

Escuchar para leer, leer para escuchar: un diálogo pedagógico entre la escucha activa y la comprensión inferencial en la formación docente

Vanessa Alexandra Penagos Camacho
Estudiante de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana
Universidad Surcolombiana, Colombia
u20212200538@usco.edu.co

Mishael Salophe Trujillo Gómez
Estudiante de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana
Universidad Surcolombiana, Colombia
u20211195675@usco.edu.co

Resumen

Este artículo pone en diálogo los hallazgos de dos investigaciones desarrolladas en instituciones educativas de la ciudad de Neiva (Huila): una orientada al fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial en el grupo 402 de la I.E María Cristina Arango, donde se evidenciaron dificultades para realizar inferencias, formular hipótesis y relacionar la información con el entorno; y la otra, en el grupo 403 de I.E Escuela Normal Superior de Neiva donde se observaron problemas de atención, comprensión de instrucciones orales y respeto por los turnos de participación.

El propósito del artículo es comparar los procesos, avances y resultados de ambas experiencias pedagógicas para comprender cómo estas prácticas se relacionan y aportan a la formación docente. A partir de la sistematización de las intervenciones, se analiza cómo la escucha activa favorece relaciones pedagógicas más asertivas, estimula la participación estudiantil y fortalece la convivencia; y cómo la comprensión inferencial potencializa el pensamiento crítico, la interpretación de textos y la autonomía lectora.

El diálogo entre las investigaciones muestra que estas prácticas no solo fortalecen el aprendizaje estudiantil, sino que también impulsan la reflexión de la acción docente al permitir analizar sus métodos, reconocer los aspectos positivos y replantear estrategias para lograr una transformación en el aula.

Palabras clave: escucha activa, comprensión lectora inferencial, formación docente, reflexión pedagógica y educación primaria.

Abstract

This article discusses the findings of two studies conducted in educational institutions in the city of Neiva (Huila): one focused on strengthening active listening and the other on inferential reading comprehension. In group 402 at the María Cristina Arango Educational Institution, difficulties were observed in making inferences, formulating hypotheses, and relating information to the environment; while in group 403 at the Escuela Normal Superior de Neiva Educational Institution, problems were observed in attention, comprehension of oral instructions, and respect for turn-taking.

The purpose of the article is to compare the processes, progress, and results of both pedagogical experiences to understand how these practices complement each other and contribute to teacher

training. Based on the systematization of the interventions, the article analyzes how active listening promotes more assertive pedagogical relationships, stimulates student participation, and strengthens coexistence; and how inferential comprehension enhances critical thinking, text interpretation, and reading autonomy.

The dialogue between the studies shows that these practices not only strengthen student learning, but also encourage teachers to reflect on their actions by allowing them to analyze their methods, recognize positive aspects, and rethink strategies to achieve transformation in the classroom.

Keywords: active listening, inferential reading comprehension, teacher training, pedagogical reflection, and primary education.

Introducción

La comprensión lectora inferencial y la escucha activa constituyen competencias comunicativas esenciales para el desarrollo académico, social y emocional de los estudiantes de educación primaria. Ambas permiten construir significados, favorecer el pensamiento crítico, fortalecer la conciencia sobre el entorno y establecer interacciones más asertivas y cooperativas.

Sin embargo, en el contexto colombiano persisten amplias brechas, derivadas de prácticas pedagógicas tradicionales, limitados espacios para el diálogo y desigualdades socioeducativas que afectan el acceso a experiencias comunicativas emblemáticas.

Bajo este contexto, se realizaron dos investigaciones en instituciones educativas oficiales de la ciudad de Neiva (Huila), orientadas al fortalecimiento de estas competencias mediante estrategias activas y contextualizadas. El primer estudio (en adelante denominado así), desarrollado en la I.E. María Cristina Arango de Pastrana, sede Los Pinos, identificó en los estudiantes del grado 402 dificultades asociadas a la lectura inferencial, manifestadas en lectura silábica, débil relación grafema-fonema, escasa interpretación de ideas implícitas y poca articulación entre texto y contexto. Estas dificultades coinciden con lo planteado por García y Arévalo (2018) y Gallego et al. (2019), quienes advierten que los problemas de comprensión se acentúan cuando la enseñanza se limita al nivel literal o cuando los textos no dialogan con la realidad sociocultural del estudiantado.

En consonancia, estudios como los de Valencia y Rodríguez (2019) y Cristóbal et al. (2023) destacan el potencial del libro álbum para ampliar los niveles de comprensión mediante la relación entre imagen, palabra y experiencia de vida.

El segundo estudio (en adelante denominado así), realizado con estudiantes del grado 403 de la I.E. Escuela Normal Superior de Neiva, evidenció dificultades en la escucha activa: falta de atención a las instrucciones, interrupciones frecuentes, poca retención de la información y dificultades para interpretar adecuadamente los mensajes recibidos. Estas limitaciones repercuten tanto en el rendimiento académico como en la convivencia escolar, tal como señala Gemmá (2018), quien resalta la escucha activa como habilidad clave para la interacción y la construcción colectiva del conocimiento. Se trabajó a través de textos instructivos vinculados a juegos lúdico-motrices, asimismo, los aportes de Vygotsky (1978) subrayan la importancia del lenguaje, la mediación docente y las experiencias corporales como motores del desarrollo del pensamiento y de la autorregulación, elementos que justifican la incorporación de propuestas que vinculen acción, cuerpo e innovación didáctica.

Frente a estos desafíos, ambas investigaciones diseñaron propuestas pedagógicas específicas: la primera, basada en libros álbum y textos narrativos, la segunda, estructurada a partir de textos instructivos y juegos lúdico-motrices.

Aunque cada una se orienta al desarrollo de habilidades distintas, ambas competencias están interrelacionadas: la escucha constituye la base de la adquisición del lenguaje oral, y este, a su vez, es el andamiaje para la escritura y la comprensión lectora. Sin un adecuado desarrollo de la escucha, se

limita la posibilidad de ampliar el vocabulario, construir significado y regular el pensamiento; y sin un dominio funcional del lenguaje, se dificulta la interpretación comprensiva de los textos. (Adams, 1990; Vygotsky, 1978).

En este sentido, ambas experiencias coinciden en resaltar el papel del docente como un mediador reflexivo, capaz de analizar su práctica, ajustar estrategias y promover ambientes consientes. Además, este artículo pone en diálogo los procesos, resultados y aprendizajes de ambas investigaciones para comprender cómo se relacionan, qué aportes hacen a la formación y práctica docente. Finalmente, el presente artículo se organiza de la siguiente manera: en la primera sección se expone el marco conceptual que explica las categorías consideradas en los estudios; en la segunda sección se expone la metodología utilizada, abordando el enfoque, paradigma, fases de la intervención, técnicas e instrumentos y secuencia didáctica; en la tercera sección se presentan los resultados y su análisis; posteriormente, se discuten los hallazgos; finalmente, se exponen las conclusiones que emergen de ambos estudios, integrando tanto los hallazgos obtenidos como las reflexiones que permiten comprender la relación entre investigación y formación docente.

Marco conceptual

Este estudio consideró varias categorías conceptuales claves que orientan el análisis. Entre ellas se destacan: las competencias comunicativas, la comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y crítico, el texto narrativo y el libro-álbum, así como la escucha activa, el texto instructivo, los juegos lúdico-motrices. Por último, la práctica pedagógica y la formación docente.

Competencias comunicativas

La competencia comunicativa ha sido objeto de estudio de múltiples disciplinas, lo que ha permitido consolidar un concepto integral que explica cómo los hablantes emplean el lenguaje en contextos reales de interacción. Hymes (1996), quien acuñó el término, la define como "un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse", planteamiento que amplía el modelo lingüístico propuesto por Chomsky al incorporar la dimensión social del lenguaje. A partir de esta perspectiva, la competencia comunicativa no solo implica conocer el sistema lingüístico, sino también usarlo según el contexto, los interlocutores y las normas culturales que regulan el intercambio comunicativo.

Bajo este enfoque, el lenguaje se concibe como una construcción social que configura identidades y vínculos entre los hablantes. En consecuencia, la competencia comunicativa se entiende como un conjunto de saberes, capacidades y aptitudes necesarias para interactuar de manera efectiva en diferentes escenarios sociales, lo cual exige el dominio de la gramática, la sintaxis, la fonética y la semántica. (Ardila Higuera et al., 2024)

Las habilidades comunicativas -hablar, escuchar, leer y escribir- constituyen la base operativa de esta competencia. Según Ardila Higuera et al. (2024), estas habilidades trascienden la simple transmisión de mensajes, pues involucran componentes cognitivos, afectivos y actitudinales tales como la escucha activa, la comunicación asertiva y la comunicación con el yo. Estos elementos favorecen interacciones respetuosas, asertivas y armoniosas, sobre todo en entornos educativos donde se requiere una comunicación clara.

En el ámbito escolar, la competencia comunicativa adquiere un papel primordial al constituirse en la base del aprendizaje en todas las áreas del conocimiento. El Ministerio de Educación Nacional (2008) establece que el desarrollo de esta competencia es esencial para que los estudiantes puedan "adquirir conocimientos, desarrollar competencias y valores necesarios para vivir, convivir y seguir aprendiendo a lo largo de la vida". Durante la educación primaria, los niños consolidan estructuras lingüísticas claves, desarrollan la habilidad de interpretar discursos, expresar ideas coherentes y participar en procesos argumentativos acordes con su nivel de desarrollo. En consonancia con ello, Ardila Higuera et al. (2024) destacan que las competencias comunicativas son indispensables para la comprensión mutua, la resolución de problemas, la toma de decisiones y la interacción humana en general.

Comprensión lectora

Para entender el concepto de comprensión es necesario saber que significa leer. Según Solé (2009), se define como un proceso en el que ocurre la interacción entre el lector y el texto, donde el lector satisface los objetivos de la lectura cuando logra obtener información de interés. Desde este punto, la lectura se puede considerar como un proceso activo y cognitivo en el que se adquieren conocimientos. Por otra parte, la lectura se concibe como una práctica cimentada en la experiencia humana, señalando que "la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra" (Freire, 1984, 11), en consecuencia, puede afirmarse que la lectura se erige como un medio privilegiado para explorar tanto el entorno como las realidades de los sujetos y sociedades que lo habitan. En este sentido, constituye una forma de testimonio del mundo y de la humanidad, que posibilita el acceso a visiones múltiples, históricas y simbólicas, contribuyendo a una formación lectora crítica.

De esta manera, la comprensión se entiende como un proceso activo e interactivo que, de acuerdo con Solé (2009), se interpreta y extrae significados del texto mediante un análisis profundo para obtener información útil. Millán (2019) añade que la comprensión lectora permite al lector interactuar con el contenido de la lectura para conectar las ideas previas con las actuales, y, luego, obtener las conclusiones y la asimilación de la información. En esta misma línea argumentativa, Parodi (2003) señala que comprender implica construir representaciones mentales integradas del texto, lo que convierte al lector en un sujeto activo que elabora inferencias y genera nuevos significados a partir de lo leído.

En la literatura especializada se reconoce que la comprensión lectora abarca tres niveles: literal, inferencial y crítico. El nivel literal es la base inicial del proceso, en la cual el lector capta la información explícita del texto. De acuerdo con los autores Quijada y Contreras (2008) señalan que este nivel permite obtener una visión global del contenido, pues el estudiante comprende y reproduce lo que el texto dice de forma clara.

El nivel inferencial es más complejo e implica ir más allá de la información explícita, ya que, para comprender de forma inferencial, el lector debe emplear su experiencia y conocimientos previos. En este sentido, Ochoa et al. (2017), explica que la comprensión inferencial se construye cuando el lector establece asociaciones entre los elementos del texto y su saber previo, de modo que puede deducir significados locales o globales no expresados de forma directa.

Por último, en el nivel crítico el lector emite juicios de valor sobre el contenido. Ramírez (2016) señala que en la comprensión crítica el lector emite un juicio valorativo considerando tanto el texto como su propio contexto de desarrollo y formación, pues el lector compara el contenido con sus propios criterios personales y culturales.

Texto narrativo

Los textos narrativos constituyen otro componente clave del marco teórico. Estos relatos describen situaciones reales o imaginarias protagonizadas por uno o varios personajes, ambientados en un espacio y tiempo determinados. Entre los géneros narrativos más utilizados en la educación básica destacan los cuentos populares y literarios; relatos, leyendas, mitos y fábulas. Alzate et al. (2007) definen el texto narrativo como un escrito que describe, a modo de relato, los acontecimientos o hechos de una situación concreta. Estos tipos de textos tienen un inicio, un desarrollo y un desenlace que están bien definidos. Esta estructura clara facilita al lector la identificación de los personajes, las acciones y el orden de sucesos, lo que es fundamental para la comprensión inferencial por permitir relacionar causas, efectos y contextos dentro de la misma historia.

Estos textos narrativos se enfocan en la literatura infantil, la cual ocupa un lugar particular, porque se trata de textos dirigidos a niños y jóvenes. Su lenguaje y sus recursos narrativos facilitan la comprensión en las primeras etapas de la lectura, sin que dejen de resultar atractivos para los niños. Se asume que la literatura infantil es clave para el desarrollo cognitivo y emocional de los niños, pues ofrece un espacio simbólico en el que interpretan el mundo.

Libro-álbum

El libro-álbum se introduce como un recurso literario con alto valor didáctico, porque combina de forma interactiva los textos e imágenes sobre la doble página del libro, lo que motiva una lectura visual y literaria al mismo tiempo. Van der Linden (2015) añade que el libro-álbum es un soporte de expresión cuya característica principal es la doble página, en la que texto e imagen se organizan de forma articulada de página a página. Así, al emplear libros-álbum en el aula se espera estimular la comprensión inferencial a través de las ilustraciones que aportan elementos para que el lector integre la información visual con la textual, y de esta manera construya significados implícitos en la historia.

Escucha activa

La escucha activa, propuesta por Rogers y Farson (1987) dentro de su enfoque humanista, es una habilidad comunicativa que trasciende el simple acto de oír palabras. Implica una atención profunda, empática y comprometida hacia el otro, basada en la comprensión y la aceptación incondicional positiva. Esta requiere atención plena, es decir, una concentración total en el interlocutor, observando sus gestos, tono de voz y silencios, e interpretando aquello que no siempre se expresa con palabras.

En las últimas dos décadas, esta cobra relevancia en el ámbito educativo, consolidándose como una competencia comunicativa esencial. Su desarrollo fortalece no solo la comprensión de la información, sino también habilidades como la atención, la concentración, la participación y el entendimiento, impactando de manera positiva tanto en el desempeño académico como en la vida personal de los estudiantes.

Beuchat (1989), propone un enfoque renovado para comprender la función de la escucha en el aula y su forma de evaluación. A través de una revisión bibliográfica y de la aplicación de actividades prácticas, se plantean estrategias de autoevaluación docente y herramientas específicas para valorar la habilidad de escucha en los niños, basadas en diversas categorías de análisis. Esto permite una evaluación más precisa e integral del desarrollo comunicativo infantil.

En este sentido, la escucha activa es un proceso que involucra el reconocimiento de la intención comunicativa, la interpretación del contexto social, cultural e ideológico, y la comprensión del tono y la emoción. El oyente debe construir el significado en tiempo real, utilizando tanto su conocimiento previo como las pistas contextuales para interpretar el mensaje.

En contraposición, el concepto de "escucha ausente", propuesto por León Suárez (2019), describe una forma de atención parcial en la que el oyente no se encuentra comprometido con el mensaje que recibe. Esta falta de presencia mental y emocional genera malentendidos, omisiones y pérdida de información relevante. Según el autor, la escucha ausente afecta la comprensión del mensaje y deteriora la calidad de las interacciones sociales.

En el ámbito educativo, la escucha activa se convierte en una herramienta clave para transformar la relación entre docentes y estudiantes. En el caso de los niños, esta teoría cobra especial relevancia, ya que en esta etapa se encuentran desarrollando habilidades sociales, emocionales y cognitivas. Sentirse escuchados por sus docentes les permite sostener su autoconcepto, expresarse sin temor y comprometerse de manera más activa con su propio proceso de aprendizaje.

Texto instructivo

Por otro lado, los textos instructivos cumplen la función de anticipar o prever cómo actuará, reaccionará o se comportará tanto el emisor del mensaje como su receptor. Según Cassany (2014), "este tipo de texto permite que quien da las instrucciones organice la comunicación de modo que el receptor pueda comprender, ejecutar y prever el resultado de sus acciones" (pág. 28). En el ámbito académico, el emisor -el docente- es quien formula y comunica las instrucciones, estructurándolas con el fin de que los estudiantes, como receptores, ejecuten las acciones de manera clara, ordenada y precisa. El emisor, además, se anticipa a posibles dificultades o dudas que puedan surgir durante el proceso, adaptando el contenido de las instrucciones para minimizar confusiones y facilitar el cumplimiento exitoso de la tarea asignada.

En esta misma línea, Valverde (2022) señala que "el texto instructivo tiene el propósito de orientar los procedimientos en forma detallada, clara y precisa para realizar alguna actividad, ya sea simple o compleja" (pág. 45). Esto implica que los textos instructivos están diseñados para guiar al lector paso a paso en la ejecución de una tarea o procedimiento específico. Su objetivo principal es ofrecer indicaciones comprensibles y organizadas de manera lógica, de modo que el lector pueda llevar a cabo una acción de forma eficaz. En este sentido, la claridad y la precisión son elementos esenciales, ya que cualquier ambigüedad o error en las instrucciones puede generar confusiones y afectar el resultado final de la actividad.

Juegos lúdico-motrices

En el ámbito educativo, su valor trasciende el entretenimiento, convirtiéndose en un recurso didáctico que estimula la atención, la creatividad y la comunicación activa. Además, combina la acción, el movimiento, la emoción y la socialización como medios para aprender de manera gratificante.

Según Bernhardt (2005), el juego es "un comportamiento que es repetitivo, que tiene un propósito, pero no es directamente adaptativo, y que ocurre en un contexto social y físico que es seguro, donde el comportamiento es flexible y variado" (p. 123). Esta definición resalta que el juego es una forma natural de aprendizaje basada en la exploración, la experimentación y la adquisición de habilidades dentro de un ambiente seguro.

Por su parte, la lúdica, entendida como la actitud que impulsa el deseo genuino de participar y disfrutar, se presenta -de acuerdo con González (2014)- como "una categoría mayor al juego", ya que implica una forma de relacionarse con el mundo a partir de la curiosidad, el disfrute y la interacción con los demás (p. 27). Así, lo lúdico no se limita a la acción, sino que promueve una disposición positiva hacia el aprendizaje.

La motricidad, definida por el Diccionario de la Real Academia Española (2023) como la "capacidad de un cuerpo para moverse o producir movimiento", constituye el componente físico del juego. No obstante, su dimensión pedagógica se amplía cuando se comprende desde la psicomotricidad, que integra cuerpo, pensamiento y emoción. En el *Manual de psicomotricidad educativa y terapéutica* (2012) se explica que esta relación es la "historia personal de cada individuo en lo que se refiere a sus movimientos y acciones, teniendo siempre presente los aspectos físicos, psíquicos y sociales" (p. 24). De esta forma, el movimiento se convierte en una vía para el desarrollo cognitivo, emocional y social.

Jean Piaget (2001) refuerza esta idea al afirmar que el juego es una actividad que vincula los intereses cognoscitivos y afectivos del niño. Según el autor, a través del juego los niños exploran, experimentan y estructuran su pensamiento, pasando del juego simbólico al desarrollo de habilidades motoras, cognitivas y emocionales.

La práctica pedagógica y la formación docente

La práctica pedagógica constituye un eje articulador importante en los procesos de formación docente, pues es el espacio donde convergen el saber teórico y el saber práctico. Lejos de entenderse como la aplicación mecánica de teorías, la práctica pedagógica representa un escenario dinámico en el que los futuros maestros ponen en uso los conocimientos, las herramientas y las estrategias adquiridas durante su formación, a la vez que reflexionan sobre sus decisiones y acciones en el aula. Este espacio, entendido como cualquier lugar donde se enseña y se aprende, permite al docente en formación ajustar, reinterpretar y valorar su intervención educativa mediante la interacción directa con los estudiantes.

Según el Ministerio de Educación Nacional (2016), la práctica pedagógica es un proceso de autorreflexión que se constituye en un espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica. En este sentido, no se limita a un ejercicio instrumental para aplicar teorías previamente aprendidas, sino que se transforma en un escenario donde la teoría y la práctica dialogan de manera permanente. Lo que implica que los conceptos y enfoques pedagógicos se reconfiguran a la luz de la experiencia concreta del maestro en formación. Así, la práctica pedagógica favorece la construcción y

consolidación del saber pedagógico y didáctico, elementos esenciales del ejercicio profesional docente.

Esta concepción dialógica entre teoría y práctica coincide con lo planteado por Díaz Quero (2006), quien afirma que la formación docente está atravesada por nuevas maneras de concebir el conocimiento y la construcción científica. Desde esta perspectiva, no existen verdades absolutas ni teorías estáticas, sino interpretaciones provisionales que deben ser revisadas con frecuencia a la luz de la experiencia y de la reflexión pedagógica. Para este autor, la práctica pedagógica y el saber pedagógico constituyen categorías centrales en el análisis de la formación docente, pues permiten articular dimensiones ontológicas, epistemológicas y teóricas del ser y del hacer del maestro. En consonancia con ello, Díaz Quero (2006) plantea preguntas reflexivas como: "¿Cómo nos vemos como docentes?, ¿cómo nos perciben los demás?, ¿quién soy en la práctica pedagógica?", interrogantes que contribuyen a la construcción de una identidad profesional consciente, crítica y situada.

A partir de esta visión, la relación entre práctica pedagógica, formación docente e investigación se vuelve inseparable. En primer lugar, porque la práctica -como experiencia situada- permite identificar problemas educativos reales, necesidades de aprendizaje, tensiones pedagógicas y desafíos institucionales que pueden convertirse en objetos de estudio. En segundo lugar, porque el pensamiento investigativo dota al docente de herramientas para analizar su quehacer, sistematizar sus experiencias, cuestionar sus supuestos y generar conocimiento pedagógico relevante. Y, en tercer lugar, porque la formación docente contemporánea exige maestros reflexivos capaces de tomar decisiones fundamentadas y de transformar sus prácticas mediante la indagación permanente.

En esta misma línea, la investigación se convierte en un puente que une la teoría y la práctica. A través de ella, el docente no solo interpreta la realidad educativa, sino que contribuye de forma activa a su transformación. Investigar implica actuar de manera crítica sobre la realidad, cuestionar las prácticas establecidas y generar alternativas de mejora mediante la participación y la reflexión colectiva. Como afirma Kemmis (1998), la investigación en educación debe promover una reflexión crítica sobre las prácticas con el propósito de transformarlas en función de la justicia, la equidad y la emancipación. De este modo, la investigación se integra como un proceso continuo que acompaña y retroalimenta el desarrollo profesional del futuro maestro.

En coherencia con esta perspectiva, Grennon Brooks y Brooks (1999) sostienen que el rol del educador no consiste en transmitir información, sino en crear entornos de aprendizaje que fomenten la exploración, la reflexión y la reconstrucción del conocimiento. Para los autores, "enseñar implica organizar experiencias que lleven al estudiante a reinterpretar y transformar la información" (p. 27). Esta visión concibe al docente como un mediador que facilita procesos cognitivos, sociales y afectivos, permitiendo que los estudiantes reorganicen sus ideas y desarrollen estructuras mentales más complejas.

Desde esta perspectiva constructivista, el aprendizaje se entiende como una actividad personal y social, situada en contextos funcionales y auténticos. En consecuencia, se reconoce que los niños aprenden con mayor efectividad cuando participan en experiencias vinculadas con su realidad inmediata y cuando interactúan con sus pares y mediadores, integrando así los aspectos cognitivos, emocionales y sociales del aprendizaje. Este enfoque refuerza el papel de la práctica pedagógica como espacio privilegiado para la creación de entornos de aprendizaje que promuevan la participación, la colaboración y el desarrollo integral del estudiante.

Marco metodológico

Ambas intervenciones pedagógicas comparten el mismo paradigma, enfoque, metodología y fases de investigación; sin embargo, se diferencian en las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de datos, así como en el diseño y desarrollo de sus propuestas de intervención. Inicialmente, se enmarcan en el paradigma socio-crítico. El cual busca comprender y transformar la realidad educativa a través de la reflexión, la participación y la acción colectiva. Este paradigma concibe el conocimiento como una construcción social mediada por factores históricos, culturales e ideológicos, en la que los sujetos son agentes activos de cambio. (Ardila Higuera et al., 2022).

Según Habermas (1987), el conocimiento emancipador se orienta hacia la comprensión crítica de la realidad y la transformación de las condiciones sociales que limitan la acción humana, promoviendo la autonomía, la justicia y la equidad. A partir de esta perspectiva, la investigación educativa debe trascender la mera descripción de los fenómenos para propiciar procesos de transformación socioeducativos. De igual manera, adoptan el enfoque cualitativo, centrado en la comprensión de los significados, percepciones y experiencias de los participantes dentro de su contexto natural. Este enfoque permite interpretar la realidad desde las voces de los sujetos implicados, reconociendo la subjetividad y la interacción como fuentes legítimas de conocimiento. (Sandín, 2003).

En coherencia con esta visión, también comparten la metodología de Investigación-Acción Participativa (IAP), adecuada para contextos escolares por su carácter transformador. Según Mantilla et al. (2022) esta metodología considera al docente como sujeto transformador de su práctica, de modo que al modificar su forma de ver, pensar y actuar puede generar nuevas estrategias didácticas para el aula. El docente-investigador reflexiona críticamente sobre su práctica mientras impulsa el aprendizaje de los estudiantes.

El estudio se desarrolla a través de cuatro fases interrelacionadas propuestas por la (IAP), el cual, orientan su planificación, implementación y evaluación, garantizando coherencia metodológica y pedagógica.

Fase 1: Exploración y caracterización de la población

En esta etapa se realiza un acercamiento inicial con la población objeto de estudio, con el fin de conocer sus características personales, sociales y académicas. Se aplican encuestas y observaciones de clase para identificar sus hábitos, niveles de atención y habilidades comunicativas. Los datos se analizan mediante las técnicas de análisis temático y de contenido, permitiendo reconocer patrones y categorías que describen la realidad educativa del grupo.

Fase 2: Identificación del problema y fundamentación teórica

A partir de los resultados arrojados en la primera fase se define la competencia a fortalecer en cada intervención, así como los fundamentos teóricos y la planificación de la secuencia didáctica correspondiente. En el estudio sobre comprensión inferencial se diseñó una secuencia de ocho sesiones orientadas al trabajo con libros álbum, textos narrativos, mesas redondas y lectura guiada. Por su parte, la investigación sobre escucha activa estructuró una secuencia de seis sesiones centradas en el uso de textos instructivos mediante juegos lúdico-motrices, complementados con talleres explicativos sobre el proyecto, los conceptos principales y los diagnósticos inicial y final de la competencia abordada. Cada secuencia trabajó una competencia específica y se apoyó en herramientas didácticas ajustadas a los intereses del grupo. Este proceso de análisis y diseño da como producto el proyecto de investigación.

Fase 3: Diseño e implementación de la propuesta didáctica

En esta fase se continúa enriqueciendo y, al mismo tiempo, aplicando la secuencia didáctica, según las particularidades de cada caso. Este tipo de investigación se caracteriza por su flexibilidad, al reconocer que las circunstancias pueden variar y que, por tanto, la intervención debe adaptarse a los cambios que surjan. Posteriormente, se desarrollan las sesiones previstas en las secuencias didácticas y se avanza en la construcción de conclusiones, valorando la efectividad de la propuesta. Durante este proceso se recopilan los datos necesarios y se registran de manera parcial los resultados obtenidos.

Fase 4: Sistematización y evaluación de la propuesta

Finalmente, se organiza, se analiza y se evalúa la información recopilada durante la implementación, valorando los logros, las dificultades y los aprendizajes emergentes.

La sistematización permite reflexionar sobre la práctica pedagógica y generar conocimientos compartidos y la evaluación, entendida como un proceso continuo y participativo, compara la situación inicial con los resultados finales, evidenciando mejoras o no en la competencia a trabajar y consolidando la propuesta como una experiencia transformadora dentro del aula. (Kemmis, 1998)

La selección de las técnicas e instrumentos de recolección de información se fundamentan en la necesidad de comprender en profundidad las experiencias, percepciones y prácticas comunicativas de los participantes dentro de su contexto escolar. A continuación, se presenta de manera detallada las técnicas empleadas y los instrumentos correspondientes de cada uno de los estudios.

Tabla 1
Técnicas e instrumentos de investigación estudio 1

Técnica	Instrumento	Fases	Participantes	Descripción breve del procedimiento
Observación de aula	Diario de campo	1, 2 y 3	Investigadoras	Registro sistemático de momentos clave relacionados con la comprensión inferencial (tipo de inferencia realizada, pistas textuales utilizadas y razonamiento del estudiante).
Control de asistencia y actividades	Formato de asistencia	1, 2 y 3	Investigadoras y docente cooperadora	Registro diario de fecha, duración y actividades desarrolladas; validado mediante firma de la docente cooperadora.
Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista	2	Investigadoras y docente cooperadora	Preguntas abiertas y cerradas a estudiantes sobre hábitos y preferencias lectoras; entrevista a la docente sobre avances, dificultades y procesos metacognitivos.
Propuesta pedagógica	Talleres en clase, creación de cuentos y ejercicios inferenciales	1	Investigadoras y estudiantes	Aplicación de talleres basados en textos narrativos y preguntas inferenciales sin mediación inicial; posteriormente, mediación docente para contrastar y reforzar respuestas correctas.
Lectura guiada y análisis comparativo	Plan lector (<i>Cuentos de la selva, Sangre de campeón, Colombia, mi abuelo y yo y Bajo la luna de mayo.</i>)	2 y 3	Investigadoras y estudiantes	Lectura autónoma con resolución de preguntas inferenciales; segunda lectura mediada con preguntas orientadoras, análisis de imágenes, discusión grupal y reflexión sobre personajes y contenidos implícitos.

Nota. Esta tabla presenta las técnicas e instrumentos seleccionados para la investigación: "Fortalecimiento de la Comprensión Lectora Inferencial mediante Libros Álbum y Textos Narrativos en Educación Primaria", elaboración propia, 2025.

Tabla 2
Técnicas e instrumentos de recolección estudio 2

Técnicas de Investigación	Instrumentos	Objetivo
Encuesta	Cuestionarios	Tiene como propósito conocer las percepciones y experiencias en relación con las habilidades comunicativas del estudiante/profesor cooperador, así como explorar sus gustos, preferencias personales y características del contexto sociocultural en el que se desarrollan.
Observación	Diarios de campo / Guías de observación	Tiene como propósito observar cómo se desarrollan las clases en la cotidianidad escolar, prestando atención a las actitudes y comportamientos de los estudiantes, así como a las dinámicas implementadas por la profesora cooperadora.
Reflexión pedagógica	Carpeta con anotaciones / Bitácora y planeaciones de clase.	Tiene como propósito analizar de manera introspectiva la práctica docente de la docente en formación, valorando la efectividad de las actividades, ejercicios o temas desarrollados en el aula. La reflexión abarca el modo en que se abordaron los contenidos, las actitudes y comportamientos de los estudiantes, el manejo del grupo, así como los posibles obstáculos o contratiempos surgidos durante la clase.
Documentación Pedagógica	Portafolio/ Nube fotográfica	Tiene como propósito recopilar y sistematizar todas las evidencias y documentos generados a lo largo del proceso investigativo.
Evaluación	Prueba diagnóstica / Prueba final	La prueba diagnóstica permite identificar las fortalezas, debilidades y necesidades del grupo antes de implementar las estrategias pedagógicas, mientras que la prueba final permite comparar los resultados y determinar el impacto y la efectividad de dichas estrategias.

Nota. Esta tabla presenta las técnicas e instrumentos seleccionados para la investigación: "El texto instructivo y el juego lúdico-motriz como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la escucha activa en estudiantes de primaria", elaboración propia, 2025.

Seguidamente, se presentan de manera sucinta las secuencias didácticas diseñadas en ambos proyectos.

Tabla 3
Secuencia didáctica estudio 1

Sesión	Tema	Objetivo	Estrategia / actividades clave	Recursos	Evaluación (criterios)	Tiempo
1	Introducción a la comprensión lectora inferencial	Establecer el nivel inicial de comprensión inferencial	Activación con tres ejercicios de inferencia; explicación breve de comprensión lectora inferencial; lectura y preguntas guía sobre La tortuga y la liebre; prueba diagnóstica y párrafo reflexivo.	Tablero, marcadores, TV, video, cuadernos, rúbrica.	Rúbrica: deducción, uso de pistas textuales, idea central, claridad de respuesta, participación	3 h
2	Inferencias con libro-álbum: <i>Quiero una mamá robot</i>	Desarrollar inferencias a partir de imagen/texto	Mapa mental sobre libro-álbum; anticipación (portada/título); lectura compartida con pausas e inferencias; taller y socialización.	Libro-álbum, tablero, marcadores, hojas, rúbrica	Rúbrica: hipótesis e inferencias, deducción, idea central/tema, claridad y participación	3 h
3	Inferencias desde la imagen: <i>El libro de los cerdos</i>	Inferir significados implícitos y crear historieta	Juego inicial (roles en el hogar); predicción con portada e imágenes; lectura con preguntas orientadoras; taller virtual; creación y socialización de historietas (5 viñetas).	Pelota, bafles, libro-álbum, cartulinas, marcadores, TV, rúbrica	Rúbrica: deducción, interpretación de imágenes, coherencia mensaje, conexión con el texto, claridad y participación	3 h
4	Estructura del género narrativo	Reconocer e interpretar inicio-nudo-desenlace	Explicación breve; preguntas inferenciales durante lectura de Las medias de los flamencos; organizador gráfico; elaboración y exposición de frisos narrativos en grupos	TV, bafles, <i>Cuentos de la selva</i> , cartulina, colores, caja de preguntas, rúbrica	Rúbrica: deducción, idea central, claridad estructural (I-N-D), tema, argumentación y trabajo colaborativo	3 h
5	La fábula	Comprender estructura y moraleja implícita; escribir fábula original	Lectura guiada de "La gallina de los huevos de oro" con pausas; taller; creación y lectura de fábulas con inferencias explícitas/implícitas.	Texto impreso, TV, bafles, tablero, hojas/colores, rúbrica	Rúbrica: inferencias, estructura narrativa, personajes, moraleja, claridad y participación	3 h
6	La leyenda	Reconocer características y realizar inferencias sobre personajes/hechos/enseñanza	Adivinanzas ilustradas por grupos; presentación breve del género; lectura compartida de "El duende" con preguntas inferenciales; taller y socialización.	Hojas y colores, TV/bafles, leyenda seleccionada, rúbrica	Rúbrica: deducción, idea central, estructura, personajes, relación texto-enseñanza, claridad y participación	3 h

7	El mito (Pijamada literaria)	Comprender e interpretar un mito; fortalecer lectura inferencial en ambiente lúdico	Ambientación (música/visual); presentación del género; lectura compartida del mito de Bachué con inferencias; taller; pijamada literaria con oralidades y representación de relatos.	Hojas, marcadores, TV, videobeam, bafles, mito de Bachué, rúbrica	Rúbrica: deducción, estructura, personajes, idea central, relación texto-enseñanza, participación en pijamada	5 h
8	Inferencias en medios audiovisuales (Looney Tunes)	Aplicar inferencias de la película en creación de cuentos propios	Conversación guiada (recapitulación de inferencias); visualización; preguntas posteriores; escritura de cuento con criterios exposición y exhibición en el aula.	TV/bafles, cartulinas, colores, pegante, libros-álbum	Rúbrica: uso de inferencias, creatividad, estructura, idea central, coherencia narrativa y socialización	7 h

Nota. Esta tabla muestra la distribución de las sesiones que conforman la secuencia didáctica propuesta en la investigación: "Fortalecimiento de la Comprensión Lectora Inferencial mediante Libros Álbum y Textos Narrativos en Educación Primaria", elaboración propia, 2025.

Tabla 4
Secuencia didáctica estudio 2

Sesión	Tema	Objetivo	Estrategia / actividades clave	Recursos	Evaluación (criterios)	Tiempo
1	Presentación del proyecto de investigación	Dar a conocer a los estudiantes el propósito, metodología y beneficios del proyecto.	Actividad de escucha activa mediante dibujo; presentación del proyecto; diálogo y recolección oral de opiniones.	Video beam, tablero.	Conversatorio; registro de ideas clave.	2 h
2	Aplicación del diagnóstico de escucha	Evaluar el nivel de escucha en cuatro categorías.	Pruebas de escucha: atencional, analítica, apreciativa y marginal; tabulación final.	Hojas de block, baffle, libro de cuentos.	Diagnóstico por categorías; análisis y tabulación.	30 min + 1 h + 30 min + 1 h
3	La escucha vs. la escucha activa	Reconocer diferencias entre escucha y escucha activa.	Preguntas de saberes previos; video; dinámica de transmisión de mensajes; redacción.	Tablero, hojas, video beam, baffle.	Texto narrativo sobre la importancia de la escucha activa.	2 h
4	El texto instructivo	Comprender características y tipos de textos instructivos.	Instrucciones ambiguas; explicación; redacción; intercambio.	Tablero, hojas.	Texto instructivo elaborado y retroalimentado.	2 h

5	El juego, lo lúdico y lo motriz	Relacionar el aprendizaje con el juego.	Preguntas iniciales; explicación; actividad lúdica; cuestionario.	Tablero, hojas, elementos de juego.	Cuestionario; círculo de opiniones.	2 h
6	Juegos lúdico-motrices + textos instructivos + escucha activa	Fortalecer la escucha activa mediante juegos guiados.	Varios juegos (Paletas de colores, Simón dice, Adivinanzas, etc.); registros.	Materiales de juegos, tablero, baffle.	Diario de campo, rúbricas, coevaluación.	1 h 30 min por juego
7	Prueba final de escucha	Verificar el progreso en los niveles de escucha activa.	Prueba de conocimientos; prueba de escucha; tabulación.	Fotocopias, baffle.	Prueba final; tabulación.	2 h

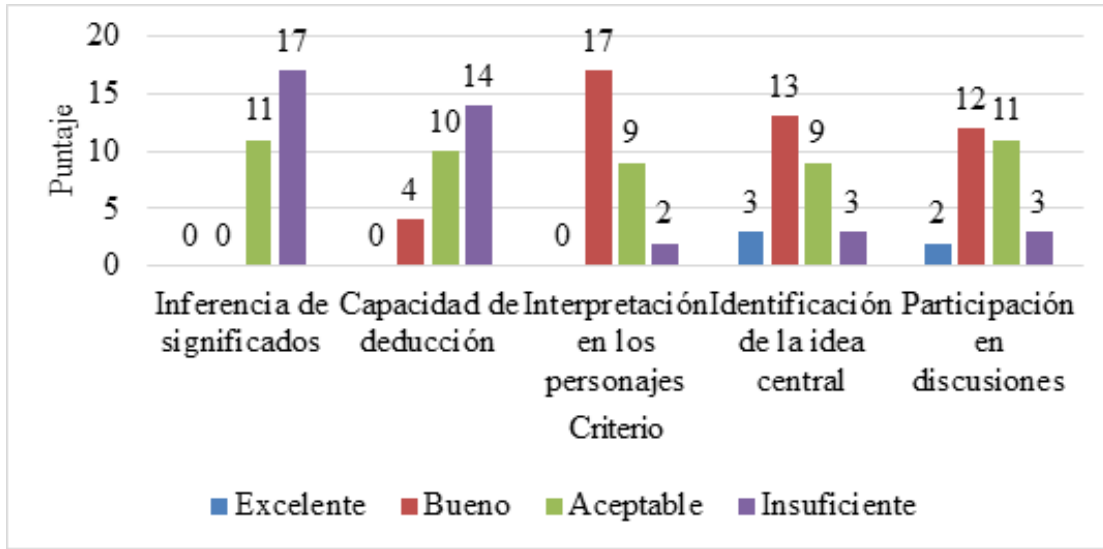
Nota. Esta tabla muestra la distribución de las sesiones que conforman la secuencia didáctica propuesta en la investigación: "El texto instructivo y el juego lúdico-motriz como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la escucha activa en estudiantes de primaria", elaboración propia, 2025.

Resultados y Discusión

En el primer estudio, la fase diagnóstica mostró que la mayoría de los estudiantes se ubicaban en niveles *insuficiente* y *aceptable*, evidenciando dificultades para establecer relaciones implícitas, deducir información y construir significados profundos, aspectos claves del pensamiento crítico. Durante la fase de intervención, el uso de libros álbum y narraciones produjo un avance importante, con una mayor concentración de estudiantes en los niveles *bueno* y *aceptable*. Esto indica que los recursos visuales y narrativos facilitaron la interpretación de ideas centrales, personajes y significados implícitos mediante la integración del pensamiento visual, emocional y lingüístico. Sin embargo, se mantuvieron retos en las inferencias más complejas, relacionadas con las motivaciones profundas de los personajes, lo que señala la necesidad de fortalecer estrategias metacognitivas avanzadas.

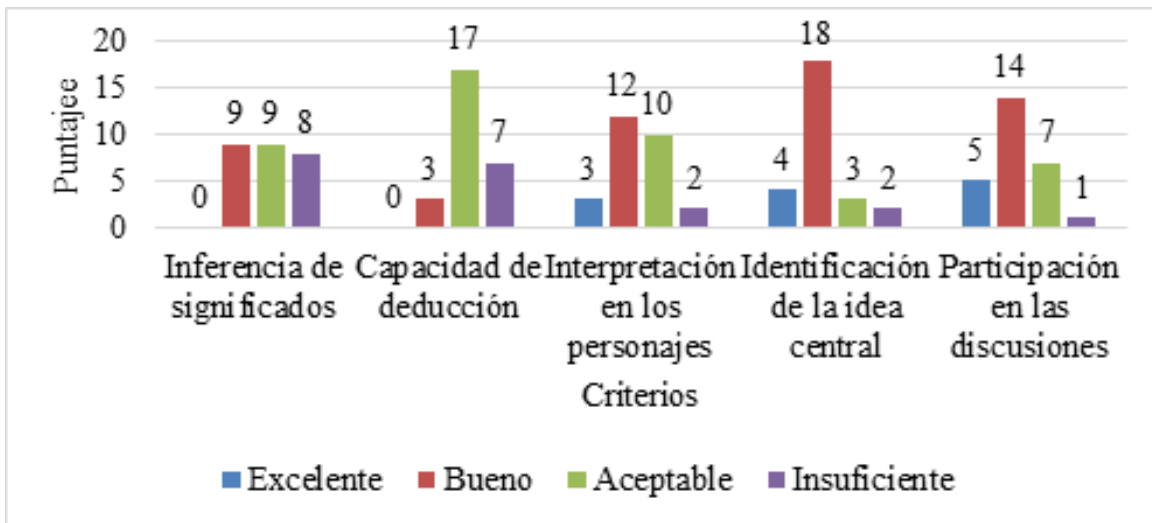
Los resultados confirman la eficacia de la intervención y evidencian que la metodología basada en la IAP transformó la práctica lectora, sin orientarse a la preparación para pruebas estandarizadas, sino al desarrollo genuino de competencias lectoras, coherente con la literatura especializada. En la fase final, los estudiantes elaboraron cuentos tras visualizar la película "El día que la tierra explotó", demostrando la aplicación autónoma de las habilidades adquiridas. Este ejercicio destacó el valor de la alfabetización visual: los estudiantes actuaron como autores-lectores capaces de integrar imágenes y palabras para construir narrativas, lo que fortaleció el ciclo lector-escritor. Este hallazgo coincide con los planteamientos de Freire (1985), Parodi (2003) y Rodríguez et al. (2022), quienes afirman que la articulación entre lectura y producción escrita potencia competencias integrales y una participación activa en los procesos de comprensión y creación.

Figura 1
Gráfico de barras acerca de los niveles de desempeño en la evaluación diagnóstica



Nota. Esta gráfica vertical evidencia el porcentaje del nivel de comprensión inferencial en el que se encontraban los estudiantes del grado 402, elaboración propia, 2025.

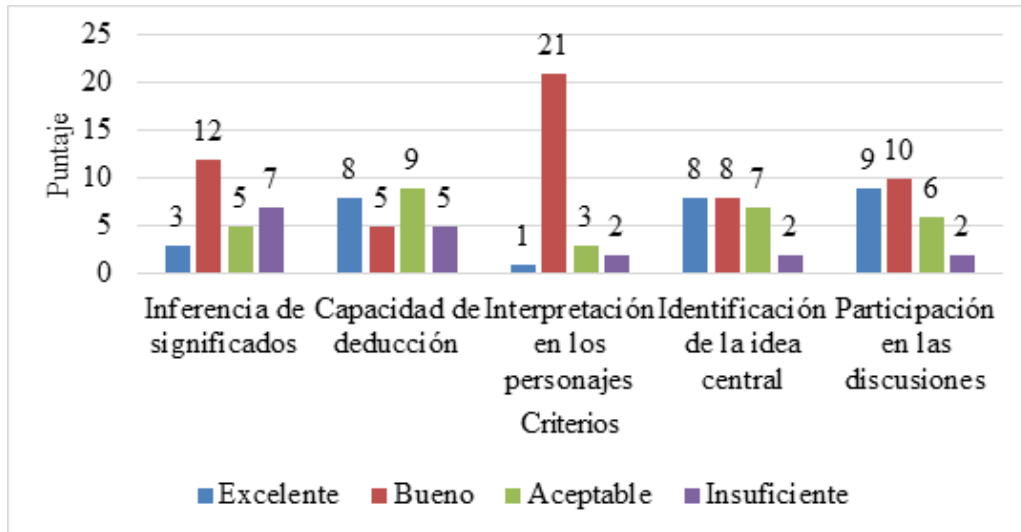
Figura 2
Gráfica de barras de los niveles de desempeño durante los talleres de intervención



Nota. Esta gráfica vertical evidencia el porcentaje del nivel de comprensión inferencial durante los talleres implementados a los estudiantes del grado 402, elaboración propia, 2025.

Figura 3

Gráfico de barras de la comprensión inferencial de la creación del cuento



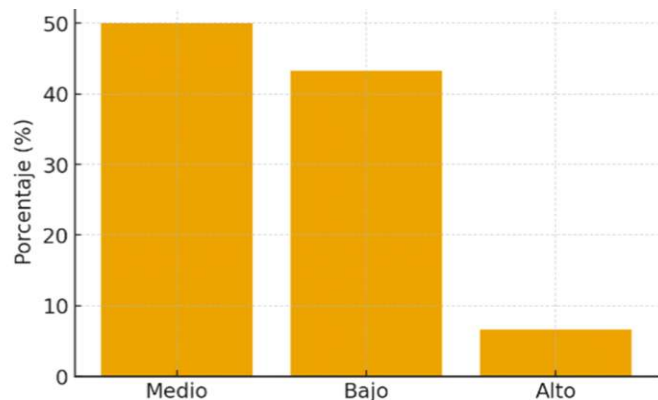
Nota. Esta gráfica vertical evidencia el porcentaje del nivel de comprensión inferencial durante la realización de los cuentos de los estudiantes del grado 402, elaboración propia, 2025.

En el segundo estudio, orientado al fortalecimiento de la escucha activa mediante textos instructivos y juegos lúdico-motrices, la observación inicial evidenció importantes fortalezas en los estudiantes, como la participación activa, la disposición al diálogo y la colaboración. Sin embargo, también se identificaron debilidades en la retención de información, la atención sostenida, la memoria de trabajo y la interpretación adecuada de mensajes.

En la prueba diagnóstica, la mayoría de los estudiantes se ubicó entre los niveles bajo y medio: el 43,3 % (13 estudiantes) presentó un nivel bajo, el 50 % (15 estudiantes) un nivel medio y solo el 6,6 % (2 estudiantes) alcanzó un nivel alto. Estos resultados confirmaron que, antes de la intervención, existían dificultades para comprender instrucciones y responder de manera reflexiva a situaciones comunicativas. Tras la aplicación de la propuesta didáctica, la prueba final mostró avances relevantes. El 60 % de los estudiantes (18 participantes) se ubicó en un nivel medio, consolidando habilidades básicas de escucha activa; mientras que el 20 % (6 estudiantes) alcanzó un nivel alto, evidenciando mejoras en la atención, la interpretación de mensajes y la respuesta reflexiva. Estos estudiantes demostraron, además, empatía y comprensión apreciativa. No obstante, un 17 % (5 estudiantes) permaneció en un nivel bajo y un 3 % (1 estudiante) en un nivel muy bajo, lo que señala dificultades persistentes vinculadas a la atención continua, la retención y la comprensión global del mensaje. Este último caso constituye un indicador individual que podría relacionarse con factores emocionales o familiares. Aunque la propuesta tuvo un impacto positivo, algunas actividades no lograron los resultados esperados debido a dispersión, desmotivación o diferencias en los estilos de aprendizaje.

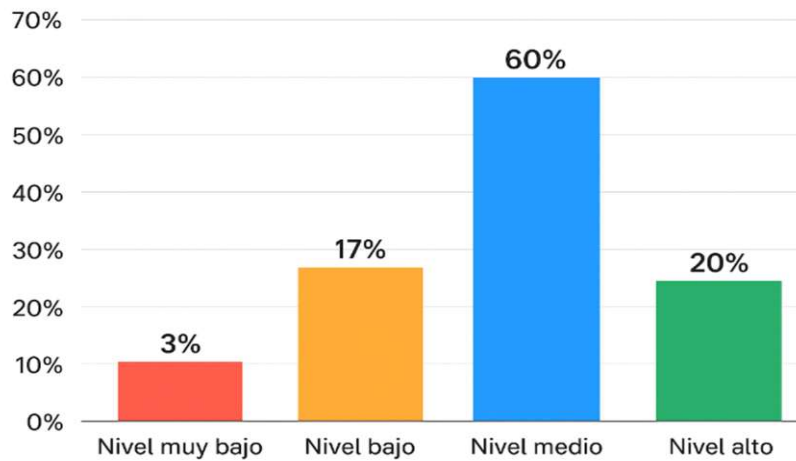
Figura 4

Distribución de niveles de escucha-prueba diagnóstica



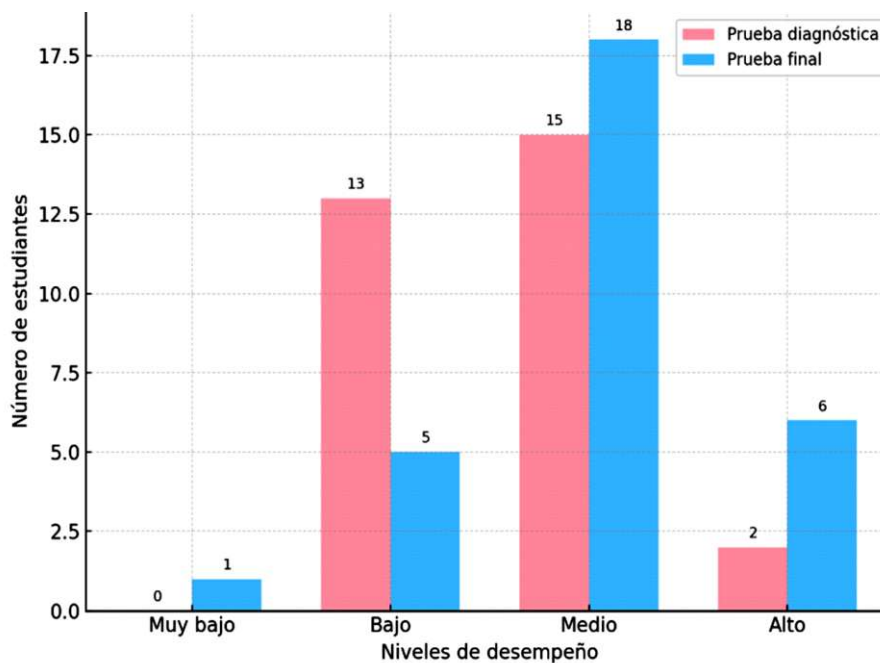
Nota. Esta gráfica vertical evidencia el porcentaje del nivel de escucha en el que se encontraban los estudiantes del grado 403, elaboración de IA, 2025.

Figura 5
Resultados de la prueba final



Nota. El gráfico muestra la distribución porcentual de los niveles de escucha obtenidos por los estudiantes en la prueba final de escucha activa, elaboración de IA, 2025.

Figura 6
Comparativa de resultados: prueba diagnóstica vs prueba final



Nota. El gráfico muestra la distribución porcentual de los niveles de escucha obtenidos por los estudiantes en la prueba diagnóstica y la prueba final de escucha activa, elaboración de IA, 2025.

Teniendo en cuenta lo anterior, el siguiente cuadro comparativo permite identificar las relaciones, semejanzas y puntos de convergencia entre ambos estudios. Este análisis contrasta los procesos presentes en el desarrollo de la escucha activa y la comprensión inferencial.

Tabla 5
Procesos y dinámicas comunes entre escucha activa y comprensión inferencial

Categoría	Escucha activa	Comprensión inferencial	Coincidencias / Relación
Procesos cognitivos	Interpretación de instrucciones, anticipación, deducción de mensajes implícitos.	Formulación de hipótesis, lectura de pistas textuales e icónicas, relación texto-imagen.	Ambos requieren activar conocimientos previos e inferir información no explícita.
Atención y autorregulación	Atención sostenida para escuchar, retener y ejecutar instrucciones; control de impulsos.	Atención para seguir la secuencia narrativa, identificar detalles relevantes y analizar imágenes.	La atención es base de ambos procesos; sin escucha no hay comprensión.
Participación y dinámica social	Diálogo, respeto de turnos, trabajo colaborativo en juegos y actividades orales.	Intercambio de interpretaciones, discusión de hipótesis, lectura compartida.	La interacción social fortalece tanto la escucha como la construcción de inferencias.
Procesos metacognitivos	Verificación de instrucciones, reflexión sobre errores, explicación de decisiones.	Argumentación de respuestas, comparación de interpretaciones, autoevaluación.	Ambos grupos desarrollan conciencia de cómo aprenden y por qué toman decisiones.
Componentes emocionales y lúdicos	Juegos motores, actividades dinámicas, motivación por el movimiento.	Lectura de imágenes, conexión emocional con el libro-álbum, actividades creativas.	Lo lúdico y lo emocional aumentan la motivación y facilitan el aprendizaje en ambos casos.
Mediación docente	Modelado de escucha atenta, aclaración de instrucciones, retroalimentación constante.	Preguntas orientadoras, acompañamiento en la lectura, regulación del ritmo del texto.	La mediación es clave para avanzar; el docente guía la interpretación en ambas competencias.
Resultados observados	Mejora en la comprensión de instrucciones, en la cooperación y en la autorregulación.	Mejora en la formulación de inferencias, en la interpretación de imágenes y en la participación oral.	Ambos estudios muestran avances y complementarios dentro de las habilidades comunicativas.

Nota. Esta tabla muestra cómo la escucha activa y la comprensión inferencial relacionadas, elaboración propia, 2025.

Conclusiones

A lo largo del proceso investigativo y de la intervención pedagógica, las docentes en formación reconocieron múltiples aprendizajes que transformaron su comprensión del aula, de los estudiantes y de su propio rol pedagógico. En primer lugar, comprendieron que no todos los estudiantes logran vincularse de la misma manera con las actividades propuestas, pues cada uno llega al aula con intereses, historias, ritmos y mundos distintos.

Descubrieron que, en muchos casos, el desempeño escolar no está motivado por el deseo de aprender, sino por la necesidad afectiva de sentirse vistos, escuchados y reconocidos. Este hallazgo reafirmó la importancia de abrir espacios donde sus voces sean valoradas, aunque las intervenciones no siempre sean precisas o estructuradas, pues dicho reconocimiento incrementa su disposición hacia el aprendizaje. Del mismo modo, la experiencia permitió comprender que la evaluación no puede

reducirse a la calificación, sino que debe convertirse en un proceso sincero, continuo y formativo, orientado a que el estudiante tome conciencia de sus avances, fortalezas y desafíos.

En cuanto al aula, los docentes en formación experimentaron la complejidad del escenario escolar. Aprendieron que las clases rara vez transcurren como se planean, pues emergen imprevistos, cambios de horario, actividades institucionales o fluctuaciones en la disposición del grupo que exigen flexibilidad y creatividad para adaptar las estrategias sin perder de vista los objetivos. También comprendieron que el aula trasciende los límites físicos del salón: el parque, la cafetería, la cancha o cualquier espacio escolar pueden convertirse en escenarios legítimos para el aprendizaje, sobre todo en primaria, donde la dimensión sensorial, kinestésica y metacognitiva cobra especial relevancia. La convivencia con el bullicio, el movimiento y la expresividad propia de los niños les permitió reconocer que el ruido no siempre es sinónimo de desorden, sino evidencia de vitalidad y participación.

Respecto al diseño y aplicación de estrategias, los docentes en formación entendieron la importancia de diversificar las actividades y de ajustar su complejidad para atender los distintos estilos y ritmos de aprendizaje. Reconocieron la necesidad de promover la reflexión metacognitiva para que los estudiantes comprendan cómo aprenden y por qué utilizan determinadas estrategias.

Asimismo, identificaron el valor de involucrar a las familias en la consolidación de habilidades comunicativas, así como la importancia de registrar observaciones, evaluar la efectividad de cada actividad y gestionar recursos o apoyos logísticos cuando la naturaleza de la experiencia lo requiere. Estos aprendizajes evidencian que la planificación rigurosa, la anticipación de materiales y la evaluación cualitativa son claves para garantizar el éxito de cualquier propuesta pedagógica.

Además, estas experiencias dejaron una huella profunda en la comprensión del rol docente. Los futuros maestros descubrieron que enseñar implica, ante todo, aprender a escuchar: a los estudiantes, a sí mismos y a la dinámica del aula. Entendieron que el docente no es un transmisor de contenidos, sino un mediador sensible y reflexivo que adapta la metodología según las realidades del grupo, reconoce los intereses y contextos de los niños, y articula lo lúdico, lo emocional y lo cognitivo de manera integral. De esta manera, la práctica pedagógica se transforma en un ejercicio humano, ético y crítico que coloca al estudiante en el centro, permitiendo que el juego, la creatividad y el diálogo se conviertan en herramientas esenciales para construir aprendizajes y relaciones educativas más auténticas.

Para concluir, el análisis comparativo entre ambos estudios resulta sustancial para la formación docente y la práctica pedagógica, pues evidencia que el desarrollo de competencias como la escucha activa y la comprensión inferencial exige una intervención intencionada, reflexiva y fundamentada. En este sentido, los estudios fortalecen la mirada investigativa del docente, promoviendo una práctica que contribuye a educarse de manera colectiva.

Referencias

- Alzate, M. V., Lanza, C. L., Y Gómez, M. Á. (2007). *Usos de los libros de texto escolar: actividades, funciones y dispositivos didácticos*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ardila Higuera, J.A., Muñoz Tibocha, A.X. y Jiménez Vega, L.M. (2024). Un acercamiento a la comprensión de las competencias comunicativas. *Rastros Rostros*, 26(1), 1-15. doi: <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2024.01.10>
- Bernhardt, P. (2005). *El juego en la infancia: teoría y práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Beuchat, C. (1989). *Escuchar: el punto de partida*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Cassany, D. (2014). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cristóbal, R., Sanjuán, M., & Villar, E. M. (2023). Análisis y evaluación de una estrategia didáctica para el aprovechamiento de libros álbum de no-ficción en Educación Primaria. *Estudios ambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, 8(1), 17-43. <https://doi.org/10.36799/el.v8i1.129>
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, vol. 12, núm. Ext, 2006, pp. 88-103.
- Escuela Internacional de Psicomotricidad. (2012). *Manual de psicomotricidad educativa y terapéutica*. Madrid: CEPE.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gallego, J. L., Figueroa, S., & Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y Lingüística*, (40), 187-208. <https://doi.org/10.29344/0717621X.40.2066>
- García, M. Á., Arévalo, M. A., & Hernández, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 221-246. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n32.2018.8126>

- González, J. (2014). *La lúdica como categoría pedagógica*. Bogotá: Magisterio.
- Grennon Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Kabalen, D. M., & Sánchez, M. A. (2004). *La lectura analítico-crítica: Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información* (3.ª reimpresión). México: Trillas.
- Kemmis, S. (1998). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- León Suárez, D. (2019). La escucha ausente: desafíos de la atención en la era digital. *Revista de Comunicación Educativa*, 14(1), 55-72.
- Millán, N. (2019). *La importancia de la literatura en la etapa de Educación Infantil: Aproximación al cuento* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/41538>
- Naranjo, M. P. (2009). Literatura infantil: Aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades. *Enunciación*, 14(1), 28-43. <https://doi.org/10.14483/22486798.3214>
- Ochoa, J., Pedraza, Y., Mesa, S. L., & Caro, E. O. (2017). La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. *Educación y Ciencia*, (20), 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7982055>
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Piaget, J. (2001). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Quijada, V. del C., & Contreras, V. (2008). *Comprensión lectora*. México: Editorial El Arca. https://www.researchgate.net/publication/261557568_Comprension_Lectora
- Ramírez, C. (2016). *Efectividad de la herramienta Web 2.0 JClick en la comprensión lectora de niños de tercer grado* [Tesis de maestría, Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín]. Repositorio URBE. <https://virtual.urbe.edu/tesispub/0102598/intro.pdf>
- Real Academia Española. (2023). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). <https://dle.rae.es>
- Rodríguez, K. L., Camargo, Z., & Uribe, G. (2022). La lectura del libro álbum como mediación hacia el desarrollo socioemocional. *Folios*, (55), 169-184. <https://doi.org/10.17227/folios.55-12657>
- Rogers, C., y Farson, R. (1987). Escucha activa. Extracto de *Communicating in Business Today* R.G. Newman, M.A. Danzinger, y M. Cohen (eds). D.C. *Heath & Company Chicago*. (Trabajo original publicado en 1957).
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura* (21.ª reimp.). ICE de la Universitat de Barcelona & Editorial Graó. <https://books.google.es/books?id=8cp7am1yjDoC>
- Valencia, M., & Rodríguez, D. (2019). Interacción ícono-verbal y recepción de libros álbum. Desafíos de la lectura en básica primaria. *Sophia*, 15(1), 177-197. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.15v.1i.712>
- Valverde, M. (2022). El texto instructivo y su función orientadora en el aprendizaje escolar. *Revista Didáctica Actual*, 18(4), 44-51.
- Van der Linden, S. (2013). *Album(s)*. Paris: Éditions De Facto. Versión española: *Álbum[es]*. Barcelona: Ediciones Ekaré

Anexos

Como producto final se elaboró un libro compuesto por dos secciones. La primera reúne los cuentos creados por los estudiantes del grado 402 de la I.E. María Cristina Arango, sede Los Pinos, como evidencia del fortalecimiento de la comprensión inferencial.

Enlace: <https://heyzine.com/admin/view?n=f446bddd420a93709f313cbdfd544a0e491f35b.pdf&adminKey=7b36f94e038239147715adeafe2901f#page/23>

La segunda corresponde a un libro de juegos lúdico-motrices, elaborado en la I.E. Escuela Normal Superior de Neiva, diseñado para promover la escucha activa y servir como recurso pedagógico para otros docentes. Ambos componentes se articulan con las temáticas propias del área de Lengua Castellana.

Enlace: <https://heyzine.com/flip-book/01615ee731.html#page/22>