



TEMPUS

Psicológico

Artículo de investigación

Incidencia del modelo de aprendizaje experiencial en los procesos de comprensión lectora

*Incidence of the experiential learning model
on reading comprehension processes*

**YENNY ANDREA GUTIERREZ TORO¹ LUZ ADRIANA ACEVEDO FRANCO²
ANGIE STÉFANY CUÉLLAR OSPINA³ JENNIFER PELÁEZ GARCÍA⁴**

Recibido: 5/03/0225 - Aprobado 5/05/2025 - Publicado: 24/07/2025

Para citar este artículo:

Gutiérrez Toro, Y.A.; Acevedo Franco, L.A.; Cuellar Ospina, A.S.; Peláez García, J. (2025).
Incidencia del modelo de aprendizaje experiencial en los procesos de comprensión lectora.
Tempus Psicológico, 8(2) - ISSN: 2619-6336
DOI: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.8.2.5348.2025>

-
- 1 Yenny Andrea Gutierrez Toro. yennyandrea@umanizales.edu.co <https://orcid.org/0009-0008-3569-4248> Universidad de Manizales
 - 2 Luz Adriana Acevedo Franco. luzadrianaacevedofranco51@gmail.com <https://orcid.org/0009-0005-5916-0687> Institución Educativa El Edén
 - 3 Angie Stéfany Cuéllar Ospina. angie.cuellar@sedtolima.edu.com <https://orcid.org/0009-0000-0345-3601> Institución Educativa Camacho Angarita
 - 4 Jennifer Peláez García. jennifer_pelaez15@hotmail.com <https://orcid.org/0009-0001-6168-9089> Institución Educativa La Felisa

Resumen

El artículo presenta los resultados de un ejercicio investigativo que tuvo como objetivo implementar el modelo de aprendizaje experiencial para determinar su incidencia en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de 3° de la institución educativa Jesús Antonio Amézquita, ubicada en el municipio de Rioblanco, Tolima. Se empleó un enfoque cualitativo a través del método de Investigación Acción, que privilegió el uso de técnicas como la observación participante, el diario de campo y el grupo focal.

Para ello se implementaron intencionalmente experiencias lúdico pedagógicas ancladas a los cuatro momentos propuestos por el modelo, para dinamizar y develar su incidencia desde las percepciones y puntos de vista de los estudiantes; desde allí se generan reflexiones en torno a su aplicación, trayendo a escena vivencias significativas de la interacción entre los estudiantes y los diferentes tipos de textos que permite una construcción más autónoma de significados y representaciones de la realidad. Se concluye a través de la relación entre las categorías de análisis que existe una incidencia significativa del modelo en el proceso lector, desde la vivencia de emociones, la construcción compartida de significados y la producción creativa de textos, que fortalece habilidades cognitivas y comunicativas para una comprensión más autónoma y consciente.

Palabras Clave: *modelo de aprendizaje experiencial, comprensión lectora, emociones, construcción colectiva.*

Abstract

The article presents the results of a research exercise aimed at implementing the experiential learning model to determine its impact on strengthening the reading comprehension of 3rd-grade students at Jesús Antonio Amézquita educational institution, located in the municipality of Rioblanco, Tolima. A qualitative approach was employed through the Action Research method, which prioritized the use of techniques such as participant observation, field diaries, and social mapping.

Intentional pedagogical playful experiences anchored to the four moments proposed by the model were implemented to dynamically reveal their impact from the perceptions and viewpoints of the students. From there, reflections on its application are generated, bringing to the scene significant experiences of interaction between students and different types of texts, allowing a more autonomous construction of meanings and representations of reality. It is concluded through the relationship between the categories of analysis that there is a significant impact of the model on the reading process, from the experience of emotions, the shared construction of meanings, and the creative production of texts, which strengthens cognitive and communicative skills for a more autonomous and conscious comprehension.

Keywords: *experiential learning model, reading comprehension, emotions, collective construction.*

Introducción

El desarrollo de experiencias de aprendizaje que favorezcan la comprensión lectora en el ámbito escolar es un tema crucial, que genera constantes reflexiones y debates en dicho contexto, debido a la incidencia que tienen la formación integral de los estudiantes y su desempeño académico, así como en la adquisición de aprendizajes significativos, lo cual redundará en los resultados de pruebas estandarizadas y uso de los aprendizajes adquiridos en los contextos reales.

En este sentido, la comunidad académica y las autoridades educativas enfrentan continuamente el reto de fomentar el desarrollo de habilidades y destrezas lectoras que permitan a los estudiantes acceder a los conocimientos de forma estratégica efectiva e interpretativa a fin de potenciar las competencias del siglo XXI.

Con relación a lo anterior es pertinente mencionar que a nivel internacional:

La UNESCO (2021), en su último reporte ejecutivo del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), construido por el Laboratorio Latinoamericano de **Evaluación de la Calidad de la Educación** (LLECE), en el cual se evaluó el desempeño en áreas de conocimiento como lo son: matemáticas, lenguaje y ciencias en los países de América Latina y el Caribe, Presenta un análisis claro y conciso sobre los resultados, indicando que el rendimiento en lectura de dichos países no es del todo satisfactorio.

Dicho reporte revela la necesidad de fomentar programas y escenarios de aprendizaje que promuevan la lectura desde edades tempranas, así como la formación docente que posibilite la resignificación de las prácticas a fin de potenciar los niveles de comprensión lectora, lo cual impactará positivamente no sólo en el rendimiento académico de los estudiantes sino también en su desarrollo personal, profesional y posteriormente aportará al progreso de la región y el país.

Es así como nuestro país, en reconocimiento de la importancia de este tema, ha promovido la generación de alianzas interinstitucionales para la construcción del Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad, denominado “Leer es mi cuento” 2018-2022, en el cual participa el Ministerio de Educación Nacional - MEN, en articulación con el Ministerio de cultura. Según el MEN (2021), se ha establecido el siguiente objetivo:

Incrementar el número de lectores y la cantidad y calidad de lecturas, así como visibilizar la lectura como una herramienta esencial para la equidad. El plan se orientó a fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas, a través de la mejora de los niveles de lectura y escritura

(comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación inicial, preescolar, básica y media. (p. 19)

Se evidencian así los múltiples esfuerzos realizados en el sector educativo desde su apuesta por mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes, especialmente la comprensión lectora y la producción textual en todos los niveles educativos desde la educación inicial hasta la media, un acierto que puede tener un impacto positivo a largo plazo en la calidad educativa y en la vida de los estudiantes.

Lo anterior se ratifica en los resultados de diferentes investigaciones realizadas a nivel internacional, nacional y local que resaltan la tendencia hacia el reconocimiento de la comprensión lectora como pilar fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes, lo cual conduce hacia el éxito académico. Los estudios de Aldaz (2021) en Ecuador, Hernández (2019) en Argentina, y Peña (2019) en México, realizados desde diferentes enfoques, convergen en la importancia de fortalecer esta habilidad desde edades tempranas a través de estrategias pedagógicas innovadoras, estableciendo objetivos claros y realizando anticipaciones a la lectura, subrayando la importancia de dichas herramientas en el desarrollo del pensamiento crítico para fortalecer la capacidad de inferir, resumir, interpretar y sintetizar la información como competencias claves en el ámbito académico.

Así mismo, investigaciones recientes en Colombia, revelan una creciente preocupación por fortalecer dichas habilidades en los estudiantes. Los estudios de Hurtado y Barahona (2021); Piñeros, Medina y Reyes (2018); Carvajal (2022); y Carmona y Moreno (2019), destacan la comprensión lectora como una competencia esencial en el desarrollo académico y personal de los estudiantes y la importancia de emplear estrategias innovadoras y el uso de recursos lúdicos y corporales para mejorar los procesos de lectura; además estos aportes evidencian la necesidad de identificar en los estudiantes las dificultades específicas en esta área, para generar nuevas metodologías que permitan un aprendizaje significativo. En general, dichas investigaciones subrayan la necesidad de incorporar experiencias de aprendizaje en torno a la comprensión lectora de manera integral, considerando aspectos multifactoriales como los emocionales, sociales e individuales, para lograr desde allí un pleno desarrollo de pensamiento y comprensión.

De acuerdo con lo anterior, en la institución educativa Jesús Antonio Amézquita del municipio de Rioblanco, Tolima, se han observado dificultades significativas en los procesos de comprensión lectora de los estudiantes de primaria, lo cual redundo en la comprensión e interpretación de textos, y se ve reflejado en su actitud frente a la lectura y el establecimiento de hábitos frente a esta área, aspectos que inciden de una manera significativa en su desempeño académico.

Con el objetivo de abordar esta problemática y contribuir al mejoramiento de la calidad educativa de la institución, la presente investigación buscó fortalecer la comprensión lectora a través de experiencias de aprendizaje que permitan comprender desde las voces de los estudiantes la incidencia de metodologías innovadoras frente a escenarios que permitan el trabajo colaborativo y experiencial. En este sentido se planteó la siguiente pregunta: ¿cuál es la incidencia del modelo de aprendizaje experiencial en la comprensión lectora de los estudiantes de 3° de la institución educativa Jesús Antonio Amézquita? Para lo cual, se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo general

Develar la incidencia del modelo de aprendizaje experiencial para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de 3° de la institución educativa Jesús Antonio Amézquita.

Objetivos específicos

1. Diseñar e implementar un plan de trabajo basado en la metodología de aprendizaje experiencial orientado al desarrollo de habilidades de comprensión lectora.
2. Identificar la incidencia del modelo de aprendizaje experiencial en la comprensión lectora de los estudiantes de 3° de la institución educativa Jesús Antonio Amézquita.
3. Analizar las percepciones de los estudiantes en torno a la experiencia vivida con relación a las actividades y estrategias implementadas desde el modelo.

Perspectivas teóricas

La presente investigación desarrolla su estructura conceptual a partir de las siguientes categorías de análisis:

Comprensión lectora

De acuerdo con los postulados de Bormuth y Pearson (como se citó en Cervantes, Pérez y Alanís, 2017), la comprensión lectora se entiende como el “conjunto de habilidades cognitivas que permiten al sujeto adquirir y exhibir una información obtenida a partir de la lectura del lenguaje impreso” (p. 75).

Este componente integra un conjunto de procesos que van mucho más allá de una simple decodificación o interpretación literal del texto, y trasciende a una visión panorámica de su contenido, que parte de una aproximación a éste de manera intencional para interiorizar los elementos más significativos o relevantes, y hacer de ésta una experiencia de aprendizaje y comunicación asertiva.

Con respecto a lo anterior, Solé (1999) afirma que:

Leer es comprender, y comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender. Es un proceso que implica activamente al lector, en la medida en que la comprensión que realiza no es un derivado de la recitación del contenido que se trata. (p. 37)

Comprender lo que se lee involucra habilidades y destrezas que permiten al estudiante ponerse en contexto, identificar el propósito de lo que lee, el sentido y significado de la temática que se expone y la posibilidad de entrar en diálogo con el texto, de formular preguntas, inferir, discutir y sacar conclusiones. Al respecto Cassany et al. (1994) consideran que “quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento” (p. 193).

El anterior planteamiento permite comprender que la lectura se constituye en un proceso que permea todas las áreas del conocimiento, siendo uno de los factores que subyacen al aprendizaje y posibilita la apropiación del acervo cultural, el uso del idioma y el desarrollo de habilidades de pensamiento. Por ello, es preciso darle gran relevancia en la dinámica del aula de clase, haciendo de este proceso un escenario más participativo y dotado de ambientes que favorezcan la experiencia.

En concordancia con lo anterior para Cassany et al. (1994), la comprensión de un texto se ve intervenida por 9 micro habilidades (percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y atenta, inferencia, ideas principales, estructura y forma, leer entre líneas y autoevaluación) que permiten al lector identificar detalles, formular hipótesis y posteriormente emitir juicios de valor. Para el autor es crucial activar los conocimientos previos y formular hipótesis sobre el contenido, preparándose así para lo que está por venir, sobre lo cual menciona que “el éxito de una lectura depende en buena parte de todo lo que hayamos podido prever antes de leerla: de la información previa que poseemos y podemos activar, de la motivación que tenemos para leer, de las expectativas que nos hemos planteado sobre el texto” (p. 214); en este sentido, generar escenarios de aula que permitan al estudiante identificar sus predicciones, ideas previas o consideraciones antes de iniciar la lectura, le predispone positivamente al estudiante para ésta, haciéndola más amena, asertiva y motivante.

Por otra parte, durante la lectura, el lector identifica la estructura del texto y selecciona la información más relevante con el fin de captar el mensaje completo del autor y profundizar en el significado del texto, lo cual, anclado en los postulados de Cassany et al. (1994) implica que:

La inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Es decir, consiste en superar las lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión. Puesto que las lagunas de comprensión son un hecho habitual en la lectura, la inferencia se convierte en una habilidad importantísima para que el alumno adquiera autonomía. (p. 218)

Este planteamiento deja claro que la inferencia resulta esencial para descifrar el significado de alguna palabra o idea a partir de la información explícita del texto. Implica para el docente incentivar el interés y la capacidad para llegar a ciertas conclusiones, yendo más allá de la información literal del texto, identificando datos o ideas implícitas que supongan elementos valiosos para comprender el texto al abordarlo con mayor profundidad.

Enfocarse en el curso de la lectura implica la puesta en marcha de todo un conjunto de habilidades y destrezas, como la velocidad lectora, el uso de signos de puntuación, entonación y matices diversos que van a permitir recrear el contenido abordado y profundizar en él, partiendo de las expresiones más literales para ir configurando una secuencia clara de los hechos, situaciones, conceptos, argumentos o ideas fundamentales que de manera explícita aportan saberes significativos al lector.

Una vez finalizada la lectura, es importante que el lector realice una reflexión sobre lo leído y la evaluación crítica del contenido, lo que le permite consolidar el aprendizaje y extraer conclusiones significativas; en este momento se aplica la micro habilidad de Autoevaluación, que según Cassany et al (1994) se refiere al: “control, consciente o no que el lector ejerce sobre su proceso de comprensión, desde antes de empezar a leer hasta acabar. Es preciso tener en cuenta la situación de lectura en la que se encuentran y actúan inteligentemente para resolverla” (p. 224).

Ahora bien, los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico, se entienden como un proceso de interacción entre el texto y el lector. El primer nivel implica una decodificación del contenido del texto, identificando datos, personajes, lugares, hechos o situaciones que aparecen explícitos y aportan información clara sobre el tipo de texto que está siendo abordado. Sobre lo anterior Gordillo y Flórez (2009) consideran que “el lector reconoce las frases y palabras clave del texto y capta lo que éste dice sin una intervención muy activa de la estructura cognitiva e intelectual, que corresponde a una reconstrucción del texto” (p. 97).

El segundo nivel implica un grado de interacción más profundo con el texto, que lleva al lector a jugar con la información que éste le aporta para sacar conclusiones

o hacer algunas hipótesis. Aquí resulta relevante el planteamiento de Rodríguez (como se citó en Hinojosa & Valencia, 2019), para quien la inferencia es considerada como la acción de “deducir algo, sacar una consecuencia de otra cosa, conducir a un resultado” (p.1), lo cual permite establecer relaciones entre los elementos de la lectura para hacer deducciones o hallar información implícita. Este ejercicio exige gran atención y concentración por parte de los estudiantes. De acuerdo con Pinzas (como se citó en Macay & Veliz, 2019):

Por último, en el nivel crítico o intertextual, “el lector emite juicios personales acerca del texto, valorando la relevancia o irrelevancia del mismo”. El lector discrimina los hechos de las opiniones y logra integrar la lectura en sus experiencias propias. Este nivel es el más alto respecto de la comprensión lectora porque, además de los procesos anteriores, exige la opinión, el aporte, la perspectiva del lector respecto de lo que está leyendo; por lo que exige un conocimiento respecto del tema y de la realidad en el que el mismo se desarrolla. (p. 10)

Modelo de aprendizaje experiencial

Este enfoque educativo propuesto por David Kolb, propone que el aprendizaje efectivo se logra a través de un ciclo continuo que involucra la experiencia directa y la reflexión sobre dicha experiencia. Para Kolb (1984), “el aprendizaje es el proceso por el que se crea conocimiento mediante la transformación de la experiencia” (p. 1).

El modelo de Kolb incluye cuatro etapas (experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta, experimentación activa); aunque estas etapas están organizadas en un orden particular, el proceso de aprendizaje puede iniciarse en cualquiera de ellas.

Este enfoque de educación tiene numerosos beneficios para los participantes porque es un equilibrio entre aprendizaje afectivo (emocional), conductual y cognitivo (basado en el conocimiento). Además, el aprendizaje es inductivo, lo que significa que los participantes llegan a sus propias conclusiones sobre la experiencia y contenido, lo que hace más fácil para ellos aplicar directamente su aprendizaje a situaciones del mundo real.

La **experiencia concreta** proporciona la base inicial para todo el proceso de aprendizaje, porque las personas aprenden al estar involucradas en una actividad o experiencia y recordando cómo se sintieron. Posteriormente, en la etapa de **observación reflexiva**, los estudiantes reflexionan sobre su experiencia con el objetivo de obtener información adicional y profundizar en su comprensión personal de lo sucedido.

En la etapa de **conceptualización abstracta**, los estudiantes teorizan, clasifican o generalizan su experiencia. Esta fase es esencial porque permite a los estudiantes transferir el conocimiento adquirido de un contexto a otro, generando así nueva información y consolidando aprendizajes significativos. Finalmente, la **experimentación activa** cierra el ciclo, donde los estudiantes aplican activamente sus nuevos conocimientos en situaciones prácticas del mundo real.

Metodología de investigación

Tipo de investigación

La investigación se orientó desde una perspectiva cualitativa, ya que se centra en el estudio de las vivencias de aprendizaje escolares desde la perspectiva de las personas que participan en ellas, en este caso los estudiantes de grado tercero. El método trabajado fue la Investigación Acción, la cual, de acuerdo con Kemmis y McTaggart (como se citó en Latorre, 2005) tiene beneficios como “la mejora de la práctica, su comprensión y la mejora de la situación en la que tiene lugar dicha práctica”. Esto explica la posibilidad de este método para vincular la teoría con la práctica, que propende por un abordaje más profundo del problema y el contexto específico en el que se desarrolla la investigación.

Según Elliott (como se citó en Latorre, 2005), la investigación acción educativa se centra en el descubrimiento y resolución de problemas a los que se enfrentan los docentes para llevar a la práctica su quehacer educativo.

Unidad de trabajo

La unidad de trabajo estuvo conformada por 18 estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Jesús Antonio Amézquita del municipio de Rioblanco, Tolima.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Se utilizaron tres técnicas para la recolección de la información: la **Observación Participante**, que es una estrategia inherente a la investigación-acción, en tanto se puede considerar como un método interactivo que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. La implicación supone participar en los procesos y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de la institución. (Latorre, 2005); el **Diario de Campo** que es una técnica que recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones o explicaciones sobre lo ocurrido en un momento determinado; además, debe considerarse que este “aporta información de gran utilidad, por cuanto constituye un

compendio de datos que pueden motivar al docente a desarrollar su pensamiento y a mejorar sus prácticas. Es una técnica narrativa que reúne sentimientos y creencias capturados en el momento que suceden o justo después” (Latorre, 2005, p. 60-61). Y **Grupo Focal**, como técnica de investigación que consistió en reunir al grupo de estudiantes para discutir y responder preguntas orientadoras relacionadas con el ejercicio realizado. Las respuestas obtenidas se recopilaron y organizaron visualmente en un “muro”, lo que permitió obtener información sobre las percepciones, opiniones, actitudes y experiencias de los estudiantes en relación con dicho ejercicio.

Fases del diseño

De acuerdo con las fases estructuradas con Latorre (2005), el proceso de investigación se desarrolló en cumplimiento a lo siguiente:

En la presente investigación inicialmente se identificó la situación concreta a estudiar, mediante la observación directa de la cotidianidad escolar. Partiendo de este punto se planteó el problema de investigación, priorizando las principales falencias detectadas para tener una línea base y tener claras las necesidades de los estudiantes.

Luego, se realizó una revisión bibliográfica que facilitó la elaboración del marco conceptual o teoría donde se situó el problema de investigación en Latorre (2005). El constructo teórico permitió fundamentar el problema de investigación y hallar las herramientas temáticas y metodológicas para formular el plan de intervención basado en el modelo experiencial, en pro del fortalecimiento de procesos de comprensión lectora en los estudiantes seleccionados.

Posteriormente se diseñaron y aplicaron los talleres prácticos para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero, a la luz del modelo experiencial propuesto por Kolb, y de conformidad con los Derechos Básicos de Aprendizaje para tal grado. Intencionalmente se realizaron procesos de observación y registro de experiencias vividas para hacer un seguimiento al desarrollo de la intervención, identificar fortalezas y aspectos por mejorar, y tener al alcance información valiosa para el análisis de investigación.

Proceso de análisis de los datos

En un primer momento se realizó la transcripción de la información recolectada a través de los diferentes instrumentos; asimismo, se realizó un análisis de las observaciones registradas y en los diarios de campo, a fin de identificar patrones, tendencias o relaciones entre los datos recolectados, y finalmente se realizó la triangulación de los datos, contrastando los hallazgos que incluyen las percepciones

de los actores con los postulados de las categorías iniciales y la construcción de sentido que establece la posturas de las investigadoras.

Resultados y discusión

Sobre el estudio realizado, emergen tres categorías de las cuales se presenta un análisis centrado en las etapas del ciclo de aprendizaje experiencial propuesto por David Kolb, evidenciando como las experiencias vividas por los estudiantes en el aula contribuyen positivamente a una comprensión lectora significativa.

Aprendizaje emocionante

Los estudiantes narran el aprendizaje desde esta metodología como un proceso divertido y emocionante, en el cual se viven diferentes situaciones donde pueden identificarse gran variedad de emociones y formas de sentir de los estudiantes, que van desde la curiosidad o expectativa por conocer la temática central, el gusto por lo nuevo e interesante y la diversión de llevar a escena un personaje. Los textos utilizados van movilizandopreciaciones y posturas que condicionan el desarrollo de las actividades y el proceso de comprensión en los estudiantes. “Yo no me aburría porque hacíamos cosas diferentes” (E1), “Es divertido dibujar y contar historias” (E2), “Cuando la maestra nos cuenta historias emocionantes y nos deja leer libros interesantes” (E3).

Estas ideas permiten identificar cómo las experiencias que los estudiantes viven van generando unas condiciones favorables en sus estructuras cognitivas y afectivas, que les permite abordar los aprendizajes de manera más consciente. Aquí cobra importancia Brody (1999), quien ve las emociones como:

Sistemas motivacionales con componentes fisiológicos, conductuales, experienciales y cognitivos, que tienen una valencia positiva o negativa (sentirse bien o mal), que varían en intensidad, y que suelen estar provocadas por situaciones interpersonales o hechos que merecen nuestra atención porque afectan a nuestro bienestar. (p. 15)

En consonancia con ello, debe decirse que las percepciones de los estudiantes frente a un texto determinado claramente se dan desde su disposición para abordarlo, y van nutriéndose a través de la forma como el docente va dinamizando la actividad.

En el proceso de comprensión lectora las emociones juegan un papel clave, y varían desde el temor o la incertidumbre por una producción textual incipiente hasta la satisfacción por el deber cumplido. En este sentido, como lo manifiestan los si-

guientes estudiantes, se da cuenta de lo que sienten o esperan en el desarrollo de cada momento. “Me gustó poder jugar mientras aprendía de los cuentos, la noticia y los comics” (E4), “Me gusta descubrir cosas asombrosas” (E5), “Me gusta cuando hacen preguntas y recuerdo los cuentos para responder” (E6).

Puede notarse que las emociones constituyen un elemento transversal en todo el ejercicio de aprendizaje, pues están presentes en cada una de las etapas, y dan cuenta de la empatía que sienten los estudiantes frente a las diferentes situaciones que se generan en la lectura, creando conexión entre las sensaciones que experimentan los personajes y los lectores, contribuyendo a su desarrollo personal e interpersonal.

Cabe resaltar en esta discusión el postulado de Salazar (2005), quien considera que: “las emociones son cruciales en los procesos de aprendizaje. Lo que aprendemos está influenciado y organizado por emociones y estructuras mentales basadas en expectativas, inclinaciones y prejuicios personales, grados de autoestima y la necesidad de interactuar socialmente” (p. 13).

En consonancia con ello, se dirá que tanto las emociones positivas como las negativas forman parte de la disposición del estudiante hacia el proceso de aprendizaje, y particularmente el proceso de lectura.

Las emociones en el proceso lector enriquecen notablemente la interpretación del contenido, al considerarse desde las apreciaciones y punto de vista de los estudiantes, lo cual hace que se sientan más motivados e identificados con los personajes o ciertos hechos, y posteriormente estimulan su inspiración y sensibilidad para producir nuevos textos con coherencia y estilo propio.

Es así como el aprendizaje emocionante se vincula con la **experiencia concreta** propuesta por el modelo experiencial, dado que se origina desde la expectativa, agrado e interés que los estudiantes vivencian frente a la lectura abordada, que crean una disposición más positiva para acercarse al contenido, estimula la atención y concentración que han de favorecer dicho proceso.

Se relaciona además con el momento llamado **observación reflexiva**, por cuanto se nutre con reflexiones y puntos de vista de los estudiantes frente al contenido del texto, que muestran el significado que le dan a los sucesos, personajes o situaciones que a su vez les permite evocar hechos de su vida real que guardan cierta similitud con el texto.

Asimismo, esta categoría guarda estrecha relación con la micro habilidad anticipación planteada por Cassany et al. (1994), sobre lo cual los autores mencionan que:

El éxito de una lectura depende en buena parte de todo lo que hayamos podido prever antes de leerla: de la información previa que poseemos y podemos activar, de la motivación que tenemos para leer, de las expectativas que nos hemos planteado (p. 214).

En esta categoría hay una clara relación con el nivel de lectura literal, ya que trae a escena una visión preliminar del texto, una lectura que aporta información explícita sobre hechos, personajes y algunas relaciones entre ellos. En este nivel el estudiante va exteriorizando sensaciones, apreciaciones y formas de asumir el contenido que va leyendo.

Por último, Ibarrola (2014) resalta que “la importancia de las emociones en el aprendizaje radica en que los estímulos emocionales interactúan con las habilidades cognitivas, repercutiendo al razonamiento, la memoria, la toma de decisiones, la memoria y la disposición para aprender” (p. 139).

Sentidos y significados: una construcción colectiva

En el ejercicio de la lectura resulta significativo e interesante para los estudiantes, pues genera la posibilidad de compartir con sus pares sus ideas y puntos de vista sobre algún tema determinado. El abordaje de la lectura da lugar espacios para intercambiar información relevante, nociones y aportes frente a la temática motivo de estudio, que cobran un sentido más amplio cuando se asumen desde la construcción colectiva y el diálogo. Al respecto algunos estudiantes expresaron:

E7: “A mí me gusta aprender jugando con mis amigos”

E8: “Me gusta jugar con mis compañeros y compartir nuestras ideas”

E9: “me gusta escuchar historias de mis amigos”

Claramente, en diferentes momentos de la lectura los estudiantes le dan un gran valor a interactuar con sus compañeros, comunicando abiertamente sus experiencias y saberes, buscando complementarse o confrontar puntos de vista. Con respecto a lo anterior resulta conveniente citar las palabras de Galindo (2008) cuando menciona que:

La comunicación no sólo es una necesidad emergente, sino un estilo de vida, una cosmovisión, el corazón de la sociabilidad. La comunicación es efecto de un contexto ecológico de posibilidad, donde las diferencias se encuentran, pueden ponerse en contacto y establecer una estrategia para vincularse cooperando, coordinando, co-representando. (p.115)

Este planteamiento explica cómo el hecho de compartir ambientes de aprendizaje fomenta en los estudiantes habilidades y destrezas que conllevan a una visión más diversa de las situaciones planteadas desde los textos, invitándolos a expresar ideas y pensamientos distintos que enriquecen la experiencia de comprensión y su desarrollo personal.

Resulta interesante el modo como los estudiantes perciben la interacción con sus pares en el marco del trabajo disciplinar:

E10: “Los juegos hacen que me ría con mis amigos”

E11: “Mis amigos me ayudan a responder las fichas”

E12: “Me gusta que me expliquen y hacer todo con mis amigos”

Estas expresiones dejan en evidencia que la interacción entre pares genera discusiones positivas en torno al tema de estudio, que les permite tener una visión más amplia de la interpretación de éste, una mejor apropiación de conceptos y la posibilidad de ser, hacer y aprender colaborativamente gracias a los momentos de confrontación de ideas o puntos de vista para consolidar verdaderos significados e imaginarios.

Es preciso traer a escena a Collins (como se citó en Rizo, 2015), que habla de lo significativo de la interacción humana y postula:

En la medida en que los ingredientes se combinen con acierto y logren acumular elevados niveles de coincidencia en el foco de atención y la emoción compartidos, los participantes experimentarían: solidaridad grupal, sentimiento de membresía; energía emocional individual: una sensación de confianza, contento, fuerza, entusiasmo e iniciativa para la acción. (p. 73)

Lo anterior se articula con la **conceptualización abstracta** del modelo experiencial, pues tiene lugar desde la construcción de conceptos o representaciones mentales que hacen los estudiantes sobre el contenido abordado en el texto, que dan cuenta de lo que significa para ellos los hechos y situaciones planteados.

Sobre lo cual Solé (1999) apunta a que el estudiante sea un lector activo, que construye una interpretación del texto a medida que lo lee. Éste aplica estrategias concretas a la lectura propiamente dicha, durante la cual tiene lugar el mayor esfuerzo comprensivo por parte del lector, y están pensadas para que éste pueda regular su comprensión.

Asimismo, esta categoría incorpora el nivel de lectura inferencial, pues se refleja en una discusión más profunda que hacen los estudiantes sobre el contenido del texto, formulando hipótesis, deduciendo conclusiones o tratando de relacionar ideas para hallar información no explícita.

Para Solé (1999), las tareas de lectura compartida deben ser consideradas como la ocasión para que los alumnos usen las estrategias que les son útiles para comprender los textos, y son el medio más poderoso de que dispone el profesor para proceder a la evaluación formativa de la lectura de sus alumnos. Durante la lectura compartida, el profesor y los alumnos asumen unas veces uno y otras veces otros, la responsabilidad de organizar la tarea de la lectura y de implicar a los demás en ella.

Paulo Freire (como se citó en Iovanovich, 2003), resalta la importancia del valor del trabajo cooperativo e interdisciplinario como generador de visiones integrales con el aporte de distintas perspectivas, que contribuye a eliminar la posibilidad del “pensamiento único”. Esto se refleja en la experiencia de trabajo colaborativo en el marco del proceso lector, dejando ver las diversas perspectivas que asumen los estudiantes acerca del tema abordado

Experiencia creadora

Desde la experiencia de la lectura se potencian muchas habilidades y destrezas que permiten al estudiante abordar nuevas situaciones relacionadas con el tema central de los textos, que les permite entender dichas nociones desde su propia perspectiva para dar paso a la creación, la imaginación y a la construcción individual. Al respecto los estudiantes expresaron:

E13: “cambiamos partes de los cuentos, o a veces inventamos cosas chistosas”

E14: “inventar otras partes por ejemplo lo del lobo”

E15: “a mí me gustó poder crear mi comic”

En este momento resulta interesante mencionar los planteamientos de Guilera, (2010) para quien la creatividad es:

Un proceso complejo, dinámico e integrador, que involucra simultáneamente factores perceptivos, cognoscitivos y emocionales. Se asocia con percibir y pensar de forma original, única, novedosa, pero a la vez útil y bien valorada socialmente. Se refiere a la producción de algo nuevo, que amplía o transforma un conocimiento, un producto o un servicio, y que es aplaudido por los expertos de dicho dominio. (p. 21)

Partiendo de lo anterior, puede decirse que la creación de nuevos textos implica para el estudiante poner en juego habilidades cognitivas para expresar ideas originales, que traigan a escena otras visiones de la realidad, diferentes apreciaciones, hechos y personajes que muestran en conjunto una intención comunicativa propia. Tal ejercicio tiene lugar desde el fomento de la curiosidad y el uso de interrogantes que desafían el pensamiento para fortalecer esa capacidad de innovar y proponer.

Claramente, para que la creación de textos tenga lugar en el aula de clase, deben darse unas condiciones favorables que van desde una experiencia previa de aprendizaje, un ambiente motivador no sólo desde lo físico sino desde lo social y pedagógico, acompañado de un desafío cognitivo planteado por el docente, que lleve al niño a pensar en nuevas ideas o discursos que expresen su autenticidad y el propósito que se ha fijado frente a sus compañeros u otros interlocutores.

Sin duda alguna, es fundamental crear genera cierta expectativa y motivación en los estudiantes asumiéndolo como un reto de aprendizaje, como puede apreciarse:

E16: “nos sirve para ser inteligentes y aprender nuevas cosas”

E17: “sirve para ayudarnos en las cosas de la vida”

E18: “aprender para saber todos lo que uno más pueda”

Lo anterior demuestra que, a través de la experiencia creativa, los estudiantes llevan a la práctica los conocimientos aprendidos y desarrollan competencias para la producción textual que los motiva a elaborar su propio contenido, organizar sus ideas y expresar abiertamente lo que sienten, piensan y han interiorizado a través de vivencias de aprendizaje en el aula de clase.

Tal como lo afirma Ballerster (2002):

Las situaciones abiertas de aprendizaje, a partir de experiencias y emociones personales, con estímulo del pensamiento divergente en que el alumnado proyecta sus ideas, potencian la diferencia individual y la originalidad y se convierten en hechos clave y decisivos para una enseñanza activa y creativa. (p. 72)

Al respecto, debe considerarse la forma como el ejercicio de lectura comprensiva potencia la imaginación y el razonamiento, permitiéndole a los niños dimensionar los saberes que han adquirido, desde las temáticas que más les interesa y los escenarios más significativos para ellos, que incentivan por supuesto una mayor fluidez y libertad de expresión para producir textos auténticos con una intención comunicativa clara.

La creación lleva a los estudiantes a visualizar mentalmente situaciones, personajes e ideas que luego van a exteriorizar a través de una construcción individual que nace en el aula de clase y atiende a su contexto inmediato. Ellos pueden ponerse incluso en el lugar de los personajes que crean para atribuirle emociones, valores y conductas, tratando de motivar a las personas que leen dicho contenido. Esto fortalece no sólo sus habilidades comunicativas, sino además sus destrezas cognitivas y socio-afectivas.

Para esta categoría se encuentra relación con la **experimentación activa** del modelo experiencial, pues motiva a los estudiantes a aplicar los conocimientos aprendidos a nuevas situaciones, posibilitando la creación de sus propios textos desde sus concepciones sobre la realidad, sus vivencias y los valores que desean fortalecer.

Esta categoría guarda estrecha relación con el nivel de lectura crítico, ya que se asume el texto desde el juicio valorativo del estudiante, dejando ver la relevancia que tiene para ellos su contenido, buscando incorporar la lectura en su experiencia propia a través de la creación, nutriéndola con elementos significativos que han interiorizado en el proceso de comprensión ya vivido.

Conclusiones

La implementación del modelo de aprendizaje experiencial fortaleció significativamente los procesos de comprensión lectora en los estudiantes. Este enfoque práctico, basado en la experiencia concreta, reveló las apreciaciones y perspectivas de los estudiantes sobre las actividades realizadas. Además, fomentó una participación comprometida, involucrándolos cada vez más en su aprendizaje y en la transferencia del conocimiento a diversos ámbitos.

Las experiencias compartidas proporcionaron espacios para potenciar habilidades y destrezas en los estudiantes, convirtiendo la lectura en un escenario de construcción individual y colectiva. Esto generó oportunidades para que los niños y niñas pudieran problematizar, dialogar y encontrar un mayor sentido a la lectura en su vida cotidiana.

En torno a la **observación reflexiva**, se evidenció que, a medida que avanzaba la lectura, los estudiantes asumían un rol más protagónico, reflexionando sobre los hechos narrados y compartiendo con los compañeros sus puntos de vista, prestando atención a las imágenes y vinculando los personajes con situaciones de sus vidas, lo cual permitió identificar diferentes emociones y sentimientos como la alegría, la tristeza, la empatía, entre otros. Se pudo identificar también con la lectura en voz alta y las actividades colaborativas facilitaron la comprensión e interpretación de los

textos, logrando desde este aspecto en los estudiantes la capacidad de identificar sus fortalezas y debilidades.

Con respecto a la **conceptualización abstracta**, los estudiantes demostraron una mayor apropiación en torno a la información clave presentada en los textos, formulando hipótesis y preguntas orientadas hacia niveles superiores al literal. Asimismo, la construcción colectiva permitió consolidar con sus pares, conceptos y relacionarlas con hechos importantes con oportunidad de hacer uso de dicha información en situaciones de su vida cotidiana, fortaleciendo saberes, habilidades y actitudes que contribuyen a su desarrollo integral.

Por último, en torno a la **experimentación activa**, los estudiantes pusieron en práctica lo aprendido a través de ejercicios de interpretación e inferencia expresando sus opiniones sobre el contenido de las lecturas propuestas, lo cual permitió la creación de sus propias versiones haciendo uso de la creatividad y el desarrollo de habilidades comunicativas. Un aspecto relevante en este punto está relacionado con la representación de personajes y escritos propios que fomentaron la interiorización de los conceptos y uso de los conocimientos en otras situaciones. El fortalecimiento de habilidades para la producción textual se evidenció en una aplicación más clara de los aprendizajes adquiridos y el sentido que le dieron a la lectura como mediación importante para su desarrollo comunicativo.

Referencias

- Aldaz, K. E. (2021). *La comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de primero BGU de la unidad educativa “Aníbal Salgado Ruiz” del Cantón Tisaleo* [Trabajo de Grado de Pregrado]. Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/33376/1/TESIS%20ALDAZ%20CASTRO%20KAREN%20ESTEFANIA.pdf>
- Ballester, V. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. Eduteka.
- Brody, L. (1999). *On Understanding Emotion*. Harvard University Press.
- Carmona, N. Z. & Moreno, Y. (2019). *Comprensión lectora y estilos de aprendizaje: una posible relación* [Trabajo de Grado de Maestría]. Universidad Católica de Manizales. <https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/2552/1/Nidia%20Zuelima%20Carmona.pdf>
- Carvajal, S. M. (2022). *Fortalecimiento de las habilidades de Comprensión Lectora de estudiantes de cuarto de primaria en la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Riosucio Caldas* [Trabajo de Grado de Maestría]. Universidad de Caldas. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/server/api/core/bitstreams/ffe757e8-1941-4317-8137-76dcfbe57784/content>
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Editorial GRAÓ.
- Cervantes, R. Pérez, J. A. & Alanís, M. D. (2017). Niveles de comprensión lectora. sistema Conalep: caso específico del plantel n° 172, de ciudad victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 27(2), 73-114. <https://www.redalyc.org/journal/654/65456039005/html/>

- Galindo, L. J. (2008). Comunicología y estudios culturales encuentro entre la comunicación y la cultura visto desde el inicio del siglo XXI. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. 14(27), 113-131. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31602705.pdf>
- Gordillo, A. & Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107. <https://ap.lasalle.edu.co/article/view/452>
- Guilera, L. (2010). *Anatomía de la creatividad*. Marge Books.
- Hernández, C. (2019). *Los procesos de comprensión lectora que se promueven en San Salvador de Jujuy a través de las prácticas docentes en 7mo.Grado: un enfoque cognitivo* [Trabajo de Grado de Maestría]. FLACSO Andes. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/16826>
- Hinojosa, N. E. & Valencia, Y. A. (2019). *Fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial a partir de la lectura de textos biográficos en el grado tercero de la escuela Niño Jesús Palenque de Quibdó* [Trabajo de Grado de Maestría]. Universidad de Medellín. https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/6243/T_ME_425.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Hurtado, A. M. & Barahona, C. A. (2021). *Fortalecimiento de la Comprensión lectora en estudiantes del grado quinto* [Trabajo de Grado de Maestría]. Fundación Universitaria Los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/c7d414f1-c044-4ab2-8464-7b567ab5c4ba/content>
- Ibarrola, B. (2014). *Aprendizaje Emocionante. Neurociencia para el aula*. Ediciones SM.
- Iovanovich, M. (2003). El pensamiento de Paulo Freire: sus contribuciones para la educación. En CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Ed.), *Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan*. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720092748/19iovanovich.pdf>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience k the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. *Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Macay, M. E. & Veliz, F. Z. (2019). Niveles en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios. *Revista Polo de Conocimiento*, 4(3), 401-415. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1090/html#:~:text=Comprensi%C3%B3n%20crítica%3A,lectura%20en%20sus%20experiencias%20propias>
- Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Cultura. (2021). *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) «Leer es mi cuento» 2018-2022*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411450_recurso_01.pdf
- Peña, S. N. (2019). El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria. *Revista Panorama*, 13(24), 43-56. <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1205>
- Piñeros, L. C., Medina, D. M., Reyes, L. A. (2018). Fortalecimiento de la Competencia lectora. *Revista U Distrital*, 23(1), 34-41. <http://doi.org/10.14483/22486798.12561>
- Rizo, M. (2015). Interacción y emociones. La microsociología de Randall Collins y la dimensión emocional de la interacción social. *Psicoperspectivas*. 14(2), 51-61. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-439>
- Salazar, S. F. (2005). El aporte de la neurociencia para la formación docente. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1), 1-19. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44750102.pdf>
- Solé, I. (1999). *Estrategias de Lectura*. Editorial GRAÓ.
- UNESCO. (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): reporte nacional de resultados; Ecuador*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380246.locale=es>

