procesa el lenguaje escrito (Anderson, 2008). Estos lineamientos constituyen el fundamento cognitivo y discursivo de la lectura y su comprensión así como en la arquitectura de la inteligencia lingüística. El propósito fundamental de estos lineamientos es dotar al quehacer pedagógico de un rigor científico que garantiza que la enseñanza de la lectura no se limite a la decodificación, sino que potencie la capacidad del estudiante para desentrañar la arquitectura del pensamiento contenida en los textos.

Enfoque en la Conciencia Metalingüística: El modelo debe centrarse en que el estudiante no solo lea, sino que piense sobre cómo el lenguaje construye el significado. Esto implica el análisis de la morfología, la sintaxis y la elección léxica del autor. , Chomsky (1965). Para un estudiante de básica secundaria, este lineamiento es vital porque marca el paso de la "lectura por placer o deber" a la lectura como proceso cognitivo superior. Se desglosa en tres dimensiones teóricas esenciales: conciencia sintáctica y cohesión; conciencia semántica y riqueza Léxica (habilidad para comprender la ambigüedad, el doble sentido y la precisión terminológica) y la conciencia pragmática (implica reconocer la intencionalidad y el contexto).

La Intertextualidad y Polifonía: la inteligencia lingüística se nutre de la conexión entre textos. La polifonía e intertextualidad constituyen un nodo crítico en la comprensión lectora de alto nivel, pues exige que el estudiante identifique una red compleja de voces y referencias (Cassany, 2006) Desde una perspectiva analítica, la inteligencia lingüística actúa como el procesador cognitivo que permite al lector detectar la presencia de "otras voces" dentro de un mismo discurso (polifonía) y reconocer los hilos invisibles que vinculan un escrito con la tradición cultural y otros textos previos (intertextualidad). Esta capacidad no es puramente acumulativa, sino estratégica: el lector con una inteligencia lingüística desarrollada puede decodificar las marcas dialógicas y las citas implícitas, comprendiendo que el sentido de lo leído no es unitario ni aislado, sino el resultado de una negociación constante entre diversos contextos y autores. En consecuencia, la enseñanza de estos conceptos en la educación secundaria fortalece la competencia crítica, permitiendo que el joven aprendiz desarticule la hegemonía de un texto y lo sitúe

en un ecosistema de significados interconectados, donde leer es, esencialmente, reconocer un diálogo infinito

La Lectura como Proceso Semiótico: desde el enfoque de la inteligencia lingüística la lectura no es un acto aislado sino un proceso dinámico de signos y significaciones. El texto se entiende como un sistema de signos. Desde esta óptica, la inteligencia lingüística no opera simplemente como una facultad para reconocer palabras, sino como una competencia superior que permite al lector actuar como un intérprete de la carga simbólica, cultural y contextual del texto (Cassany, 2006). En el nivel de secundaria, esta dinámica es fundamental, ya que permite al estudiante comprender que el sentido se construye en la intersección entre la estructura del texto y la capacidad del lector para asignar significados a partir de su propio sistema de signos (Canale y Swain, 1980). Así, la inteligencia lingüística se convierte en la herramienta que permite al individuo navegar por la semiosis infinita, transformando la información cruda en conocimiento significativo mediante la interpretación de las sutiles relaciones de denotación y connotación presentes en el discurso.

Andamiaje en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP): la Zona de Desarrollo próximo constituye una propuesta constructorista (Vygotsky, 1986) donde el lenguaje actúa como el principal mediador del crecimiento cognitivo. Dado que la secundaria es una etapa de transición, el docente actúa como mediador lingüístico, proporcionando estructuras (organizadores gráficos, diccionarios de contexto) que luego el alumno retira al ganar autonomía. La inteligencia se expande mediante la interacción social y el andamiaje discursivo. En la Zona de Desarrollo próximo el docente utiliza el lenguaje para ayudar al estudiante a transitar desde lo que puede comprender de forma autónoma hacia niveles de abstracción y análisis crítico que aún no domina. En el contexto de la educación secundaria, este proceso permite que el alumno asimile estrategias de comprensión mediante un diálogo mediado que expande constantemente sus límites de interpretación textual

Por su parte, se presentan los lineamientos didácticos los cuales se entienden como el conjunto de directrices operativas y secuencias estratégicas que traducen los

postulados teóricos en acciones concretas dentro del aula de secundaria. Su función principal es guiar al docente y garantizar que el desarrollo de la comprensión de la lectura sea un proceso intencionado, evaluable y adaptado a las necesidades cognitivas del adolescente.

Se propone la implementación de secuencias didácticas, las cuales deben estar integradas por tres fases tales como: Fase de prelectura en la que se activan las redes semánticas que faciliten la predicción del tema, el análisis del significado de las palabras clave; fase de la lectura, donde se identifican la sintaxis (orden de las palabras) y cómo este orden incide en la intención del mensaje; fase de post-lectura, en la que el estudiante reconstruye la comprensión de la lectura, produciendo un nuevo mensaje contentivo de su interpretación (debate, ensayo, podcast)

Finalmente se tiene la evaluación del desempeño lingüístico: en la evaluación debe considerarse las competencias lingüísticas a través del desarrollo de actividades de valoración como portafolios de glosarios contextualizados para la evaluación de la evolución del léxico personal del estudiante; ensayos como comparar dos textos con la misma temática pero distinto tono lingüístico; autoevaluación que permita al estudiantes revisar su capacidad de explicar lo leído.

MOMENTO VI

REFLEXIONES FINALES

La interpretación de los hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los docentes permitió hacer evidente una necesidad urgente de fortalecer la comprensión de lectura en los estudiantes de educación básica secundaria. Se constató que las principales dificultades se concentran en la interpretación de ideas, la formulación de juicios críticos y la argumentación de opiniones, aspectos que son fundamentales para el desempeño académico y el desarrollo del pensamiento reflexivo. Estas dificultades ponen en evidencia la importancia de diseñar propuestas pedagógicas específicas que respondan a las necesidades reales de los estudiantes y que permitan potenciar sus competencias de lectura de manera integral.

Por otro lado, el análisis de las prácticas pedagógicas actuales mostró que, aunque existen intenciones claras de promover la comprensión de la lectura, las metodologías empleadas no siempre resultan efectivas. Se observó una falta de estrategias sistemáticas y dinámicas que favorezcan la participación del estudiante en los procesos de lectura. Este hallazgo subraya la necesidad de transitar hacia metodologías más interactivas, centradas en el estudiante, que no sólo fomenten la comprensión literal, sino también la inferencial y crítica, en un marco de trabajo colaborativo y significativo.

La incorporación de la inteligencia lingüística como base teórica del modelo representa un avance importante en la búsqueda de soluciones concretas. Concebir el lenguaje como una herramienta para la comprensión, la interpretación y la producción de significados permite enfocar el trabajo pedagógico en el desarrollo de habilidades lingüísticas esenciales. De este modo, el modelo propuesto plantea el fortalecimiento de habilidades básicas del lenguaje, la promoción del pensamiento crítico y reflexivo, la aplicación de estrategias didácticas activas, y el diseño de actividades contextualizadas que conecten los textos leídos con las vivencias de los estudiantes.

El modelo teórico-didáctico formulado integra de manera armónica los hallazgos de las tres categorías, propone un marco de acción pedagógica coherente y viable. Cada uno de sus componentes responde a necesidades concretas detectadas en el contexto de la Institución Educativa Instituto Técnico Industrial de Florencia, Caquetá, y ofrece alternativas que buscan generar un impacto real en el mejoramiento de la comprensión de lectura. Además, los principios pedagógicos que lo orientan garantizan que el proceso de enseñanza y de aprendizaje sea dinámico, inclusivo y centrado en el desarrollo integral de los estudiantes.

Las reflexiones finales permiten reconocer que fortalecer la comprensión de lectura en educación básica secundaria requiere, además de la identificación de las dificultades existentes, también de la implementación de propuestas pedagógicas fundamentadas en un sólido marco teórico. El modelo propuesto se presenta como una oportunidad para resignificar las prácticas docentes, fomentar aprendizajes más profundos y duraderos, y contribuir con el desarrollo de estudiantes críticos, reflexivos y capaces de enfrentar los desafíos de la sociedad actual a través del dominio del lenguaje.

REFERENCIAS

- Alabau, I. (2020). Inteligencia lingüística: características, ejemplos y actividades para mejorarla. <https://www.psicologia-online.com/inteligencia-linguistica-caracteristicas-ejemplos-y-actividades-para-mejorarla-4699.html>
- Anderson, N. J. (2008). *Metacognitive reading strategies in the second language*. ERIC Clearinghouse. <https://eric.ed.gov/>
- Aranda, A. (2021). *Estrategias de aprendizaje textual en la comprensión de la lectura en estudiantes de la Institución Educativa N° 80236, Otuzco – 2020*. [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo. Perú]. Recuperado de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/71016>
- Arias, F. G. (2019). Citación de fuentes documentales y escogencia de informantes: un estudio cualitativo de las razones expuestas por investigadores venezolanos. *e-Ciencias de la Información*, 9(1), 20-43. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-41422019000100020
- Arias, F., y García, M. (2015). Lineamientos curriculares, estándares y competencias en lengua castellana. De la indómita objetividad industrial a la inocua subjetividad de los estudiantes. *Praxis & Saber*, 6(12), 269-289. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S221601592015000200013&script=sci_arttext
- Arrieta Espinoza, D. N. (2023). Incidencia de la enseñanza de los discursos míticos, en la comprensión de la lectura en los estudiantes de literatura de la UNFV-2022. *Tesis Doctorales*. <http://190.12.84.13:8080/handle/20.500.13084/6753>
- Artigas, W., y Robles, M. (2010). Metodología de la investigación: Una discusión necesaria en Universidades Zulianas. *Revista digital universitaria*, 11(11), 1-17. <https://www.academia.edu/download/36760614/art107.pdf>
- Barrachina Sauri, M. (2023). La selección de tareas para la evaluación de textos en comprensión de la lectura. <https://roderic.uv.es/items/8d247552-a200-4572-93e2-cbdc443b02df>

- Benavides, M, y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S003474502005000100008&script=sci_arttext
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
<https://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>
- Bruner, J. (1996). *La educación, la cultura y el desarrollo humano*. Ediciones Morata.
<https://www.morata.es/>
- Bunge, M. (2018). *La ciencia: su método y su filosofía* (Vol. 1). Laetoli.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
<https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
https://www.anagrama-ed.es/libro/narrativas/tras-las-lineas/9788433968937/NAC_455
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). Libro, Enseñar Lengua. *España: GRAÓ*.
https://www.academia.edu/download/59017732/cassany_d.luna_m.sanz_g.-ensenar_lengua20190424-111246-1pzjpyh.pdf
- Castellana, L. (1998). Lineamientos curriculares. *MEN Editorial Magisterio. Santa Fe de Bogotá DC*, 34-49.
- Castillo, E., y Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia médica*, 34(3), 164-167.
<https://www.redalyc.org/pdf/283/28334309.pdf>
- Chamot, A., y O'Malley, J. M. (1996). The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA): A model for linguistically diverse classrooms. *The Elementary School Journal*, 96(3), 259–273.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01434632.1988.9994318>
- Chartier, R. (2000). *El mundo como representación: Historia cultural: entre práctica y representación*. Gedisa. https://gedisa.com/libro/el-mundo-como-representacion_8497845372/

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Colomer, T., y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. <https://portalrecerca.uab.cat/en/publications/ense%C3%B1ar-a-leer-ense%C3%B1ar-a-comprender-4>
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53>
- Corral, J., y Gallego, J. (2013). La percepción de la lectura en la educación primaria: Un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 321–338. <https://www.revista-investigacion-educativa.org>
- De Toscano, G. T. (2009). La entrevista semiestructurada como técnica de investigación. *Graciela Tonon (comp.)*, 46, 45-73. https://colombofrances.edu.co/wpcontent/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacion_cu.pdf#page=48
- Denzin, N. K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315134543/research-act-norman-denzin>
- Díaz, F. (2003). *Evaluación formativa y compartida: su concreción en el aula*. Narcea.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea Ediciones. <https://www.narceaediciones.es/>
- ERCE (2019) Estudio Regional Comparativo y Explicativo <https://www.unesco.org/es/articles/estudio-regional-comparativo-y-explicativo-erce-2019>
- Facione, P. (2015). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. The National Leadership Council for Liberal Education and America's Promise. <https://www.insightassessment.com/>
- Faría, L. (2023). Constructos teóricos de la comprensión lectora desde la perspectiva de la pedagogía liberadora de Freire en educación básica primaria [Tesis doctoral]

- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela]. Recuperado de <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/683>
- Franco, Y (2011) Tesis de Investigación. Marco Metodológico. Venezuela. <http://tesisdeinvestig.blogspot.com/2011/06/marcometodologico- definicion.html>
- Freire, P. (1993). Educación popular. *Cuadernos de Educación*, 167, 39-50.
- Freire, P. (1997). Pedagogy of the oppressed. In *Toward a sociology of education* (pp. 374-386). Routledge.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. WW Norton & Company.
- Freire, P., y Macedo, D. (1988). *Literacy: Reading the word and the world*. Bergin & Garvey. <https://www.routledge.com/>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6997992>
- Gadamer, H.-G. (2000). *Verdad y método* (2.ª ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gallardo, E., y Calderón, C. (2017). Metodología de Investigación: manuales auto formativos interactivo. <https://repositorio.continental.edu.pe/handle/20.500.12394/4278>
- García, M. (2008). *La lectura en la escuela: Estrategias para la comprensión de la lectura*. Editorial Graó. <https://www.grao.com/>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. E. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Hachette Uk.
- González, M. (2015). Prácticas de la lecturas y emociones: Una revisión de la literatura. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44(2), 57–72. <https://www.revista-latinoamericana.org>
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Grellet, F. (2010). *Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge University Press.
- Guevara, S. M. (2021). *Las inteligencias múltiples en el perfil profesional del psicopedagogo de los estudiantes de Séptimo semestre de Psicopedagogía de la*

- Universidad Técnica de Ambato* (Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato-Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación-Carrera de Psicología Educativa). <https://repositorio.uta.edu.ec:8443/handle/123456789/32318>
- Gurdián-Fernández, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4525>
- Guthrie, J., y Humenick, N. M. (2004). Promoting reading comprehension through student engagement. *International Reading Association*, 57(2), 124–131. <https://www.jstor.org/stable/42720243>
- Guthrie, J., y Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil et al. (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 3, pp. 403–422). Lawrence Erlbaum.
- Hernández, M. (2012). La importancia de la lectura en el ámbito académico: Percepciones y valoraciones. *Revista de Lectura y Lenguaje*, 17(1), 45–60. <https://www.revistalecturaylenguaje.org>
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. [https://www.academia.edu/download/122835004/Hernandez Metodologia de la investigacion Ruta.pdf](https://www.academia.edu/download/122835004/Hernandez_Metodologia_de_la_investigacion_Ruta.pdf)
- Husserl, E. (1949). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de cultura económica.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- ICFES. (2022). *Informe nacional de resultados Saber 11° 2022*. [https://portalmigracion.icfes.edu.co/wcontent/uploads/2024/11/Informe Nacional de Resultados Saber 11 22.pdf](https://portalmigracion.icfes.edu.co/wcontent/uploads/2024/11/Informe_Nacional_de_Resultados_Saber_11_22.pdf)
- ICFES. (2022). *Resultados de la prueba Saber 2022: Lectura en estudiantes de 3°, 5° y 9° grados*. <https://www.icfes.gov.co/evaluaciones-icfes/resultados/>
- Jácome Muñoz, S.M.(2020).Las inteligencias múltiples aplicadas a la comprensión lectora de textos literarios durante el contexto de la emergencia sanitaria por COVID-19. <https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/63eab33f-ecb9-4c37-9244-29578cf0ef6b/content>

- Kintsch, W. (2004). The Construction-Integration Model of text comprehension and its implications for instruction. In R. B. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 3, pp. 103–122). Lawrence Erlbaum Associates.
- Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. https://www.academia.edu/download/54883275/Krashen_Communicative_Approach_by_Stephen_Crashen_1.pdf
- Krashen, S. (2004). The power of reading: Insights from the research. *Libraries Unlimited*.
- Langer, J. A. (2011). *Enseñanza de la comprensión de la lectura: De la teoría a la práctica*. Pearson.
- Levelt, W. J. M. (1993). *Speaking: From intention to articulation*. MIT Press.
- Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. *Enunciación*, 8(1), 57-67. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2478>
- López, A. M. (2023). La entrevista en profundidad y la observación directa: observaciones cualitativas para un enfoque holístico. *Caminos de utopía: Las ciencias sociales en las nuevas sociedades inteligentes*, 1(33), 739-749. <https://acmpublicaciones.revistabarataria.es/wp-content/uploads/2023/05/67->
- María, E. (2015). *Emociones y lectura: Impacto en la motivación y comprensión de la lectura*. Editorial Graó.
- Marín, A., Hernández, E., y Flores, J. (2016). Metodología para el análisis de datos cualitativos en investigaciones orientadas al aprovechamiento de fuentes renovables de energía. *Revista arbitrada interdisciplinaria Koinonía*, 1(1). <https://www.redalyc.org/pdf/5768/576866905006.pdf>
- Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 07-33. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S10112251200600020002
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. Ascd.
- Mendoza, A. (2010). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

https://www.academia.edu/download/50114864/Leer_y_escribir_en_la_escuela.pdf

Ministerio de educación Nacional (2020) Estándares básicos de competencias de lengua castellana.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/116042:Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguaje-Matematicas-Ciencias-y-Ciudadanas>

Myles, J. (2002). Second language writing and research: The writing process and error analysis in student texts. *Tesl-ej*, 6(2), 1-20. <http://tesl-ej.org/wordpress/issues/volume6/ej22/ej22a1/?wscr>

Not, L., y Madero Báez, S. R. (1983). Las pedagogías del conocimiento. <https://www.sidalc.net/search/Record/KOHA-OAI-AGRO:2149/Description>

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz editores.

OCDE. (2022). *PISA 2022: Evaluación de los estudiantes. Informe de resultados*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/>

Palacios, R. M. (2006). Investigación cualitativa y cuantitativa Diferencias y limitaciones. *Piura* Perú. https://www.insp.mx/resources/images/stories/Centros/nucleo/docs/dip_investigacion.pdf

Paris, S. , y Jacobs, J. E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 19(3), 309–326. <https://www.jstor.org/stable/747863>

Paul, R., y Elder, L. (2008). *The thinker's guide to intellectual standards*. Foundation for Critical Thinking. <https://www.criticalthinking.org/>

Pérez, G. (1994). Investigación cualitativa retos e interrogantes. <https://www.sidalc.net/search/Record/KOHA-OAI-UAAAN:66660/Description>

Perrenoud, P. (2001). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Editorial Graó.

Piaget, J. (1972). *Psychology and pedagogy*. Viking Press.

- Pico, E. A. P. (2023). Constructos Teóricos Sobre La Motivación Escolar En Los Espacios Rurales Desde Los Aportes De Las Inteligencias Múltiples En Educación Secundaria De Colombia. *Tesis Doctorales*. <http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/587>
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In M. L. Kamil et al. (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 3, pp. 295–311). Routledge. <https://scholar.archive.org/work/k2ze7ki6qjdudd7yxmmaq6bm7y/access/wayback>
- Pulido, J., y Pérez, M. (2018). Competencia comunicativa integral: una propuesta para la enseñanza de lenguas. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 13(1), 45–58. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2018.9876>
- Pulvermüller, F. (2005). Mecanismos cerebrales que vinculan el lenguaje y la acción.. *Nature reviews neuroscience*, 6(7), 576-582. <https://www.nature.com/articles/nrn1706>
- Ramirez Huamani, K. M.; Sánchez Díaz, R. M. (2023). *Pensamiento crítico y el desarrollo de la comprensión de la lectura en estudiantes de educación primaria* (Trabajo de investigación). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú. <https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/d8df6882-55f0-45c7-9ab5-2b6b337f6ac0>
- República de Colombia, C. P. (1991). Constitución política de la República de Colombia 1991. *Santa Fé de Bogotá: Gaceta Constitucional*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- República de Colombia, C. P. (1994). Ley general de educación. *Santa Fé de Bogotá: Gaceta Constitucional*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Rivera, J., y Díaz, A. (2013). *La lectura como experiencia emocional: Impacto en el desarrollo cognitivo*. Editorial Pearson.
- Rivera, L. (2014). Emociones y lectura: Impacto de la experiencia emocional en la comprensión de la lectura. *Revista de Psicopedagogía y Educación*, 29(3), 231–245. <https://www.revista-psicopedagogia.org>

- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. <https://www.sidalc.net/search/Record/UnerFceco:11194/Description>
- Rosales-Veítia, J., Mujica López, Á., & Camacho Guzmán, Y. (2024). El método fenomenológico-hermenéutico de Gadamer. Algunos aportes para el abordaje del círculo de la comprensión. <http://190.12.84.13:8080/handle/20.500.13084/9472>
- Sarrionandia, G. E., y Rodríguez, G. S. (2020). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Ediciones Octaedro.
- Smith, F. (2005). *Comprensión de la lectura: Un proceso activo*. Editorial Morata. <https://www.morata.es/>
- Smith, F. (2005). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://uaetaxservice.com/wp-content/uploads/2023/08/understanding-reading-a-psycholinguistic-analysis-of-reading-and-learning-to-read-12038883-hnrgn.pdf>
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation.
- Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for understanding. In J. Sharan (Ed.), *Reading comprehension: Strategies for independent learners* (pp. 121–139). Cambridge University Press. <https://www.science.org/doi/abs/10.1126/science.1182597>
- Snow, C., y Biancarosa, G. (2003). *Adolescent literacy and the achievement gap: ¿What do we know and where do we go from here?* (pp. 1-36). New York: Carnegie Corporation of New York. <https://search.issuelab-dev.org/resources/8172/8172.pdf>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó. <https://www.grao.com/>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Suárez, D. A. T. (2024). Aproximación Teórica Desde La Didáctica Sobre La Comprensión De la lectura En Educación Secundaria. *Tesis Doctorales*. <http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1130>

- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1, p. 348). Barcelona: Paidós.
https://www.academia.edu/download/39626073/TaylorBogdan_observacion_part.pdf
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD. <https://www.ascd.org/>
- UNESCO (2022) Enseñar a comprender: formar a los y las estudiantes en la lectura activa. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389990>
- Vélez Valencia, J. P. (2024). Motivación para aprender, procesos cognitivos y metacognitivos y comprensión de la lectura de estudiantes con dificultades en competencias comunicativas básicas. *Tesis Doctorales*.
<https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/4943>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Akal. <https://www.akal.com/>
- Wallon, H. (1987). La comprensión dialéctica del desarrollo infantil. *H. Wallon*.

ANEXOS

Anexo A

Guion de entrevista diseñado

GUIÓN DE ENTREVISTA PARA APLICAR A LOS DOCENTES



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
CONVENIO UPEL, COHORTE 2022 III GRUPO 2



Tesis doctoral	MODELO TEÓRICO-DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA BASADO EN LA INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA DE ESTUDIANTES DE BÁSICA SECUNDARIA
Autora	Ana Elizabeth Romero Buitrago
Tutora	Dra. Mariela Sofia Pérez
Fecha:	Marzo 2025

Nombre:

Guion de entrevista

1. ¿Qué estrategias utiliza en sus clases para enseñar la comprensión de la lectura a los estudiantes y por qué las elige?
2. ¿Qué recursos didácticos utiliza para enseñar la comprensión de la lectura, cómo los selecciona y de qué manera contribuyen al desarrollo del proceso de comprensión de la lectura en sus estudiantes?
3. ¿Cómo evalúa el desarrollo del proceso de comprensión de la lectura en su accionar pedagógico en el aula?
4. ¿Cómo fomenta la interacción entre usted y los estudiantes durante las actividades de lectura?
5. ¿Cómo identifica las necesidades individuales de los estudiantes en relación con la comprensión de la lectura y cómo adapta sus prácticas pedagógicas para

apoyar a aquellos con dificultades, personalizando su enfoque según los diferentes niveles de habilidad?

6. ¿Cómo define usted la lectura y cuál considera que es su importancia en la educación secundaria?
7. ¿Qué papel cree que juega la lectura en la sociedad y cómo se refleja esto en su enseñanza?
8. Desde su experiencia, ¿considera que la lectura es más una obligación académica o una actividad placentera para los estudiantes? ¿Por qué?
9. ¿Qué tipos de textos suele utilizar en el aula y cómo decide cuáles son los más adecuados para sus estudiantes?
10. ¿Qué experiencias personales o profesionales han influido en su relación con la lectura y en la forma en que la promueve en el aula?
11. ¿Cómo fomenta en sus estudiantes el desarrollo del lenguaje y el pensamiento crítico a través de la lectura?
12. ¿De qué manera trabaja con sus estudiantes para fortalecer la expresión oral y escrita con el fin de mejorar su comprensión de la lectura?
13. ¿Cómo identifica y aborda las dificultades cognitivas que pueden afectar la comprensión de la lectura en sus estudiantes?
14. ¿Cuáles son las estrategias basadas en la inteligencia lingüística que mejoran la comprensión de la lectura?
15. ¿De qué manera la inteligencia lingüística puede fomentar el gusto y la motivación por la lectura en los estudiantes?

Gracias por su colaboración.

Anexo B

Transcripción de entrevistas

Tesis doctoral	MODELO TEÓRICO-DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN DE LA LECTURA BASADO EN LA INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA DE ESTUDIANTES DE BÁSICA SECUNDARIA
Autora	Ana Elizabeth Romero Buitrago
Tutora	Dra. Mariela Sofia Pérez
Fecha:	Marzo 2025

1. ¿Qué estrategias utiliza en sus clases para enseñar la comprensión de la lectura a los estudiantes y por qué las elige?

DOC001: Esto yo creo, si se le puede llamar estrategia o le voy a contar cómo lo hago para trabajar la comprensión de la lectura lo que hago es hacer primero una lectura general del texto lo hacemos la hacemos individual y después hacemos una lectura magistral guiada párrafo por párrafo y vamos tomando la idea principal, vamos haciendo comprensión de cada párrafo finalmente entonces retomamos y construimos o reconstruimos el sentido del texto así por ejemplo vengo trabajando este primer periodo, que traje textos de Mester de Clerecía, del libro del buen amor, lo hice de esa manera.

DOC002: Las estrategias que más uso en mis clases para enseñar la comprensión de la lectura son: el subrayado, la realización de esquemas y la asociación de información, elijo éstas porque cuando un estudiante puede plasmar el conocimiento en mapas conceptuales, redes semánticas... y lo comunica es porque realmente ha interiorizado o comprendido lo leído.

DOC003: Adicionalmente, pues para la comprensión de la lectura, yo hago mucho, pero mucho énfasis en el uso del diccionario. De tal manera que, de tal manera que si hay palabras cuyo significado desconocen los chicos, pues ellos sepan acudir al diccionario y sepan cuál de los significados de la palabra porque es sabido que nuestro idioma es polisémico sirve para el contexto de lo que se está leyendo, es que es más se acomoda ahí en el contexto, entonces ya los chicos dan esa importancia al

diccionario máxime cuando de pronto su explicación, su significado también está con palabras que también desconocen, entonces tiene que buscar también esas palabras ciertos que desconocen hasta llegar al significado, entonces ya ellos se familiarizan de esa significado esa palabra tanto así que ya después comienzan a utilizarlos, entonces el enriquecimiento del vocabulario.

DOC004: Las estrategias que uso son: lecturas dirigidas, identificación de ideas principales, caracterización de personajes, anotaciones marginales, juego de roles, elaboración de resúmenes, diáctica de los sombreros, construcción de esquemas expositivos, reconstrucción de episodios de forma grupal y parafrasear episodios concretos.

DOC005: Buenas tardes o buenos días primero que todo, pues muchas gracias por el ejercicio de la entrevista, las estrategias que utilizo para la comprensión de la lectura, en este momento estoy aplicando una estrategia que consiste en no explicarle a los estudiantes verbalmente, sino en entregarles unos textos instructivos en donde se especifica claramente qué es lo que ellos deben entregarme al final de la clase, qué es lo que deben leer, en dónde encontrarlo y de esa manera ellos tienen que indagar, averiguar, leer, preguntar entre ellos incluso me pueden preguntar a mí, si han leído ya las instrucciones. Sin embargo, si llegan a mí con preguntas, como, por ejemplo, que es muy recurrente profe, no entiendo qué es lo que hay que hacer, Ya leí, pero no entiendo, entonces las respuestas mías tienen que leer las instrucciones y tratar de comprender. Cuando haga el ejercicio, se acerca y entonces vienen con preguntas más específicas sobre palabras que me entiendan, sobre expresiones, cosas más específicas, entonces en ese momento sí atiando las preguntas para que les quede claro. Entonces ese ejercicio como de darles instrucciones acerca de lo que se va a hacer para que empiecen a comprender porque el ejercicio que siempre se hace es que uno de docentes les explica y después toca pasar uno por uno volviéndoles a explicar

2. ¿Qué recursos didácticos utiliza para enseñar la comprensión de la lectura, ¿cómo los selecciona y de qué manera contribuyen al desarrollo del proceso de comprensión de la lectura en sus estudiantes?

DOC001: Yo los selecciono teniendo en cuenta la existencia. Por existencia lo que hay. Entonces, por ejemplo, en el salón cuento con libros que ha donado el Ministerio de Educación Nacional, entonces con esos libros me gusta porque hay suficiente para que cada uno pueda trabajar con su propio ejemplar, entonces para hacer lectura individual. Y bueno, ese es un recurso, el otro es en el salón cuento con Televisor, entonces luego cuando hacemos la lectura general holística con las hemos utilizado el televisor.

DOC002: Uno de los recursos que utilizo para enseñar la comprensión de la lectura es el rincón de la lectura, se toma un libro y se dedican 20 minutos diarios para leer, posterior se hace un registro en el diario de lectura donde el estudiante escribe un comentario y lo da a conocer a sus compañeros.

DOC003: Las Cartillas del Ministerio de Educación Nacional, el diccionario, el televisor, material fotocopiado y algún texto de que se busca también de pronto de internet, obras literarias.

DOC004: Materiales impresos y digitales (fotocopias, guías de lectura, cronogramas, libros digitales e impresos, audiolibros). Estos recursos se seleccionan según las necesidades académicas de los estudiantes y a la estructura curricular de la Institución Educativa y contribuyen al desarrollo de competencias y habilidades de la lecturas, según el grado de los estudiantes.

DOC005: Bueno, he utilizado por ejemplo videos en donde me he grabado previamente se los presento a los estudiantes y ahí están les explico en el video qué es lo que deben hacer, entonces les presento el video una, dos o máximo tres veces, también utilizo digamos afiches en el salón, entonces les pego diferentes afiches, grupos de afiches en donde vuelvo y les explico el ejercicio que hay que hacer en clase, y ellos deben leerlo, analizarlo, entenderlo, para después entregarme el resultado de la clase.

3. ¿Cómo evalúa el desarrollo del proceso de comprensión de la lectura en su accionar pedagógico en el aula?

DOC001: Yo por lo general lo evalúa a través de la prueba escrita, por lo general. A veces cuando hay actividad oral que es sobre todo cuando estamos haciendo la lectura, la lectura que se hace magistral y de forma general con todo el grupo ahí voy identificando la comprensión de algunos chicos que son los que sobresalen participando, pero la verdad lo hago más de forma escrita

DOC002: La comprensión de la lectura la evalúo cuando el estudiante analiza, argumenta, puede parafrasear un texto, es decir , contar con sus propias palabras lo leído, y pues con la formulación de preguntas que buscan indagar en los diferentes niveles de lectura.

DOC003: Inicialmente oral, o sea, con la participación de los chicos y ahí enriquecemos entonces la comprensión, porque de pronto algunos no han entendido lo que otros chicos sí y entonces ahí vamos enriqueciéndonos en esa comprensión de la lectura y conocimiento y también con una prueba escrita, siempre hay un punto de pregunta abierta pues para saber ellos cómo entienden y cómo saben decir eso de manera escrita.

DOC004: Mediante conversatorios, pruebas escritas, construcción de textos orales y escritos, cuestionarios en google forms, diarios de lectura.

DOC005: A través de los trabajos que me entregan. Muchas veces me he encontrado, por ejemplo, este último ejercicio que hicimos en clase tuvo algo muy recurrente y fue que los estudiantes utilizaron inteligencia artificial, cosa que no está mal pero que no saben utilizar, entonces ellos cuando queda mal hecho el ejercicio. Entonces recuerdo muy bien que el tercer punto que debían ellos desarrollar era escribirme, describirme el mito que iban a reescribir en la actualidad y decirme cómo lo iban a hacer. Por ejemplo, si iban a reescribir el mito del Popol Vuh, una aventura de los hermanos gemelos, entonces esa historia, ese mito, que cuenta el Popol Vuh, debían reescribirlo, por ejemplo, que ocurrieran en el año dos mil veinticinco en el Instituto Técnico Industrial. Entonces empezaban a crear toda una dinámica a partir de ese acontecimiento.

Eso era lo que me tenían que explicar, pero no lo hacían, lo que hacían era preguntarle a la inteligencia artificial qué relación tiene ese mito con la actualidad. Entonces la inteligencia artificial empezaba a votar una cosa muy filosófica, muy conceptual, que primero no era lo que les pedía, segundo es una cosa muy abstracta que ellos no hacen por sí mismos de esa manera y mucho menos bajo las instrucciones que yo les había dado, muy seguramente puedan hacerlo si uno les instruye y les dice como hacerlo pero nunca lo hice entonces como que empiezan a dar resultados que no les está pidiendo así como hay otros que si desarrollan muy bien los puntos entonces en la lectura de los trabajos que ellos me entregan pues es un poco dispendioso de ponernos a leer todos los trabajos, por eso también aplico otra estrategia que es que la nota final o el trabajo final no es el trabajo escrito sino la presentación del trabajo

4. ¿Cómo fomenta la interacción entre usted y los estudiantes durante las actividades de lectura?

DOC001: Pues mira, la interacción primero se da en el marco de un evento comunicativo basado en el respeto, en el respeto, en la ética de la comunicación.

DOC002: La interacción se fomenta formulando preguntas, hipótesis, brindando la posibilidad de cuestionarse antes de la lectura, durante y después de la lectura.

DOC003: si estamos hablando de cierta temática precisamente son los aportes que dan los estudiantes y a partir también de las dudas que ellos tengan entonces pues serán las debidas respuestas a esas dudas. Es más, a veces uno también queda con algunas dudas y entonces nos queda la tarea de averiguar qué pasó. Si solo interpretamos bien, volvamos a leer, o sea porque pues unos también están en constante conocimiento, nunca terminamos de aprender.

DOC004: Retomando capítulos y episodios más llamativos de la lectura y realizando intertextos con los hechos cotidianos de los estudiantes, de esta forma, trato de cautivar la atención de los estudiantes y motivarlos a seguir encontrando elementos en la lectura, que les permitirá asumir una postura crítica teniendo como argumento lo leído en los textos.

DOC005: Bueno, a partir de conversatorios que incentivo a partir de puntos, porque los estudiantes ellos se motivan mucho desde a partir de la nota. Si uno quisiera de punto que no fuera tan conductista la clase, pero es que no depende solamente de cómo el profesor quiere que sea la clase, sino también de cómo los estudiantes saben aprender. Entonces si esa es la manera en cómo ellos saben aprender pues hay que aplicar también estrategias o metodologías conductistas e irlos llevando a otras actividades donde no sea solamente el aprendizaje basado en una nota sino pues de verdad en un aprendizaje significativo, pero siento que hay que irnos llevando paso a paso hacia eso porque no depende solamente de lo que uno quiera enseñar o cómo uno quiera hacerlo, sino también ellos cómo saben hacerlo.

5. ¿Cómo identifica las necesidades individuales de los estudiantes en relación con la comprensión de la lectura y cómo adapta sus prácticas pedagógicas para apoyar a aquellos con dificultades, personalizando su enfoque según los diferentes niveles de habilidad?

DOC001: primero hay que decir que yo no logro eso. Eso es algo ambicioso y yo no lo logro. Pero si logro identificar, el sacar es como un patrón que lo determina las necesidades más recurrentes que uno ve que uno encuentra las más recurrentes y desde esas más recurrentes genero unas pautas muy generales pero que yo intuyo que les van a servir que van a ser de provecho para el grupo, porque de manera individual no, yo no lo logro, la verdad, no lo hago ni identificar ni mucho menos generar un proceso para para lograr subsanar esas dificultades particulares, no lo hago la verdad, esto de manera general identifico y logro generar unas pautas que yo creo como considero que van a ser de beneficio para el grupo, porque considero que es de pronto una necesidad sentida

DOC002: Las necesidades individuales se identifican al realizar cuestionarios de preguntas en cada nivel, en que expresen de manera oral lo leído, y por grupos clasificados se trabaja en las necesidades.

DOC003: Individual no lo identifico pronto, con el pasar de los dias si, pero realizo actividades que puedan mejorar a todo el grupo. Son bastantes estudiantes por grupo y es complejo identificar uno por uno.

DOC004: Cuando reviso las actividades de lectura y observo que algunos estudiantes no entregan o presentan ningún tipo de producto, me doy cuenta que hay una situación por atender particularmente, ahí les dedico un poco más de tiempo para entender qué está pasando con ellos y establezco nuevas estrategias que permitan superar la situación. En caso de evidenciar una dificultad de aprendizaje, debo recurrir a lo establecido en la PIAR, especialmente en el campo ajustes razonables.

DOC005: Bueno, eso me doy cuenta a través conversando con ellos. Uno de los primeros ejercicios que hago esto es de que han realizado una lectura, es empezar a hablar con ellos, botarles ideas, a veces decir cosas erróneas, a propósito, acerca del libro, a ver qué cara hacen, si se atreven a decir que estoy equivocado o no, y si lo hacen, trato de justificar por qué sigo en lo correcto, aunque sé que yo estoy equivocado. Como de una manera de incentivar el conversatorio con quienes se han leído.

6. ¿Cómo define usted la lectura y cuál considera que es su importancia en la educación secundaria?

DOC001: La lectura, bueno, Yo me identifico con el concepto que manejan los lineamientos curriculares de la enseñanza de la lengua castellana, de la década de los noventa, que plantean una definición de lecturas de un enfoque semántico comunicativo como el proceso de interacción entre el lector, el texto y el contexto. Me parece que están todos los aspectos, ¿sí? Abarca todo ese concepto cuando habla del lector, texto y contexto y al ser proceso pues es continuo, es dinámico, es sistémico, y cómo influye, influye de manera primordial en la educación secundaria puesto que esa es la lectura la que vehiculiza el conocimiento

DOC002: La lectura es un proceso mediante el cual no solo se interpreta símbolos, sino también un contexto y nos brinda un significado. Tener una buena comprensión de lectura en secundaria y en todos los niveles es importante porque de ahí se desprende

no solo obtener buenos resultados en Lengua Castellana, sino en todas las áreas, para todas se necesita interpretar, analizar, argumentar, razonar

DOC003: Es una habilidad también comunicativa que tiene muy implícito la semántica, entonces depende del interés que tenga el lector para interpretar el texto, ahí es la importancia, o sea, tanto de pronto usted como maestro logra persuadir al chico para que le guste la lectura, pero si hay una gran responsabilidad en el maestro en que motive al estudiante para que lea y sepa leer, Introducirlo en la literatura lo que nos concierne a nosotros como maestros de lengua castellana, sin dejar de lado los textos importantes y obligatorios para leer

DOC004: Es el proceso a través del cual se comprende la información impresa en documentos escritos (continuos y discontinuos), teniendo en cuenta el contexto, además de comprender situaciones o hechos que suceden cotidianamente alrededor de cada individuo. La lectura es esencial en todos los niveles de formación académica, no solo en la educación secundaria, sin embargo, en secundaria se puede fortalecer el proceso de comprensión de la lectura de forma conciente.

DOC005: Yo defino la lectura de la siguiente manera: La lectura es una conversación entre dos, entre el que escribe y quien lee y tiene mucha importancia en la educación secundaria, una importancia muy significativa, Sin embargo, creo que los profesores de lengua castellana debemos tener claro que nuestros estudiantes no son estudiantes de literatura. Ellos van a estudiar ingenierías o cosas que nunca van a tener nada que ver con la lectura y yo siento que la idea no es que aprendan literatura, sino que desarrollen esa capacidad de lectura. Entonces hay muchos textos que se pueden utilizar para ello, de cierta manera a veces hay un sesgo por los libros de autoayuda que le comentaba que este periodo quisiera comenzar a implementarlos de hecho esos textos tienen mucha acogida y uno puede empezar a leer por ahí y darse cuenta de que lo que le gusta es la literatura y empezó con libros de autoayuda y estamos bien.

7. ¿Qué papel cree que juega la lectura en la sociedad y cómo se refleja esto en su enseñanza?

DOC001: es un papel bastante estratégico puesto que insertarse exitosamente el tejido social en gran medida depende la lectura, por ejemplo, el chico para acceder a la universidad, a la educación superior requiere de los resultados de una prueba de estado que está mediada por el proceso de lectura, y eso le define el proyecto de vida a muchos jóvenes, a muchas personas. Entonces se parece que es un papel estratégico y fundamental para poder que la persona se inserte exitosamente al tejido social.

DOC002: El papel de la lectura en la sociedad es fundamental, a través de la lectura se llega al conocimiento, es importante que todos los niños asistan a la escuela, de lo contrario se creará una sociedad analfabeta, el desarrollo será mínimo.

DOC003: Y de manera individual diría yo para tener criterio, cierto en un momento dado que le corresponde a también defenderse en la sociedad. Por qué hay eventualidades en las que, si usted no interpreta un texto o simplemente no leyó, pues le toca creer lo que los demás

DOC004: La lectura debe ocupar un lugar muy importante en la sociedad, pero en la nuestra, desafortunadamente no es así, es tomada como algo obligatorio en las instituciones educativas y no por convicción individual, familiar y social. Esto se refleja en los bajos niveles de lectura que presentan los estudiantes en el aula.

DOC005: La lectura en la sociedad eso se refleja en la atención que ponemos por ejemplo a las instrucciones, en la escucha, en la atención. Yo lo trato de hacer evidente en clases cuando un estudiante por ejemplo estoy hablando, y ellos empiezan a hablar y a decir cosas que nada que ver con lo que estamos haciendo. Entonces hago como paréntesis y les digo a veces los llevé a ejemplos cotidianos como por ejemplo esos estudiantes que están hablando y no me están poniendo cuidado son los mismos que necesitan policías todo el tiempo para hacer lo correcto y eso no está bien porque esos son los mismos mototaxistas que se saltan los bolardos, son los mismos señores que van en carro y se pasan semáforos en rojo, son los que no respetan los pares, esos son los mismos, porque necesitan un policía siempre para hacer las cosas bien entonces siento que eso tiene que ver mucho con la lectura porque la lectura no es solamente interpretar la grafía la lectura es también analizar nuestro contexto cómo es mi amigo, cómo soy yo, cómo me relaciono con las personas, la lectura desde un

concepto más amplio tiene que ver con el análisis que hacemos de todo lo que nos rodea.

Cuando uno aprende a analizar todo lo que nos rodea uno, la lectura de la grafía del libro como tal se vuelve más crítico porque leo con bases más sólidas, no soy un lector desprevenido que voy viendo a ver con que me encuentro y si pasa algo en el libro ni me di cuenta de que habrá espacio, como a sí mismo pasan cosas en la vida y uno se da cuenta de qué horas pasaron.

8. Desde su experiencia, ¿considera que la lectura es más una obligación académica o una actividad placentera para los estudiantes? ¿Por qué?

DOC001: La verdad es de mi espacio académico, yo creo que es más una actividad, una tarea obligatoria, puesto que en mi caso yo trabajo bastante pegada al canon literal, Si a mí me gusta mucho el canon definiendo el canon porque el canon está acorde a los estándares y en ese orden de ideas la lectura viene siendo impuesta.

DOC002: Considero que inicialmente sí se puede ver como un a obligación, es decir, en los primeros años de escolaridad se debe enseñar y aprender a leer, pero para el estudiante no se le puede convertir en una actividad sin sentido, se debe generar el interés, a partir de experiencias significativas, el gusto por la lectura, que ha medida que va avanzando en los años escolares se vaya creando un hábito.

DOC003: Es obligatoria, porque es literaria y de acuerdo a la época y la historia, si dejamos que ellos decidan se van por las sagas, las de autores que les llamen la atención, las de paulo cohelo.

DOC004: En el colegio, es tomada como una obligación, ya que los estudiantes no han tomado conciencia de su importancia y transcendencia en todos los aspectos de la vida

DOC005: Pues indudablemente es algo muy, muy conductista, porque se les dice a ellos que leen indudablemente. No tan obligatorio porque de todas maneras hay estudiantes que no leen y asumen perder la nota. No es tan obligatorio, pero si es muy conductista porque si no lo hacen pues van a tener una nota baja

9. ¿Qué tipos de textos suele utilizar en el aula y cómo decide cuáles son los más adecuados para sus estudiantes?

DOC001: Sí, lo hago de acuerdo con los estándares. Lo estándares están basados en el canon y ahí es cuando termino trabajando obras que quizá no llaman la atención a los muchachos inicialmente y la lectura viene siendo obligatoria y pues está, pero es que pues ahí yo tengo unas discrepancias con el tema del gusto por la lectura y es que Nosotros tenemos que cumplir con un currículo propuesto. Y por simple gusto, por ejemplo, un chico no le va a llegar a uno con una propuesta de lectura de un libro, por ejemplo, el Mester de Clerecía. Usted mira literatura medieval y muchas veces no llegan con ellos si usted les deja para que escojan que sea por gusto ellos llegan con literatura de consumo de Paulo Coelho de obras como Juventud en éxtasis de Cuauhtémoc, y muchas veces no es ni siquiera porque sean mejores obras que las que están en el canon, sino porque ignoran, los chicos son ignorantes ante la obra de las obras del canon. Lo he comprobado porque, por ejemplo, trabajando el Mester de Clerecía, trabajando la literatura medieval, he tenido oportunidad de leer fragmentos del libro del buen amor, del Arcipreste de Hita de Juan Ruiz. Y cuando terminamos de analizar esos fragmentos, Los chicos les parece chévere y hasta se ríen, porque por ejemplo he trabajado los dos perezosos que se querían casar con una misma dama y es un texto irónico donde la dama se burla de los dos tipos que están la pretende y ella sabe que uno no es perezoso y entonces ella en todo el texto se burla y le dice que pues se quiere que ella va a escoger el que más pereza pueda demostrar y todos los dos tipos en el texto, Estrofa, estrofa, porque es un texto lírico. Estrofa, estrofa, ellos compiten demostrando la pereza y ella los está tomando como se dice de parche burlándose y al final ella les dice que no, que son tan perezosos, que los encuentra empatados y que sabe que busquen con quien casarse porque una dama no le gusta un hombre que cultive pereza reiterada, así, entonces finalmente ellos ríen, debe cómo se descabezaron, y por la misma dama y la vieja lo estaba cogiendo era de parche. y nos reímos y después ellos dicen chévere el texto. Yo chico, ese es el libro del buen amor, de Juan Ruiz, sí, tengo dos ejemplares, puedo prestarlo y sí, la verdad de cuarenta muchachos, por ahí hay dos, tres me lo presta profe, Me presta el libro del

buen amor. Entonces, ve como uno, la de la lectura es impuesta. Pero es que los chicos ignoran.

DOC002: Los tipos de textos que se utilizan en el aula son variados, como los narrativos, expositivos, descriptivos, argumentativos, instructivos... depende del plan de aula que se tiene en cada momento, que busquen alcanzar el objetivo propuesto, con temas de interés general para los estudiantes.

DOC003: Suelo utilizar obras literarias, novelas, porque son las que hacen parte de la literatura para cada grado y teniendo en cuenta la tematica, guiada por lo estandares basicos de competencia y los lineamientos curriculares. Aunque inicio con textos cortos, entre esos el cuento de esa manera atrapo al estudiante.

DOC004: Texto literarios, los selecciono de acuerdo a la edad de los estudiantes y en correspondencia a los establecido en los curriculos institucionales.

DOC005: Yo decido que seamos más adecuadas para los estudiantes, un texto que yo conozca. Yo creo que un profesor que enseña a leer y a escribir, tiene que ser un docente activo en la lectura y la escritura, porque si no uno termina enseñando cosas muy vanas. Los estudiantes no se van a conectar con eso, ni siquiera uno mismo se entiende cómo espera que los otros lo entiendan. Entonces normalmente son libros que me gusten a mí, y ahorita pues quiero probar con la autoayuda a ver cómo me va con eso nunca lo he hecho, pero creo que puede funcionar nunca lo he leído, pero tengo que también empezar a hacer esas lecturas

10. ¿Qué experiencias personales o profesionales han influido en su relación con la lectura y en la forma en que la promueve en el aula?

DOC001: La verdad las experiencias personales o profesionales que se ha tenido como lectura creo que en la anterior respuesta conté una experiencia respondía eso porque por ejemplo esa es una experiencia que yo tengo yo sé que los chicos de que no van a querer el canon para ellos la literatura de consumo, pero esto qué experiencia se ha tenido por ejemplo esa con el libro del buen amor que ellos descubren que es un texto que llama la atención porque es jocoso. ejemplo también pasa con la historia del

pintor del Pitas Payas es también un texto jocoso se los cuento y cuando yo se los cuento les digo que el pintor vuelve y descubre que ella le ha sido infiel.

DOC002: Siempre me llamó la atención leer y escribir, por tanto mi inclinación en escoger la licenciatura, se aprende, se conoce, busco que en los estudiantes se fomente un hábito lector, aparte de llegar al conocimiento, aprende ortografía, enriquecen el léxico, se expresan con seguridad, emplean la imaginación, analizan, argumenta, son críticos ... y demás competencias.

DOC003: Tengo una experiencia de un niño que estaba en el grado once y era del campo le tocaba trabajar y poder sostenerse pues él trabajaba en la noche, le tocaba la hora conmigo y este día era la evaluación de la odisea el escritor Homero, es de Homero y entonces fue una pregunta de facil, ahí como un regalito pues la del autor y entonces por allá alguien dijo Homero Simpson, y el niño me escribió Homero Simpson. Y pues tenía relación en el nombre. Es allí cuando el que no lee le toca creer lo que los demás dicen

DOC004: La lectura me permite adquirir argumentos para participar activamente en conversaciones y debates, esto fue muy significativo para mi (desde mi juventud lo valoro), ahora busco despertar ese interés en mis estudiantes, tratando de sacarlos del consumismo en el que los tienen los medios de comunicación del siglo XXI, especialmente las redes sociales.

DOC005: Experiencias personales o profesionales que hayan incluido con la lectura Bueno, hay varias en el colegio la más antigua que me acuerdo en este momento, fue mi profesora de lengua castellana, la profe Astrid de la normal superior, fue la que me hizo darme cuenta seguramente involuntariamente desde su pedagogía, pero hizo que yo me dieron cuenta, me diera cuenta que yo era bueno para leer, porque a veces no puede ser bueno para las cosas y uno no lo sabe, uno simplemente lo hacen, sobre todo en el colegio cuando de pronto no es tan despistado. Entonces esa fue una buena experiencia, me hizo darme cuenta de que yo era bueno para leer y para escribir. Ya después hay otras experiencias en la universidad estudiando en donde empecé a encontrar un bagaje de literatura que yo no sabía que existía y de mucho valor y que no tiene nada que ver con los grandes escritores cánones de la literatura, sino escritores más, digamos, de literatura popular, de una literatura que se menosprecia

de cierta manera por no tener un valor intrínseco y profundo, entonces me atrajo mucho la literatura de vaqueros, de ciencia ficción, de terror, literatura policíaca, novela negra, muchas historias de ese tipo, entonces yo siento que eso fue una gran influencia.

11. ¿Cómo fomenta en sus estudiantes el desarrollo del lenguaje y el pensamiento crítico a través de la lectura?

DOC001: Lo que yo siempre hago con todas las obras es el marco contextual de la obra. el marco contextual de la obra se constituye de la biografía del autor y todo lo que es lo que se dice de la obra como está estructurada, qué temática maneja, qué premio ha ganado ¿Por qué a partir de ahí? Porque es que el marco contextual le permite a uno el análisis y la comprensión de la obra. Por ejemplo, cuando leemos Lazarillo de Tormes; lazarrillo me aparece anónimo entonces ellos ahí pues solamente leen los comentarios sobre la obra y en los comentarios sobre la obra que es comentario literario como está estructurada, qué temática maneja, ese marco contextual ahí nos damos cuenta que se da en la época de la decadencia de España cuando la sociedad está en decadencia y como España se había vendido al mundo a través de la literatura, el hombre español como un hombre perfecto, virtuoso, llena valores y virtudes.

Luego cuando llega la decadencia de España el Lazarillo de Tormes a través de sus tratados lo que hace es hacer una denuncia social entonces en esa época si nos ponemos a pensar que hoy y hacemos ese análisis con los muchachos si hoy hay tantos derechos no está el derecho a la libre expresión que hay constitución y todo eso y aún hoy hay zonas que pierden la vida porque expresan lo que sienten, lo que piensan así ha sido, por ejemplo los últimos años, los candidatos presidenciales, como Jorge Eliecer Gaitán, Luis Carlos Galán. Pues sí, sí contemporáneamente pasa eso, entonces yo siempre les digo bueno ahora pensemos en esa época lo difícil que era cuestionar la sociedad y más esa obra que es una denuncia social porque cada que el lazarrillo pasa por un amor lo que hace es mostrar que ese español virtuoso lleno de valor del ejemplo realmente no lo es y que al interior de cada clase social hay también defectos hay también antivalores y entonces ahí analizamos como para la época

entonces nadie iba a atribuir ese libro porque el libro era una denuncia de alguien lo escribió y lo dejó por ahí como para que se lo encontrara entonces les digo chicos porque ustedes no se han puesto a pensar porque una obra que pertenece al canon, que es una obra famosa, que uno hoy dice, bueno, este, porque no hubo alguien que sacó pecho y dijo: este libro no sé yo ¿no?

Ah, ¿por qué? Pues porque para la época había podido significar la muerte. Entonces, a través de eso, que generamos análisis crítico y entonces nos preparamos, nos preparamos para lo que nos vamos a enfrentar en la obra.

DOC002: Se fomenta a través de diferentes estrategias, lectura de cuentos, de imágenes, planteamiento de hipótesis, elaboración de redes semánticas, lluvia de ideas, el parafraseo, conocer temas de actualidad, generar debates.

DOC003: A través del análisis de textos, con textos cortos, cuando se habla de la contextualización del texto los elementos del texto narrativo una novela es un texto narrativo con unas características más amplias, cuando se consulta acerca del autor, la época, el análisis de la vida del autor, haciendo el inter texto comparándolo con la actualidad

DOC004: El desarrollo del lenguaje se fomenta a través de la lectura y de la presentación de discursos orales, donde cada estudiante puede revisar si cumple o no con aspectos como tono el de la voz, la modulación, uso estrategias argumentativas, planteamiento de citas de autoridad, postura crítica, entre otros. Estas grabaciones son importantes para llevar a cabo procesos de autoevaluación y coevaluación y permiten identificar fortalezas y las debilidades en el proceso de cada estudiante, además de incentivar el pensamiento crítico, a través del planteamiento de propuestas que permitan viabilizar la solución a problemas prácticos del entorno escolar.

DOC005: Bueno, yo a ellos siempre los pongo a exponer. Los pongo mucho a exponer porque siento que tenemos una muy mala comunicación verbal ellos son muy malos para hablar en público y las notas se basan mucho en eso. Los trabajos que hago se basan mucho en presentar lo que hacen, no basta solamente con leer y escribir en una hoja para que el profesor revise si quedó bien o quedó mal. Siento que eso no va para ningún lado, porque simplemente va a quedar en la hoja y el profesor digámoslo de cierta manera trabajando solo para poner una nota, pero el estudiante no está

poniendo eso en práctica, entonces trato de que esa comunicación esa transmisión del lenguaje, ellos sean protagonistas y hagan sus presentaciones, de muchas maneras trato de hacerlas muy dinámicas.

12. ¿De qué manera trabaja con sus estudiantes para fortalecer la expresión oral y escrita con el fin de mejorar su comprensión de la lectura?

DOC001: Esto yo vengo trabajando una estrategia que es el panel, con ese desarrollo oralidad. El panel y la producción de texto argumentativo

DOC002: Se fortalece con lectura en voz alta, planteamiento de preguntas, generación de debates, dramatizados, juegos de palabras, mayor interacción.

DOC003: Lo que trabajo con los chicos es que a través de grupos realicen preguntas sobre lo leído

DOC004: La expresión oral a través de las exposiciones, debates, declamación poética y los discursos orales. La expresión escrita mediante la producción de diferentes tipos de textos (expositivos, narrativos y argumentativos), donde se presenten actividades académicas propuestas en clase y se planteen propuestas argumentativas en temas de interés común.

DOC005: Bueno, la comunicación oral siempre la abordo desde la oral y lo verbal y lo verbal, que tiene que ver con estos conceptos de kinesia, proxemia y paralingüística, que son bien raros, pero también son bien comunes en su significado que tiene que ver con el manejo del espacio, de mirar a las personas, a los ojos, de hablar duro, de hablar seguro, del tono de voz, según lo que quiero transmitir en todos esos matices. Siempre parto de ese ejercicio conceptual, trato de que lo tenga muy presente desde lo teórico, lo práctico, también les hago ejercicio de declamación de poesía, o yo les cuento un cuento, como espero que ellos me lo hagan a mí también, entonces es como con bien práctica eso.

13. ¿Cómo identifica y aborda las dificultades cognitivas que pueden afectar la comprensión de la lectura en sus estudiantes?

DOC001: Yo casi no las identifico. Me doy cuenta quiénes pierden. Pero que identifique la dificultad que se genera en ese muchacho para haber perdido, yo no lo hago.

DOC002: Se identifica cuando no hay una comprensión global del texto, casi siempre dan razón del nivel literal, y hay dificultad en la comprensión de los otros niveles, cuando hay palabras de las cuales no conocen el significado, cuando se lee muy entrecotado, falta de fluidez.

DOC003: Sí, es difícil, sin embargo, pues uno hay unas generalidades. Quien no lee no es coherente en lo que dice no hay coherencia en lo que dice. Sus apuntes tanto escritos como orales no atienden a lo que se está tratando

DOC004: Por lo general se puede indentificar, el abordaje se hace desde la orientación escolar de la institución, quien se encarga de la respectiva caracterización, posteriormente, se realizan los ajustes curriculares correspondientes al nivel de desempeño del estudiante, para que este trabaje de acuerdo con sus capacidades cognitivas. El ajuste curricular implica un trabajo diferenciado en el que tiempo y las actividades, pueden variar con el nivel de dificultad del estudiante.

DOC005: Bueno, hay estudiantes con estudiantes que están en inclusión, por ejemplo, y ellos leen más despacio, a veces siempre, no entienden todo, entonces el ejercicio que hago a veces es más como oral hablar con ellos, ver y no hacerles ese examen escritos, sino oral, me siento hablar con ellos, a veces que ni siquiera se sientan evaluados, todo el mundo está haciendo un trabajo y me siento con él, cómo le fue con el libro, algo totalmente casual, sin decirle a él, venga que le va a hacer una evaluación o a ella. simplemente me siento a conversar, y ahí voy sacando su dota, porque sé que cuando me entregue, sé que no me lo va a entregar completamente bien, entonces también hay otras actividades, flexibilizo mucho.

14. ¿Cuáles son las estrategias basadas en la inteligencia lingüística que mejoran la comprensión de la lectura?

DOC001: la producción de texto para mí la parte de la producción textual es esa mejora mucho y el enriquecimiento del vocabulario y el léxico, aunque poco lo trabajo.

DOC002: Las estrategias serian el subrayado, identificación de ideas principales y secundarias, lluvia de ideas, hacer predicciones, el parafraseo, realizar esquemas mentales, elaborar fichas de lectura, inventar historias, realizar síntesis...

DOC003: Manejando la semántica, hago énfasis en el significado de las palabras para que los chicos aprendan nuevo vocabulario, siento que es ahí donde está la inteligencia lingüística.

DOC004: Análisis de casos contextualizados; resolución de problemas; elaboración de discursos con temas cotidianos; construcción y exclamación poética en los que se manifiesta diferentes estados emocionales; escucha y valoración de la opinión de otras personas, etc.

DOC005: Bueno, que conversamos acerca de eso era un poco de la poesía. Yo creo que esa estrategia que utilizo de manera inconsciente porque no lo abordé desde esa conceptualización tiene que ver con las representaciones gráficas que me gusta que hagan los estudiantes, especialmente los que tienen un talento con el dibujo. Entonces, les habité en el salón, el tablero negro de tiza, y estos estudiantes deben hacer una representación gráfica de la lectura y no basta solamente con la representación, después deben hacer una explicación de qué hay en su dibujo, por qué representaron esto, entonces por ejemplo este que está ahorita aquí adentro del tablero está uno de los hermanos gemelos del Popol Vuh con un águila entonces el estudiante infestaba que esos hermanos gemelos se complementaban entre ellos algunos tenían uno era más fuerte físicamente y el otro era más estratégico entonces dibujaron el hermano y el águila pero el hermano humano que tiene esa habilidad de la fuerza, lo dibujaron ciego. Y al lado está el hermano representando el águila, que tiene la visión, que tiene la visión. Entonces, empiezan a hacer este tipo de ejercicios de asociar

15. ¿De qué manera la inteligencia lingüística puede fomentar el gusto y la motivación por la lectura en los estudiantes?

DOC001: yo creo que la única que yo utilizo es la de la del debate porque yo se utilizó las técnicas de comunicación oral individual y colectivas pues de hecho este periodo traje el panel en el próximo yo creo que ya estamos trabajando el debate porque voy

a poder como son bien diferentes edad media y renacimiento hay un cambio cultural y grandísimo al pasar del teocentrismo a la antropocentrismo, pero ahí me sirve trabajar el debate, yo creo que ahí el debate podría ser una de las estrategias para la inteligencia lingüística, de resto que de juegos, de palabras, trabalenguas, crucigramas, la verdad, yo nunca, nunca utilizo eso, eso es bueno, pero yo nunca lo utilizo.

DOC002: Creo que la persona que tiene mayor desarrollo por la inteligencia lingüística ya tiene inmerso el gusto por la lectura y a fines, no necesita de mucha motivación para la formación de un hábito lector, para producir texto, para expresarse de manera asertiva, para comunicarse, como hay personas que tiene otro tipo de habilidades porque hay mayor desarrollo en otro tipo de inteligencias como la musical, lógico-matemática, corporal etc.

DOC003: Yo le pongo a que una escena de las obras literarias para demostrar que entendieron dibuje. Es bueno cambiar porque los niños se aburren de tanto escribir y pues les digo dibujamos. Otra forma es la lectura dramatizada. Y analizar ciertos términos de la época

DOC004: Se debe hacer un proceso donde la estimulación de esta inteligencia inicie desde edades escolares tempranas y los contextos más cercanos al estudiante sean involucrados de manera activa. Pues la responsabilidad no puede recaer solamente en las instituciones educativas (los padres y las familias deben ser actores del proceso), tampoco se puede asignar la tarea exclusivamente a los docentes de secundaria, debe iniciar desde la básica.

DOC005: 1. Yo creo que desde el punto en el que ellos se den cuenta que la lectura es para algo, no es leer por leer ni leer por una nota, sino que la lectura tiene una función y esa función está relacionada con los gustos particulares de ellos. Volviendo al ejemplo anterior, que la lectura tenga una aplicación en el dibujo, que la lectura por ejemplo tenga una aplicación en la música, a quienes les gusta la música, de esa manera pues como que entiendan que tienen una función, las lecturas en función de algo, no es leer para leer.

SINTESIS CURRICULAR

Mariela Sofía Pérez es Licenciada en Letras, mención Lenguas y Literaturas Clásicas de La Ilustre Universidad de Los Andes, Venezuela (1996). Magister en Lingüística de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) (2002). Doctora en Cultura Latinoamericana UPEL (2023) Docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (UPEL- IPB). Tutora de Trabajos de Grado de Maestría y Tesis Doctoral. Investigadora adscrita al Núcleo de Investigación Lingüística Literaria Trino Borges. (UPEL- IPB). Coordinadora de la línea de Investigación “Análisis del Discurso”. Coordinadora del programa Doctorado en Cultura Latinoamericana y Caribeña (UPEL- IPB) Docente en postgrado en las áreas de metodología de investigación, hermenéutica y escritura académica. Ha dictado Talleres de Producción de textos académicos y Taller de Redacción de artículos científicos. Árbitro en Revistas académicas como SINOPSIS EDUCATIVA (UPEL), Revista KOLPA (Universidad de Ucayali, Perú) IMAGONAUTAS (CHILE). Premio a la labor investigativa 2025 UPEL-IPB. Publicaciones recientes: Pérez, M. S., Márquez Vargas, V., & Rivera Rondón, M. (2025). Discurso discriminatorio en noticias sobre migrantes venezolanos en periódicos peruanos . Revista Zenodo. Pérez, M y Vielma, Y (2020) Estudio lingüístico sobre las dimensiones contextuales de la caricatura política. Revista Cátedra Universidad Central Ecuador. Pp. 33-48. DOI: <https://doi.org/1>

Ana Elizabeth Romero Buitrago

CC: 1117488903

Estudios Realizados: Normalista Superior (2006 a 2008), Licenciada en Lengua Castellana y Literatura Universidad de la Amazonia: Florencia (2009 a 2012), Especialista en Gestión de la Informática Educativa en el año 2014 con la universidad de Santander UDES y Magister en Gestión de la Tecnología Educativa (2017) con la UDES Universidad De Santander: Bucaramanga.

Cargos Desempeñados: Docente de preescolar y básica primaria en la Institución Educativa Rural Platanillo del municipio de San José del Fragua Caquetá (2010-2017), Docente de Lengua Castellana en secundaria en la institución Educativa Instituto Técnico Industrial de la ciudad de Florencia Caquetá

Publicaciones: Artículo científico Inteligencia lingüística y la escritura mediada con las TIC en la revista: LETRAS el 30 de noviembre del 2025, Vol. 65 Núm. 107 (2025), DOI: 10.56219/letras.v65i107.4726