

Entre pistas, relatos y debates: Expediente de Lectura y Pódcast para el fortalecimiento de la comprensión crítico-inferencial y la competencia discursiva en alumnos de educación básica secundaria

Trabajo de Grado para optar al Título de Licenciados en Literatura y Lengua Castellana

Samuel Sánchez Hernández

Karen Julieth Torres Sanabria

Directora

Jessica Ivón Renata González Rallón

Doctora en Educación

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Escuela de Idiomas

Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Industrial de Santander

2026

Dedicatoria

A mis padres, Esperanza y Alirio, por permitirme alcanzar mis metas; a mis hermanas Sirley, Jhessenia, Erika, Andrea y Mayerly, por brindarme constante apoyo y a Hayzar por estar conmigo siempre, ofreciéndome su compañía inigualable. Muy feliz de que hagan parte de mi vida, los amo.

Samuel Sánchez

A mi mamá Aydee y abuela Lucila por ser el apoyo incondicional a lo largo de todo mi proceso académico. Son y siempre serán mi motivación para continuar.

Karen Torres

Agradecimientos

A Dios por sus constantes bendiciones y protección, a la profesora Renata por ser una maestra profesional y apasionada por la enseñanza, una guía inigualable, un ejemplo a seguir.

A todos los que creyeron en mí y los que me hicieron más fuerte. Muchas gracias.

Samuel Sánchez

A la profesora Renata por su dedicación, paciencia y compromiso. Y a la profesora Luz Marina por acompañarnos en este camino. Mi más sincero respeto y admiración por su labor como docentes.

Karen Torres

Tabla de Contenido

Resumen.....	11
Introducción	13
1.1 Problema.....	13
<i>1.1.2 Pregunta de Investigación</i>	<i>16</i>
1.2 Justificación.....	17
1.3 Objetivo General	22
<i>1.3.1 Objetivos Específicos.....</i>	<i>22</i>
1.4 Resultados Divulgados.....	23
Marco Teórico.....	24
2.1 Antecedentes	24
<i>2.1.1 Gamificación como Estrategia Innovadora</i>	<i>24</i>
<i>2.1.2 Misterio como Temática Articuladora en el Proceso Lector</i>	<i>25</i>
<i>2.1.3 La Realidad Social como Tema de Discusión y el Proceso de la Lectura Crítica..</i>	<i>26</i>
<i>2.1.4 El Pódcast como Recurso Pedagógico pertinente para el Desarrollo del Discurso</i> <i>Oral.....</i>	<i>29</i>
<i>2.1.5 Lecturas más Allá del Texto</i>	<i>31</i>
2.2 Bases Teóricas.....	32
2.2.1 Lectura.....	32
2.2.2 Argumentación.....	34
2.2.3 Interpretación - Interpretación Crítica	35
2.2.4 Escritura	36

2.2.5 Didáctica	37
2.2.6 Gamificación y Misterio	38
2.2.7 Andamiaje Educativo.....	39
2.2.8 Aprendizaje Activo.....	40
2.2.9 Aprendizaje Basado en Proyectos	41
2.2.10 Expediente de Lectura	41
2.2.11 Pódcast	41
2.2.12 Aprendizaje Colaborativo.....	42
2.2.13 Trabajo Colaborativo	42
2.3 Referente Legal	43
2.3.1 Artículo 67 de 1991	43
2.3.2 Ley 1098 de 2006, artículo 28	43
2.3.3 Ley 115 del 8 de febrero de 1994	44
2.3.4 Acuerdo Superior 004 de 2007	44
2.3.5 Ley No. 2383 de 2024	45
2.3.6 Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.....	45
Diseño Metodológico.....	46
3.1 Tipo de Investigación	46
3.2 Población y Muestreo.....	48
3.3 Hipótesis de Acción	49
3.4 Categorías de análisis	50

3.4.1 Desarrollo de la Lectura Crítico-Inferencial y Diversidad Textual.....	50
3.4.2 Construcción Colectiva del Conocimiento y Aprendizaje Colaborativo.....	51
3.4.3 Producción Textual Argumentativa y Contextualización Literaria	51
3.4.4 Oralidad Dialógica y Argumentación Crítica en Escenarios Digitales.....	51
3.5 Instrumentos de Recolección de Datos	51
3.5.1 Observación no participante	52
3.5.2 Observación Participante	52
3.5.3 Prueba Diagnóstica	52
3.5.4 Encuesta a los Estudiantes	54
3.5.5 Entrevistas Semiestructuradas	54
3.5.6 Diarios de Campo.....	55
3.6 Técnicas y Procedimientos de Análisis	57
3.6.1 Expediente de Lectura	57
3.6.2 Tabla de Progreso	60
3.6.2.1 Puntos de Piso.....	65
3.6.2.2 Puntos de Requisito.....	65
3.6.3 Pódcast	66
3.6.4 Preguntas Picantes	67
3.6.4.1 Pódcast 1.	68
3.6.4.2 Pódcast 2.	68
3.6.4.3 Pódcast 3.	69

EXPEDIENTE DE LECTURA Y PÓDCAST	7
3.6.4.4 Pódcast 4.	70
3.6.4.5 Pódcast 5.	71
3.6.4.6 Pódcast 6.	72
3.6.4.7 Pódcast 7.	73
3.6.5 <i>Rejilla de Evaluación</i>	74
3.6.6 <i>Recursos Materiales</i>	75
3.7. Etapas y actividades ejecutadas.....	76
Resultados	82
4.1 Objetivo Específico 1. Guías de Lectura Crítica: Expedientes de Lectura	82
4.2 Objetivo Específico 2. Creación de Inferencias y Análisis Crítico en Mensajes Explícitos e Implícitos.....	88
4.3 Objetivo Específico 3. Herramientas Digitales, Trabajo en Equipo y Desarrollo del Discurso Oral: Pódcast	92
Conclusiones	97
Referencias Bibliográficas	102

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Encuesta aplicada a estudiantes de octavo grado</i>	19
Tabla 2 <i>Encuesta aplicada a estudiantes de noveno grado</i>	19
Tabla 3 <i>Estructura del Expediente de Lectura</i>	57
Tabla 4 <i>Expediente de Lectura implementados en los periodos 2025-2 y 2026-1</i>	59
Tabla 5 <i>Organización y descripción de los niveles disponibles en la Tabla de Progreso</i>	60
Tabla 6 <i>Esquema de la Tabla de Progreso</i>	63
Tabla 7 <i>Obras literarias implementadas en el Pódcast 9-6</i>	66
Tabla 8 <i>Cronograma de actividades ejecutadas</i>	76
Tabla 9 <i>Expediente de Lectura no. 9 (octavo grado) El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde, Robert Louis Stevenson</i>	84
Tabla 10 <i>Expediente de Lectura no.1 (noveno grado) La Carne, Virgilio Piñera</i>	86
Tabla 11 <i>Expediente de Lectura no.4 (noveno grado) La noche boca arriba, Julio Cortázar</i>	86
Tabla 12 <i>Expediente no. 3 Axolotl (octavo grado), Julio Cortázar</i>	90
Tabla 13 <i>Expediente no. 8 La pata de mono (octavo grado), William Wymark Jacobs</i>	90
Tabla 14 <i>Pasos a seguir para la implementación del Pódcast</i>	93
Tabla 15 <i>Autoevaluación final aplicada a los estudiantes de noveno</i>	95

Lista de Apéndices

Apéndice A. Diarios de campo	109
Apéndice B. Planeaciones.....	109
Apéndice C. Autorizaciones de entrevistas en 8-11	109
Apéndice D. Encuestas a los estudiantes de octavo y noveno grado.....	109
Apéndice E. Transcripción de la entrevista a la docente titular de octavo grado	109
Apéndice F. Entrevista a los estudiantes de octavo grado	109
Apéndice G. Pruebas diagnósticas	109
Apéndice H. Enlace al Pódcast 9-6.....	109
Apéndice I. Guías: Expediente de Lectura	109
Apéndice J. Tabla de progreso.....	109
Apéndice K. Rejillas de Evaluación	109
Apéndice L. Ejemplos de Expedientes de Lectura	109
Apéndice M. Resultados del Expediente de Lectura no. 9 de octavo grado.....	109
Apéndice N. Resultados de algunos Expedientes de Lectura implementados en noveno grado	109
Apéndice O. Autoevaluaciones de octavo y noveno grado	109

Lista de figuras

Figura 1. Primera parte del Expediente 01 de estudiante A8.....	110
Figura 2. Segunda parte del Expediente 02 de estudiante A8.....	110
Figura 3. Primera parte del Expediente 07 de estudiante A8.....	110
Figura 4. Segunda parte del Expediente 07 de estudiante A8.....	111
Figura 5. Primera parte del Expediente 01 de estudiante B8.....	111
Figura 6. Segunda parte del Expediente 01 de estudiante B8.....	112
Figura 7. Primera parte del Expediente 07 de estudiante B8.....	112
Figura 8. Segunda parte del Expediente 07 de estudiante B8.....	113

Resumen

Título: Entre pistas, relatos y debates: Expediente de Lectura y Pódcast para el fortalecimiento de la comprensión crítico-inferencial y la competencia discursiva en alumnos de educación básica secundaria.¹

Autores: Samuel Sánchez Hernández y Karen Julieth Torres Sanabria.²

Palabras clave: Argumentación, gamificación, lectura crítico-inferencial, literatura de misterio, pódcast.

Descripción: El presente Trabajo de Grado tiene como objetivo principal fortalecer la competencia lectora crítico-inferencial y el discurso oral en estudiantes de educación básica. La investigación nace de la previa identificación de falencias en la interpretación, análisis y argumentación de textos detectadas mediante una prueba diagnóstica y una etapa de observación no participante. Este trabajo se sitúa en un enfoque cualitativo bajo la modalidad de investigación-acción pedagógica, en donde se diseñó y ejecutó una estrategia didáctica denominada Expediente de Lectura para mejorar la competencia lectora crítico-inferencial con la articulación de la producción del Pódcast como herramienta para el desarrollo de la oralidad. Dentro de los resultados se obtuvieron logros en la capacidad para inferir, comprender críticamente y argumentar en los estudiantes, al igual que mejoras en la participación y motivación frente a las actividades de lectura. Esto se pudo evidenciar en las respuestas coherentes y desarrolladas frente a las preguntas de los Expedientes de Lectura y en los diálogos dentro del Pódcast. También, se destaca que la integración de estrategias didácticas innovadoras, apoyadas en la literatura de misterio, junto con la implementación de la gamificación y el uso de herramientas digitales, aporta a la consolidación de competencias comunicativas y al desarrollo del pensamiento crítico.

¹ Trabajo de Grado.

² Estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Directora: Jessica Ivón Renata González Rallón. Doctora en Educación.

Abstract

Title: Between Clues, Stories, and Debates: A Reading Portfolio and Podcast to Strengthen Critical-Inferential Comprehension and Discursive Competence in Lower Secondary School Students.³

Authors: Samuel Sánchez Hernández & Karen Julieth Torres Sanabria.⁴

Key words: Argumentation, gamification, critical-inferential reading, mystery literature, podcast.

Description: The primary objective of this thesis is to strengthen critical-inferential reading skills and oral discourse among elementary school students. The research stems from the prior identification of deficiencies in text interpretation, analysis, and argumentation, which were detected through a diagnostic test and a phase of non-participant observation. This study adopts a qualitative approach within the framework of pedagogical action research, in which a teaching strategy called the Reading Portfolio was designed and implemented to improve critical-inferential reading skills, combined with the production of a Podcast as a tool for developing oral communication skills. The results showed notable progress in students' ability to infer, critically comprehend, and argue, as well as improvements in participation and motivation regarding reading activities. This was evident in the coherent and well-developed responses to the questions in the Reading Portfolio and in the discussions during the Podcast. It is also worth noting that the integration of innovative teaching strategies, supported by mystery literature, along with the implementation of gamification and the use of digital tools, contributes to the consolidation of communication skills and the development of critical thinking.

³ Undergraduate Thesis.

⁴ Students of Human Science Faculty. School of Languages. Thesis supervisor: Jessica Ivón Renata González Rallón. Doctor of Education.

Introducción

1.1 Problema

La Institución Educativa INEM Custodio García Rovira ofrece un entorno público comprometido con el desarrollo integral de sus estudiantes, tanto dentro como fuera del ámbito escolar. Basada en «el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, con principios de autonomía escolar y principios democráticos» (PEI INEM, 2026, p. 2) acoge a distintos grupos y sectores de la población y aplica modelos variados de enseñanza-aprendizaje y reconoce al estudiante como un sujeto en evolución permanente, dotado de capacidades que contribuyen al mejoramiento de su calidad de vida. A pesar de las diversas crisis que pueden incidir en el rendimiento académico (como la desintegración familiar, las dificultades socioeconómicas del país, los procesos de reorganización constitucional y democrática, así como las nuevas dinámicas de progreso) la institución se mantiene firme en el cumplimiento de su misión educativa (PEI INEM, 2026). El INEM promueve una perspectiva ética orientada a fortalecer la convivencia pacífica y el desarrollo social. En su proyecto de nación fomenta la:

Perspectiva ética [que abarca el] conjunto de exigencias para una sociedad que desea convivir y desarrollarse en paz [...] y [una] propuesta metodológica que se concrete en la formación para la democracia y la participación ciudadana [...] fundamentado en la comunicación, la convivencia y el sentido ético de la existencia. (PEI INEM, 2026, p. 20)

Estas expectativas se extienden no sólo a los estudiantes, sino también a directivos y docentes, quienes deben estimular la creatividad y el compromiso social. Por consiguiente, se garantiza que la educación sea un servicio pertinente y de calidad, sustentado en competencias disciplinares, pedagógicas, didácticas y éticas.

La institución tiene sus inicios en el año 1780, sin embargo, «es una institución reconocida oficialmente mediante el decreto 1962 del 20 de noviembre de 1969, en el cual se estableció la Enseñanza Media Diversificada en el país, que la faculta para graduar bachilleres de educación media» (PEI INEM, 2026, p. 84). Desde ese momento, el lugar ofrece diversos ejes de contexto como el epistemológico, en el cual se enfatiza la relación del individuo con la ciencia; sociológico, que otorga sentido y significado cultural a través de interacciones continuas; psicológico, orientado a la formación integral de la mente, la voluntad, la afectividad y la construcción de la personalidad; filosófico, que promueve el pensamiento reflexivo conforme a principios de la vida; gnoseológico, destinado a vincular situaciones prácticas con el conocimiento; pedagógico, enfocado en la mediación y orientación del aprendizaje por parte de los docentes; antropológico, que impulsa la superación personal y la formación holística; y ético, que evalúa la rectitud y la equidad de las acciones dentro y fuera del entorno institucional (PEI INEM, 2026).

La institución cuenta con una política de calidad que integra los procesos directivos, académicos, administrativos y comunitarios, comprometiendo a todos los miembros de la comunidad educativa en el mejoramiento continuo y en el cumplimiento de los requisitos legales e institucionales. Además, sus fines pedagógicos están consignados bajo el Sistema Educativo Colombiano propuesto en la Ley 115 de 1994, artículo 5, que abarcan el pleno desarrollo de la personalidad, la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos; la adquisición y generación de conocimientos científicos y técnicos; el acceso al conocimiento, la ciencia y la técnica; la creación y fomento de una conciencia de soberanía y la promoción perseverante de la salud y la higiene.

La Institución Educativa INEM Custodio García Rovira, cuya trayectoria se remonta a partir del siglo XVIII, ha mantenido un compromiso sostenido con la calidad y la excelencia en el servicio educativo. Durante poco más de dos siglos, la institución ha colocado a sus

estudiantes en el centro de su proyecto pedagógico, proporcionándoles ambientes de aprendizaje adecuados, recursos didácticos actualizados y un cuerpo docente altamente calificado. Gracias a este enfoque, el INEM mantiene su prestigio académico, que distingue tanto al profesorado como al estudiantado inemita⁵.

Llevado a la práctica, la Institución Educativa INEM crea y ofrece espacios de desenvolvimiento pedagógico en donde, con base a los estándares curriculares, se ajustan los modelos de aprendizaje y enseñanza según el espacio y grupo asignado. De esta manera, como docentes en formación, la Universidad Industrial de Santander (s.f.) brinda «experiencias educativas para que [se actúe] con compromiso ciudadano dentro del sistema educativo y [se aporte] al bienestar común, desde su área de conocimiento, del entorno sociocultural en el que se desempeñen» (párr. 2). La unión pedagógica de estas dos instituciones, de educación básica y superior, permite que estudiantes de diversas licenciaturas intercedan en los espacios reales que puede ofrecer un entorno escolar, evitando sesgos de la práctica profesional y capacitando al alumnado universitario para interceder de manera competente en el medio educativo.

Es por ello que surge este proyecto el cual tiene como alcance principal la comprensión, intervención y transformación de las prácticas lectoras y discursivas de los estudiantes de octavo y noveno grado, en relación con la lectura crítico-inferencial y el discurso oral. En coherencia con los lineamientos institucionales del INEM Custodio García Rovira y su tradición pedagógica, el estudio se orienta a fortalecer competencias lectoras que permitan desarrollar el pensamiento reflexivo. También, se proyecta al estudiante como un interlocutor, el cual deberá ser «capaz de producir y comprender significados, de forma solidaria, atendiendo a las exigencias y particularidades de la situación comunicativa» (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 22). En términos operativos, la investigación permite diagnosticar las dificultades lectoras y discursivas, diseñar e implementar estrategias pedagógicas

⁵ Denominación de los estudiantes de la Institución Educativa INEM Custodio García Rovira.

contextualizadas, así como evaluar su impacto en el desarrollo de habilidades críticas e inferenciales. El alcance se circunscribe en el comportamiento lector, la participación oral argumentada, la interacción académica y los procesos de comprensión textual de los estudiantes. De igual manera, se manejan aspectos propios de la investigación científica, en donde, a partir de la reflexión constante se nutre la validez del proyecto, permitiendo incluso ser replicable y estandarizada por otros investigadores (Yuni y Urbano, 2014) contribuyendo a la comunidad docente insumos teóricos y metodológicos que pueden ser adaptados en otros grados o áreas.

No obstante, el proyecto presentó límites. En primera instancia, no se pudo garantizar una linealidad respecto a la población con la que se estaba trabajando a finales del año 2025-2: octavo grado. Esto implicó que se desarrollara en dos secciones. Sección uno, en la cual se implementó el Expediente de Lectura; y la sección dos, en donde se siguió aplicando el Expediente de Lectura, pero al mismo tiempo, se articuló la implementación del Pódcast, una estrategia didáctica que trabajó la competencia argumentativa oral a través del debate. Esto último se llevó a cabo con una población diferente, noveno grado, la cual se adaptó al Expediente de Lectura y aportó al buen desarrollo de los Pódcast.

Finalmente, con ambos cursos, tampoco se abordaron categorías externas, como el acompañamiento familiar, las dinámicas socioeconómicas o los factores emocionales que, si bien influyen en la comprensión lectora y un buen uso del discurso oral, excedían los objetivos y recursos de este proyecto. Así pues, aunque se proponen rutas de acción transformadoras, su implementación depende exclusivamente de la disponibilidad institucional, la articulación con el currículo y el compromiso de los actores educativos. No obstante, estos límites no restaron valor al estudio, por el contrario, enmarcaron su contribución dentro de un proceso realista, situado y pedagógicamente pertinente, propio de una investigación-acción educativa.

1.1.2 Pregunta de Investigación

¿Cómo fortalecer la competencia lectora crítico-inferencial y discursiva en estudiantes de octavo y noveno grado, de la Institución Educativa INEM Custodio García Rovira de Bucaramanga, durante la implementación de las prácticas pedagógicas a través de estrategias didácticas integradas como el Expediente de Lectura y el Pódcast?

1.2 Justificación

En el marco de los trabajos de grado ofrecidos por la Universidad Industrial de Santander (2007) destaca el Trabajo de Investigación el cual «comprende el diseño y ejecución de un plan que busca aportar soluciones a problemas teóricos o prácticos, vigentes en un entorno local, regional o nacional» (p. 4). De esta manera, al ingresar a las Prácticas Pedagógicas I, previstas en el octavo nivel de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, surgió la idea y motivación de implementar saberes educativos propios de la formación docente, mediante la incorporación de estrategias innovadoras y de proyectos transformadores orientados a mejorar dos competencias clave: lectura crítico-inferencial y discursiva.

Kolb (1984) menciona que «el aprendizaje es el proceso mediante el cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia» (p. 38). Es por ello que se resalta la importancia de trabajar con el cuerpo estudiantil inemita para la elaboración de una secuencia didáctica que permita fortalecer y estimular las competencias lectoras y discursivas a través de estrategias contextualizadas. Si estas competencias no se atienden de forma adecuada, puede verse afectado tanto el desempeño académico de los educandos como su desenvolvimiento en la vida cotidiana, pues se necesita que el aprendizaje sea un «proceso activo en el cual estudiante [construya] conocimientos a partir de la experiencia concreta, la reflexión, la conceptualización y la aplicación» (PEI INEM, p. 35). Por lo tanto, cuando el alumno se encuentre fuera de los espacios institucionales podrá desenvolverse de manera activa, respecto

al uso de las competencias, gracias a la experiencia adquirida en el desarrollo de las clases de Lengua Castellana.

A partir de una observación no participante, el proyecto planteó una respuesta al bajo rendimiento en el análisis de lectura de índole crítico-inferencial y el poco desarrollo del discurso oral en los estudiantes de básica secundaria. Tras analizar los resultados de la prueba diagnóstica⁶ aplicada durante las sesiones de Lengua Castellana en el período 2025-1 y 2026-1, se constató que un alto porcentaje de estudiantes presenta dificultades para interpretar, analizar y argumentar a partir de textos que exigen comprensión profunda. Se optó por diseñar una secuencia didáctica que reúna actividades que promuevan y desarrollen las habilidades necesarias para analizar, comprender y reflexionar sobre los textos narrativos brindados.

A través del diseño y la respectiva implementación de guías de lectura, se espera llevar al aula de clases una herramienta didáctica que permita sistematizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura crítica-inferencial que dé cuenta del avance en el proceso como lectores críticos de los estudiantes. Estas herramientas pretenden mejorar la comprensión lectora, el uso del discurso argumentativo y la capacidad de análisis crítico-inferencial, así como incentivar el gusto por la lectura mediante un enfoque dinámico, motivador y ajustado a los intereses del grupo.

La lectura es un eje primordial en la vida académica de todo estudiante, pues a través de ella se despierta la curiosidad, se exploran nuevos conocimientos y se desarrolla el pensamiento crítico. Para Chartier (s.f.), citado en Ramírez (2009), «la lectura es una operación intelectual abstracta y silenciosa [...]» (p. 182). Por ello, se trata de una actividad individual que requiere constancia y dedicación para afinar los procesos de comprensión lectora y análisis crítico. No obstante, en las encuestas aplicadas, los estudiantes de octavo y noveno grado han percibido la lectura principalmente como una obligación académica, se limitan a comentar que

⁶ Material disponible en el apartado de Apéndices.

no leen o simplemente no les gusta y las prácticas lectoras de aquellos que manifiestan hacerlo se encierran en planes lectores ofrecidos por la institución o textos concretos:

Tabla 1

Encuesta aplicada a estudiantes de octavo grado

A la pregunta «¿Qué lecturas hace a parte de las lecturas académicas?» los estudiantes de octavo grado (8) responden:

Estudiante Z8: «Ninguna, la verdad»,

Estudiante Y8: «Ninguna porque nunca me llamó la atención la lectura»,

Estudiante X8: «El manual de convivencia y no sé cuál otro»,

Estudiante W8: «Plan lector módulo 11 y Sherlock»,

Estudiante V8: «No, porque no me llama tanto la atención leer».

Tabla 2

Encuesta aplicada a estudiantes de noveno grado

A la misma pregunta, los estudiantes de noveno grado (9) responden:

Estudiante Z9: «Ninguno»,

Estudiante Y9: «A veces leo un libro, un periódico o una noticia, a veces»,

Estudiante X9: «Ninguna, no leo mucho»,

Estudiante W9: «Leer subtítulos de series Thai»,

Estudiante V9: «Sí, el libro de “Satanás”».

En consecuencia, formar lectores críticos exige paciencia y entrenamiento sistemático de las habilidades necesarias para comprender y analizar un texto más allá de su literalidad. Un lector crítico, según Cassany (2006), como se citó en Oliveras y Sanmartí (2009), «examina la información y el conocimiento que aporta el texto desde su perspectiva, lo discute y propone alternativas» (p. 234). Por ello, es imprescindible trabajar en el aula con lecturas complejas pero adecuadas al nivel escolar y, simultáneamente, emplear estrategias didácticas que

incentiven la búsqueda autónoma de lecturas extracurriculares pertinentes al interés del estudiante. Al mismo tiempo, guiará a los alumnos a desarrollar habilidades cognitivas que exijan la inferencia, la interpretación y la argumentación. Por medio de actividades de lectura guiada, el docente puede modelar los procesos de pensamiento de un futuro lector experto, en donde brinde las herramientas para identificar estructuras textuales, muestre cómo formular inferencias y oriente el análisis de mensajes implícitos.

Por otra parte, a través de la implementación de espacios de debate (como la realización del Pódcast), los estudiantes se enfrentarán a nuevos retos en donde su participación se dinamizará, convirtiéndose en anfitriones de las sesiones y encargándose de sustentar las obras expuestas en clase a partir de un primer acercamiento de las guías de lectura (Expediente de Lectura). Esto permitirá que se desenvuelvan de manera oral y discursiva en un entorno académico apto para la crítica social presente en las respectivas obras. Para Bajtín (1982):

Un enunciado está lleno de matices dialógicos, y sin tomarlos en cuenta es imposible comprender hasta el final el estilo del enunciado. Porque nuestro mismo pensamiento (filosófico, científico, artístico) se origina y se forma en el proceso de interacción y lucha con pensamientos ajenos, lo cual no puede dejar de reflejarse en la forma de la expresión verbal del nuestro. (p. 25)

Es decir, es posible crear espacios de habla y enunciación en donde los diversos pensamientos de los estudiantes tomen protagonismo mediante una interacción dialógica mediada por los docentes en formación. Por ende, la evaluación del desempeño oral trasciende la plena calificación gramatical, convirtiéndose en un proceso de valoración del pensamiento crítico-inferencial. El espacio de debate se consolida como el escenario donde la voz del estudiante es tenida en cuenta académicamente, permitiendo que la apropiación de las obras se manifieste como una construcción discursiva propia, grupal, razonada y profundamente

dialógica. La participación oral en espacios enfocados a la lectura crítica, la convierten en un acto social y de diálogo que les permite a los estudiantes confrontar ideas y emitir juicios relacionados con los textos leídos.

Fue fundamental que la dificultad de las lecturas y de las actividades se ajustara al nivel de exigencia de los grupos. Según los Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje, en los grados octavo y noveno los estudiantes deben identificar, a partir de la lectura crítica, las dimensiones estéticas, históricas y sociológicas de obras latinoamericanas (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Para ambos grados, las lecturas compartidas tuvieron como eje temático el misterio, con el propósito de propiciar la lectura crítico-inferencial y generar interés por esta misma. El misterio fue llamativo para los estudiantes porque constituye «algo cuya causa u origen queda oculto, resultado de su naturaleza impenetrable, inasequible a la razón, algo que no podemos explicar» (Sanmartín, s.f., p. 161). En consecuencia, el misterio facilitó el despertar del interés y la curiosidad por textos que contienen esta temática, pues sus narraciones inquietantes y enigmáticas captan la atención del lector.

Para la implementación del proyecto, se consideraron a los estudiantes de básica secundaria, a los profesores titulares, a los docentes en práctica y a la docente directora, aportando en conjunto estrategias y actividades orientadas al desarrollo del análisis crítico. También, se tuvo presente el modelo pedagógico constructivista experiencial de la institución, el cual le da protagonismo al estudiante por medio de entornos de aprendizaje en los que la observación reflexiva y las experiencias le permiten al alumnado desarrollar y potenciar el pensamiento crítico y la creatividad, acompañados por la guía docente (PEI INEM, 2026).

Con lo anterior, las estrategias didácticas, que se proponen dentro de la solución problemática detectada, buscan tener al estudiante como un sujeto activo y reflexivo de su aprendizaje, partiendo que el constructivismo experimental amplía las metodologías activas. De acuerdo con Labrador y Andreu (2008) las metodologías activas son «aquellos métodos,

técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje» (p. 6). Por lo que, es importante que el estudiante sienta que su participación durante las clases es esencial, pues de esta forma se construye un aprendizaje más sólido.

De igual manera, aplicando la rigurosidad prevista en este proyecto y los parámetros establecidos en el plan de estudios, se procura dar cumplimiento al compromiso institucional de «formar personas íntegras que contribuyan, a través de un manejo apropiado de la lengua, al conocimiento y al gusto por la literatura» (Universidad Industrial de Santander, s.f., «Perfil del egresado», párrafo 2), impactar positivamente en los estudiantes de educación básica secundaria y proporcionar material de calidad. Con ello, no solo se busca atender una necesidad diagnóstica, sino dejar un producto didáctico replicable que fortalezca la práctica docente y la cultura lectora en la Institución Educativa INEM Custodio García Rovira, elevando la competencia de lectura crítico-inferencial y discursiva oral del estudiantado inemita.

1.3 Objetivo General

Fortalecer la competencia lectora crítico-inferencial y el discurso oral en los estudiantes de los cursos 8-11 y 9-6 de la Institución Educativa INEM, por medio de la implementación del Expediente de Lectura como estrategia central y articulado con el Pódcast.

1.3.1 Objetivos Específicos

1. Diseñar guías de lectura crítica que trabajen habilidades de inferencia, interpretación y argumentación a partir de textos narrativos adaptados al contexto sociocultural de los estudiantes de básica secundaria.

2. Implementar actividades de lectura guiada, grupal e individual que permita la identificación de estructuras textuales, la construcción de inferencias y el análisis crítico de mensajes explícitos e implícitos en los textos seleccionados.
3. Ofrecer espacios de debate haciendo uso de las TIC, impulsado por la herramienta didáctica del Pódcast, que permita desarrollar el trabajo en equipo y sustentar juicios argumentados sobre los textos leídos.

1.4 Resultados Divulgados

Es importante resaltar que resultados parciales fueron compartidos y manifestados en diferentes comunidades nacionales de interés académico. Respecto al material pedagógico Expediente de Lectura, se presentó en el Primer Encuentro Nacional de Prácticas Pedagógicas de Programas de Formación de Profesores de Lenguas, desarrollado los días 7 y 8 de mayo en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. La propuesta se divulgó en la ponencia titulada *Entre pistas y páginas: Expedientes de Lectura con literatura de misterio para fortalecer la comprensión crítico-inferencial y el pensamiento crítico en octavo grado*.

En segundo lugar, los resultados obtenidos en la estrategia implementada con el Pódcast se divulgaron en la duodécima versión de InvEsLec: Investigación, Lectura y Escritura, realizado el 19 y 20 en la Universidad Industrial de Santander, sede Bucaramanga. La propuesta se desarrolló bajo la ponencia titulada *Desarrollo de la argumentación oral a través del Pódcast en estudiantes de noveno grado de institución educativa de Bucaramanga*.

Ambos espacios de socialización académica permitieron a los autores de este trabajo de investigación compartir el progreso obtenido en las falencias detectadas. Por consiguiente, la comunidad de docentes en formación, investigadores, educadores e investigadores, se vieron beneficiados ante la divulgación de estas estrategias pedagógicas implementadas.

Marco Teórico

2.1 Antecedentes

2.1.1 Gamificación como Estrategia Innovadora

Gutiérrez et al. (2024) presentan un artículo titulado *La gamificación como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la lectura crítica en la educación*. A través de una investigación de corte cualitativo y exploratorio, aplicada a estudiantes de educación superior, se pudo constatar que la gamificación emerge como una alternativa para fortalecer las competencias en lectura crítica. Los autores señalan que, para que la implementación gamificada tenga éxito, es fundamental realizar un diagnóstico del grupo de estudiantes con el que se pretende trabajar, delimitando las actitudes que se desean incorporar en el juego. Asimismo, destacan la importancia de incluir misiones y retroalimentación, que permitan al estudiante expresar y construir argumentos y reflexiones críticas; narraciones y niveles, en donde el estudiante analice estructuras narrativas complejas de acuerdo con su grado de formación; desafíos, orientados a la resolución de conflictos a partir de la toma de decisiones planteadas en los textos y del conocimiento del contexto del autor; y elementos colaborativos y competitivos, que fomenten el reconocimiento del trabajo en equipo, sin dejar de lado la capacidad individual de cumplir con las tareas solicitadas en la gamificación.

De este trabajo se destaca la importancia e implementación teórica de la lectura crítica planteada por Cassany (2003) y la gamificación como medio didáctico para el fortalecimiento de competencias, mencionado por Gutiérrez et al. (2024). Finalmente, concluyen que ofrecer recursos alternativos, como la gamificación, permite romper con las barreras tradicionales y reformular las prácticas pedagógicas, con el propósito de captar la atención de los estudiantes, promover el gusto por la lectura y, al mismo tiempo, generar nuevas estrategias de enseñanza susceptibles de ser aplicadas por otros maestros.

En función con el trabajo a realizarse, la identificación y delimitación de los grupos de básica secundaria de la Institución Educativa INEM permitió reconocer, a través de entrevistas⁷ y encuestas⁸, los gustos, percepciones y niveles de los estudiantes en torno a la lectura crítica. En definitiva, al ver los resultados positivos brindados a partir de la investigación hecha por Gutiérrez et al. (2024), se espera mejorar los niveles de lectura crítica en los estudiantes inemitas, llevándolos hacia un mejor desempeño en pruebas estandarizadas y un gusto e interés ameno por la lectura, gracias a la rigurosidad y el potencial pedagógico que ofrece la gamificación en el aula.

2.1.2 Misterio como Temática Articuladora en el Proceso Lector

Pérez (2025) presenta en su Trabajo Final de Grado (TFG) una propuesta multidisciplinaria titulada *Detectives en el aula: El valor didáctico de la literatura de misterio en Educación Primaria*. En este trabajo usó el misterio para fomentar el hábito lector, la motivación lectora y el desarrollo de competencias clave en un alumnado de Educación Primaria. La investigadora afirma que este tipo de literatura ayuda a la resolución de problemas, la ética, la comprensión lectora y la conciencia literaria, contribuyendo a una educación integral.

Sus objetivos específicos comprenden el fomentar el interés por la literatura de misterio, conocer autores y épocas presentadas, y desarrollar habilidades de deducción y pensamiento crítico que lleven a la resolución de problemas. Para ello, implementó una metodología cualitativa, que le permitió tomar datos y hacer análisis inductivos que le ayudaron a comprender las relaciones y los sentidos asociados al objeto de estudio. Su trabajo se evaluó a través un producto secuencial y final, llamado «Porfolio», el cual es un material en donde se coleccionan los logros que demuestran el proceso de aprendizaje y el desarrollo personal,

⁷ Transcripción disponible en el apartado de Apéndices.

⁸ Material disponible en el apartado de Apéndices.

exponiendo la importancia de implementar materiales que permitan evidenciar las estrategias y lecturas llevadas al aula.

Finalmente, destaca la gamificación como una estrategia pedagógica la cual puede impactar de manera positiva en los intereses de los estudiantes, fortaleciendo las competencias de lectura crítica y motivando el gusto hacia la literatura en estudiantes de colegio. Su trabajo destaca la literatura de misterio abordada por Pérez (2025), la literatura detectivesca ofrecida por Asutay (2013) y la importancia de la motivación planteada por García et al. (2021). En relación con el presente trabajo de grado, la literatura de misterio se constituye en un eje central, pues este tipo de lecturas tienen el potencial de generar un impacto positivo en el alumnado inemita. Dicho impacto no solo se refleja en el interés y la motivación por la lectura, sino también en la posibilidad de estimular procesos cognitivos más complejos como la inferencia, la anticipación y el análisis crítico de los hechos narrados. Es un proceso que quedó registrado en el Expediente de Lectura, concebido como un producto final que permite evidenciar y valorar el avance de los estudiantes en el fortalecimiento de la competencia crítico-lectora, estimulando la formación integral que promueve la institución INEM.

2.1.3 La Realidad Social como Tema de Discusión y el Proceso de la Lectura Crítica

Rondón (2024) en su trabajo de maestría titulado *Propuesta para mejorar la lectura crítica de los estudiantes de octavo grado desde el análisis de la situación social de pobreza e inequidad presente en cuentos literarios colombianos*, propuso mejorar la lectura crítica partiendo del análisis de la situación social (pobreza e inequidad) por medio de la lectura de cuentos colombianos. Su propuesta tomó como punto de partida una encuesta inicial y una prueba diagnóstica para identificar la problemática a resolver. De acuerdo con la información obtenida: interés positivo por la lectura por parte de los alumnos, pero bajos niveles de comprensión crítica; la autora estableció un conjunto de 4 talleres y una prueba final para mejorar la falencia detectada. Conjuntamente, implementó una estrategia didáctica enfocada a

la lectura crítica, en donde integró el análisis crítico, el cual contribuyó a mejorar los niveles de lectura de los estudiantes y a potenciar el trabajo en conjunto para analizar las realidades del país (pobreza e inequidad). Por intermedio de este trabajo se pudo concluir que la estrategia implementada funcionó, pues la comprensión lectora de los estudiantes mejoró y conjuntamente se logró un cambio de perspectiva en cuanto a la situación actual de Colombia.

En relación con la propuesta de este trabajo, llama la atención las herramientas que se usaron para identificar la falencia principal en el alumnado, pues se partió de una encuesta y una prueba diagnóstica que arrojaron resultados similares, en especial la prueba diagnóstica ya que en ambas se identificó el bajo desempeño en la resolución de preguntas de carácter crítico-inferencial. También, la implementación de cuentos en el aula para potenciar e incrementar las habilidades de comprensión crítica y la argumentación de ideas. Por lo que, se puede establecer que con lecturas «cortas» como lo son los cuentos se puede potenciar y mejorar la resolución de preguntas crítico-inferenciales en los estudiantes y al mismo tiempo mejorar sus capacidades argumentativas.

Luego, Escalante y Moran (2025) presentaron *Estrategias de lectura activa para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de tercer año de educación general básica*, una tesis de pregrado, en donde a través de la lectura activa y el trabajo colaborativo pusieron en marcha estrategias como la creación de finales alternos y la lectura dramatizada para potenciar las habilidades de comprensión en diferentes tipos de textos en los estudiantes. De acuerdo con las autoras, su propuesta tiene bases teóricas basadas en los postulados de John Dewey, Lev Vygotsky y Paulo Freire, quienes promueven el aprendizaje activo, colaborativo y crítico.

Dentro de las estrategias llevadas a la práctica, se destaca la indagación en los saberes previos por medio de preguntas que estimulan a los estudiantes antes de iniciar la lectura, y la toma de apuntes y resaltado de apartados importantes en los textos leídos. Su trabajo concluye

mencionando que cuando las lecturas se acompañan con dinámicas de participación activa hace que los estudiantes interactúen, se cuestionen y generen juicios de valor crítico frente a lo leído, lo cual estimula las habilidades. Incluso recomiendan adaptar las estrategias de lectura activa a las necesidades y características de los estudiantes, pues de esta manera se motiva y fomenta la participación durante el aprendizaje.

Así pues, de esta propuesta se destaca la manera en la que se involucran a los estudiantes durante las sesiones de clase: velando por su integración en las actividades y su participación activa en cada una. Principalmente, se destaca la lectura activa, pues con preguntas iniciales indagatorias, la toma de apuntes, resaltar ideas claves y la dramatización de los textos crean un camino hacia la comprensión paulatina de los argumentos principales de las obras llevadas a clase, pues se hace un acompañamiento constante que busca la comprensión de los textos a través del análisis previo.

Siguiendo con la línea de estrategias para la mejora de la comprensión textual en los estudiantes, está la tesis de maestría *Estrategia didáctica basada en literacidad para el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de noveno grado*, de Palencia (2023). La autora expone que a través de un cuestionario sociodemográfico y una prueba estandarizada de lectura crítica identificó en los estudiantes el bajo nivel de comprensión literal, inferencial y crítica, pero destaca el interés que tienen los estudiantes por textos relacionados con modas juveniles y temas de actualidad. Para darle solución, propuso una estrategia didáctica (guía de literacidad) para potenciar la lectura crítica en los estudiantes, en donde a través de tres momentos el alumnado se encamina a la comprensión del texto: *antes de leer*, los estudiantes responder a preguntas que generen expectativas sobre aquello que se va a leer; *durante la lectura*, los estudiantes analizan los textos a partir de declaraciones individuales, y *después de la lectura*, el estudiante crea juicios de valor argumentados a través de textos orales o escritos.

El proyecto concluye con la propuesta a seguir explorando estrategias didácticas a partir del enfoque constructivista para potenciar habilidades como la identificación, el análisis y el procesamiento de información frente a los textos leídos, pues los resultados de la investigación mencionan que por medio de este trabajo se puede mejorar los niveles de lectura inferencial y crítica en estudiantes que presenten dificultades.

De este trabajo se toman los momentos para abordar las lecturas, pues se integran preguntas previas, se incentiva el análisis de los textos en los estudiantes y se crean espacios para que los estudiantes compartan sus ideas debidamente argumentadas sobre lo leído. Esto pone en marcha y potencializa las habilidades para comprender textos a nivel literal, inferencial y crítico. Por lo que, dentro de esta propuesta, se formula un abordaje similar para incentivar el análisis en los alumnos y así mejorar la falencia detectada en cuanto a la baja competencia lectora crítico-inferencial.

2.1.4 El Pódcast como Recurso Pedagógico pertinente para el Desarrollo del Discurso Oral

En lo referente al uso del pódcast como recurso pedagógico, Henao et al. (2025) comparten en su Trabajo Final de Grado una propuesta didáctica titulada *Fortalecimiento de la Competencia Comunicativa Mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos y el uso Pedagógico del Podcast en Estudiantes de grado Séptimo de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús, zona rural de La Pacha, Altos del Rosario, Bolívar*. El estudio surge tras identificar dificultades en la producción oral, textual y comprensión lectora, resaltando la necesidad de implementar estrategias que integren tecnologías en el aula. Bajo un enfoque metodológico mixto y una investigación-acción pedagógica, los autores refuerzan que herramientas como el pódcast no solo potencian los procesos de lectura, escritura y oralidad, sino también despierta el interés intrínseco de los estudiantes por querer expresarse, ser escuchados y reconocidos en su entorno social inmediato.

El proyecto sostiene un objetivo general el cual es fortalecer las competencias comunicativas en los estudiantes de séptimo grado. Para ello, deciden implementar una estrategia didáctica basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el uso pedagógico del pódcast como herramienta educativa digital. Así pues, para garantizar el impacto de la implementación realizaron pruebas diagnósticas que encasillaron, de manera inicial, las competencias comunicativas que los estudiantes presentaban. A partir de ello, trazaron estrategias didácticas en donde los pódcast sirvieron como un eje articulador para el desarrollo de estas competencias y terminaron realizando una evaluación comparativa que permitió contrastar los avances alcanzados tras la intervención.

El resultado principal de este proceso fue la producción de «Podcast. Crónicas sonoras de nuestra comunidad», donde se resalta la participación activa y la eficacia de estas herramientas para consolidar el aprendizaje. Este antecedente es fundamental para la presente investigación, pues valida que la implementación del pódcast en la educación básica secundaria resulta eficiente cuando se estructura mediante secuencias didácticas, rejillas de evaluación y registros sistematizados, garantizando así un uso pedagógico de las TIC que trasciende lo meramente instrumental.

Conjuntamente, Veloz et al. (2025) en su investigación cuantitativa denominada *El uso de podcast y la comprensión lectora en estudiantes de tercero año de bachillerato*, buscaban analizar la relación que tiene el uso del pódcast como herramienta pedagógica en el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de bachillerato. Los resultados fueron favorables pues, aparte de evidenciar una alta disposición por parte del alumnado en hacer uso pedagógico del pódcast como parte del proceso de aprendizaje, encontraron que la implementación de esta herramienta contemporánea potenció las habilidades de comprensión lectora. Las autoras implementaron un pretest y postest para calcular si luego de la implementación del pódcast en el aula la comprensión lectora subía. Lo cual fue así, pues el promedio de calificaciones subió

moderadamente de 6.45 a 6.8. De acuerdo con los resultados, las autoras afirman que el pódcast como recurso pedagógico contribuye en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes.

De esta investigación se toma como complemento la inversión del pódcast en el aula para potenciar las habilidades de análisis crítico y argumentación oral, pues es una herramienta cercana a la realidad de la población seleccionada y hace más dinámico el aprendizaje. A pesar de que no se trabaja de la misma manera, su relación con el fortalecimiento de la competencia lectora se mantiene, pues su propuesta menciona que los estudiantes reflejaron una actitud positiva frente al trabajo con esta herramienta, lo cual hace que su implementación sea más amena y facilite el cumplimiento de los objetivos planteados durante su intervención en sesiones de clase. También, permite el acercamiento más puntual con el fortalecimiento del análisis crítico-inferencial.

2.1.5 Lecturas más Allá del Texto

En el aspecto multimodal, Luna y Herrera (2022) en su trabajo de grado *Textos multimodales para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa San José de Montería*, proponen la implementación de textos multimodales (imágenes, comics, videos e infografías) para mejorar la comprensión lectora, pues a través de observaciones previas a los participantes, entrevistas a docentes y estudiantes, y un test inicial identificaron dificultades en la comprensión textual de los estudiantes en cuanto a los niveles inferencial y crítico.

Para optimizar la problemática detectada, las autoras diseñaron talleres (5 sesiones) bajo el marco de la secuencia didáctica, en donde priorizaron actividades que incluían la lectura de textos multimodales con el propósito de que los alumnos vieran que la lectura no son solo textos escritos. Finalizada las intervenciones, las autoras destacaron que, a través del uso de textos multimodales acompañados de una secuencia didáctica, se obtuvieron mejoras en los

estudiantes frente a textos leídos, pues lograron expresar de manera coherente, directa y crítica opiniones frente a las lecturas abordadas.

De esta propuesta se toma como herramienta de trabajo la idea de implementar textos multimodales para mejorar las habilidades de comprensión inferencial y crítica en los alumnos. Pues, se considera como un material complementario dentro del Expediente de Lectura, ya que durante la etapa de observación no participante se identificó que los «textos largos» no son llamativos para los estudiantes, pues los ven extensos y tediosos. Así pues, al abordar videos, comics, novelas gráficas, infografías, entre otros textos multimodales en las sesiones de clase, se crea un equilibrio entre los gustos de los estudiantes y sus necesidades, en este caso la mejora de sus niveles para comprender inferencial y críticamente los textos. Conjuntamente, este material se puede adaptar a las temáticas propuestas, problemáticas del entorno social de los alumnos e incluso ser una extensión de textos escritos leídos.

2.2 Bases Teóricas

2.2.1 Lectura

La lectura crítica es un parámetro fundamental a tener en cuenta en la realización del proyecto. A través de los textos seleccionados y del Expediente de Lectura, se busca que los estudiantes desarrollen y estimulen esta capacidad, siendo conscientes de la importancia que tiene leer con profundidad y reflexión. En este mismo sentido, Cassany (2003) señala que la lectura crítica exige altos niveles de comprensión, pues implica que el estudiante logre entender los distintos planos del texto (menciones directas, información literal e inferencias) para luego elaborar una respuesta personal en la que evidencie su interpretación del contenido, las intenciones del autor y los puntos de vista presentes en la obra. Por ello, resulta esencial la mediación del maestro dentro del aula, quien debe orientar las intervenciones de los estudiantes

para que el proceso de comprensión y argumentación se realice de manera adecuada, según el material compartido.

Para que la lectura tenga un sentido verdaderamente significativo, es necesario que, como señalan Cassany et al. (2003), «los ejercicios de clase trabajen con unidades lingüísticas de comunicación, es decir, con textos completos y no solamente con palabras, frases o fragmentos entrecortados» (p. 87). Brindar a los estudiantes textos completos favorece el desarrollo del Expediente de Lectura propuesto, permitiendo fortalecer los procesos de comprensión y fomentar una lectura crítica sólida. Por consiguiente, se puede hablar también de la lectura inferencial, la cual, según Cassany et al. (2003), es la «habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto» (p. 18). Este tipo de lectura estimula el contraste de ideas y pone a prueba tanto la comprensión adquirida durante el proceso lector como el conocimiento general del mundo que posee el estudiante, permitiéndole construir un significado coherente con los hechos narrados. Para alcanzar este nivel de comprensión, es necesario iniciar con textos que contengan información explícita y, progresivamente, introducir lecturas más complejas que desafíen al estudiante a analizar los contenidos implícitos propuestos.

Se puede comprender la lectura como un elemento que se basa en la interpretación y que puede estar acompañado de estrategias didácticas sustentadas en el misterio, constituyéndose así en una herramienta formativa que potencia el pensamiento analítico, la argumentación y la autonomía lectora. De este modo, se puede prefigurar un perfil de lector crítico, el cual, según Cassany et al. (2003), es aquel que «comprende el texto con más profundidad: identifica la relevancia relativa de cada información, la integra en estructuras textuales y jerárquicas [y] distingue entre lo que es importante para el autor y lo que lo es para él mismo» (p. 203). Al trabajar con textos significativos y completos, y al fomentar la

mediación docente, se promueve un proceso lector reflexivo que trasciende la simple decodificación para convertirse en una experiencia de construcción de sentido y de pensamiento crítico en el aula.

2.2.2 Argumentación

Argumentar es una habilidad que los estudiantes deben estimular de manera constante, debido a la importancia que tiene en la sociedad y en la escuela el saber explicar y dar a entender las ideas o pensamientos que el sujeto desea expresar. En el aula se ofrecen espacios en los que el estudiante, a través de la oralidad o la escritura, debe exponer su punto de vista frente a las acciones, hechos o lecturas trabajadas, con el propósito de fortalecer dicha habilidad mediante un seguimiento académico riguroso.

Habermas (1981) define la argumentación como «el tipo de habla en que los participantes tematizan las pretensiones de validez que se han vuelto dudosas y tratan de desempeñarlas o de revisarlas por medio de argumentos» (p. 37). Este concepto resulta fundamental para el entorno educativo, pues implica que el estudiante no solo debe opinar, sino también justificar sus ideas con base en razones que puedan ser compartidas y debatidas por los demás alumnos.

A través del desarrollo de las lecturas, se hace énfasis en la socialización de los aspectos más relevantes o novedosos que surgen de ellas. En esos espacios de discusión, los estudiantes deben dar respuesta a las preguntas planteadas mediante argumentos debidamente sustentados. En este sentido, la argumentación se consolida como un proceso dialógico y formativo que fomenta la reflexión crítica, el pensamiento autónomo y la capacidad de sostener posturas razonadas. Así, el aula se convierte en un espacio de diálogo argumentativo, fortaleciendo la

comprensión, la expresión y la participación del estudiante dentro de su propio proceso de aprendizaje.

2.2.3 Interpretación - Interpretación Crítica

Al momento de realizar el Expediente de Lectura, los estudiantes deberán enfrentarse a actividades de comprensión crítica en las que se les exigirá razonar y producir argumentos de acuerdo con lo trabajado en clase. La interpretación, para Habermas (1981), «se refiere primordialmente a la negociación de definiciones de la situación susceptible de consenso» (p. 124). Este proceso implica que el estudiante contraste los aspectos más relevantes subrayados durante la lectura, poniendo a prueba sus capacidades para construir una interpretación argumentada, válida y aceptable según los parámetros previamente compartidos.

En este sentido, el estudiante, como intérprete, comienza a distinguir su propia comprensión textual en función de la lectura, procurando entender las intenciones del autor, y ya sea refutando o respaldando las acciones descritas en el relato, destaca las razones y el propósito del texto. De esta manera, al hablar del intérprete, Habermas (1981) explica que:

El intérprete entiende, pues, el significado de un texto en la medida en que entiende por qué el autor se creyó con derecho a hacer determinadas afirmaciones (como verdaderas), a reconocer determinados valores y normas (como correctos), o a manifestar determinadas vivencias (como veraces). (p. 184)

A través de una observación constante, se busca fortalecer en los estudiantes la capacidad interpretativa durante la elaboración del Expediente de Lectura y Pódcast, estimulando en ellos la habilidad de analizar, contrastar y argumentar ideas que validen sus propios pensamientos en relación con los hechos narrados por los diversos autores trabajados en clase. De este modo, la práctica de la interpretación crítica no solo se limita a la comprensión

literal, sino que se convierte en un ejercicio reflexivo que promueve la construcción de sentido y la formación de lectores autónomos y críticos.

2.2.4 Escritura

En primer lugar, Cassany (1987) menciona que la escritura es un acto de expresión, el cual alberga procesos cognitivos complejos como la reflexión, la memoria y la creatividad en donde se desarrollan ideas a través de un ejercicio previo de selección de información y planificación de la estructura que tendrá el texto. Así pues, se entiende la escritura como un ejercicio el cual permite la presentación de ideas previamente organizadas sobre un determinado tema.

Desde la idea de Barthes (1953), la escritura crítica es entendida como un compromiso del individuo con su realidad social, en donde este asume una postura de acuerdo con el tema que desea exponer de forma consciente. Es decir, por medio de la escritura crítica los individuos abordan problemáticas o situaciones de su contexto social y exponen sus argumentos en torno a ellas evidenciando su posición crítica frente a los aspectos presentados.

Además, Cassany (2006), propone que la escritura crítica es una práctica sociocultural que involucra construcciones sociales, de acuerdo con la ubicación geográfica y las actividades que rodean a los individuos, y también involucran procesos psicológicos y lingüísticos. Por ende, los juicios valorativos de carácter crítico que se presentan en escritos deben guardar no solo coherencia entre las ideas y argumentos propuestos, sino que también se tiene en cuenta este ejercicio como herramienta para formar ciudadanos críticos y funcionales en la sociedad.

Conjuntamente, la acción de la escritura crítica se deriva del pensamiento crítico el cual según Dewey (1910) se comprende como un esfuerzo consciente, voluntario y constante sobre razones o ideas debidamente sustentadas a través de bases sólidas las cuales conducen a

conclusiones que pueden ser entendidas como creencias o formas de conocimiento. En otras palabras, el pensamiento crítico se entiende como el proceso que realiza un individuo para exponer sus ideas a través de argumentos claros y coherentes con el mensaje que espera transmitir.

La unión de los conceptos presentados en este apartado da como resultado un escritor crítico, quien según Cassany (2006) es aquel que, crea un texto de juicio valorativo a partir del análisis y la interpretación de los diferentes discursos que se encuentran en su entorno más cercano. La suma de esta idea con las anteriores se une para definir el perfil de los escritores y escritos que surjan de la propuesta del Expediente de Lectura. Pues, los estudiantes de la población elegida no solo tendrán que leer críticamente, también, a partir de los textos leídos, deberán exponer de manera escrita sus ideas argumentadas sobre las preguntas respectivas y acordes a cada Expediente propuesto.

2.2.5 Didáctica

Brailovsky (2020) menciona que la didáctica es una disciplina que estudia la enseñanza y que busca detectar problemas y proponer alternativas que ayuden a los estudiantes a aprender de manera amena y significativa. Se trata de un conjunto de actividades orientadas a despertar el interés por la literatura en los estudiantes. Sin embargo, Landero (1984) señala que «antes [de] enseñar literatura, hay que educar la sensibilidad. Y la sensibilidad no se enseña: más bien se contagia» (p. 28). Es decir, el maestro se convierte en un guía dentro del aula, encargado de motivar a sus estudiantes mediante a práctica, demostrando que leer y argumentar de manera crítica puede transformarse en un hábito positivo para el desarrollo de las capacidades críticas y lectoras.

Así pues, la didáctica, transformada en pedagogía, «puede llegar a ser el asunto más sencillo del mundo cuando se conectan los contenidos con las experiencias de la vida, y cuando hay pasión, amor y sentido común» (Landeró, 1984, p. 34). Conectar las lecturas con experiencias cercanas a los estudiantes y concederles observar las situaciones desde distintos puntos de vista facilita el desarrollo de la competencia crítico-lectora, permitiéndoles contrastar lo cotidiano de la vida con lo maravilloso de la literatura mediante una didáctica bien implementada.

2.2.6 Gamificación y Misterio

Gutiérrez et al. (2024) mencionan que la gamificación es «entendida como una estrategia pedagógica emergente que se ha venido consolidando en los diferentes niveles de formación e incluida en el contexto educativo a partir de las teorías del juego» (p. 3). Se trata de un proceso mediante el cual los estudiantes se sumergen en dinámicas propias del juego, adoptando sus características y principios para potenciar la motivación y el aprendizaje. En esta misma línea, Torres y Romero (2018) afirman que:

La gamificación puede motivar a los estudiantes a involucrarse en el aula, brindarles a los maestros mejores herramientas para guiar y recompensar a los estudiantes por dar lo mejor de sí mismos en la búsqueda del aprendizaje [...] si los maestros quieren mejorar las posibilidades de que la gamificación otorgue verdadero valor a las escuelas, deben proponer proyectos que aborden los desafíos reales de las instituciones y se centren en las áreas donde la gamificación puede proporcionar el máximo beneficio tanto para los docentes como para los estudiantes. (p. 71)

Desde esta perspectiva, la incorporación de elementos lúdicos no solo favorece la motivación intrínseca, sino que también impulsa el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y emocionales relevantes para la formación integral del estudiante. De esta forma, las lecturas implementadas en clase pueden vincularse con la temática del misterio, reforzando el

ideal de la gamificación como estrategia que promueve aprendizajes con propósitos y fines prácticos.

En concordancia, Pérez (2025) sostiene que «el misterio tiene un gran potencial en la educación por su flexibilidad como herramienta pedagógica, permitiendo abordar de manera transversal aspectos cognitivos, emocionales y éticos» (p. 5). En consecuencia, los estudiantes pueden enriquecer sus saberes mediante lecturas que los inviten a investigar, deducir e interpretar los sucesos narrados. Del mismo modo, en relación con la literatura detectivesca, su esencia radica en el misterio del relato y, según Asutay (2013), su uso en el ámbito escolar resulta pertinente, ya que capta la atención del público objetivo y les permite estudiar, aprender y deducir a través del texto como si se tratara de un juego.

En este sentido, al abordar problemáticas significativas como el desarrollo de una lectura más crítica e inferencial, se promueve la resolución de situaciones reales y contextualizadas propias de la institución. A través del Expediente de Lectura y la Tabla de Progreso, se busca incentivar en los estudiantes el deseo de realizar lecturas críticas, viéndose a sí mismos no sólo como aprendices, sino como investigadores que, mediante la resolución de preguntas planteadas en las guías, avanzan progresivamente por los distintos niveles o «pisos» de esta experiencia gamificada de aprendizaje.

2.2.7 Andamiaje Educativo

Jovanovic (2017) menciona que «el andamiaje (*scaffolding*) es uno de los conceptos cruciales en la teoría sociocultural contemporánea [...] introducido por Bruner [...] para designar el apoyo gradual con el que el/la profesor/a ayuda y promueve el proceso de aprendizaje de sus alumnos» (p. 4). Este apoyo abarca desde preguntas guiadas hasta modelos de resolución de problemas, los cuales buscan adaptarse al nivel actual de competencia de los

estudiantes, evitando la dependencia prolongada e invitándolos a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje mediante apartados autoevaluativos.

De esta manera, los docentes deberán indagar y guiar el pensamiento del estudiante, actuando como líderes activos que lo orientan en la construcción de su conocimiento y en la mejora de aquellos aspectos en los que presenta dificultades (PEI INEM, 2026). Todo lo anterior se relaciona directamente con el propósito del Expediente de Lectura, que busca en los estudiantes de los grados de básica secundaria un progreso gradual en su desarrollo como lectores y escritores críticos e inferenciales, a través de lecturas y preguntas diseñadas para distintos niveles de comprensión.

2.2.8 Aprendizaje Activo

De acuerdo con las ideas de Freire (2005) y su crítica a la educación «bancaria», el autor expone que este tipo de educación limita a los educandos a solo almacenar información transmitida por el educador, por lo que propone una alternativa: la educación real o denominada como problematizadora, la cual no debe permitir el ejercicio de la memorización, se debe enfocar en generar reflexiones en cuanto al descubrimiento de la realidad, a través de la creación de desafíos que reten y pongan en marcha las habilidades cognoscitivas. Freire (2005) expone que estas habilidades se desarrollan a través de la praxis, la cual da como resultado la reflexión derivada de la acción o del quehacer. Por lo que, con los postulados de Freire se entiende que el aprendizaje activo debe involucrar al estudiante durante las clases a través de actividades que incentiven la participación activa para desarrollar la habilidad crítica frente a los temas expuestos en las sesiones académicas.

2.2.9 Aprendizaje Basado en Proyectos

Botella y Ramos (2019) comentan que el Aprendizaje Basado en Proyectos o ABP, es una metodología pedagógica activa y centrada en el alumno, basada en principios constructivistas. De igual manera, se puede definir como una modalidad de enseñanza que se centra en tareas a través de un proceso compartido de negociación en donde el objetivo principal es la obtención de un producto final. Es una metodología que requiere un papel activo y crítico por parte de profesores y estudiantes. Reflejado en los estudiantes de básica secundaria, se promueve una participación activa en su proceso de aprendizaje, brindándoles la oportunidad de investigar y diseñar sus propios proyectos a través del Expediente de Lectura y el Pódcast.

2.2.10 Expediente de Lectura

Los postulados de Pino y Urías (2020) establecen el material guía como una herramienta didáctica, la cual incorpora diferentes recursos y elementos del proceso enseñanza-aprendizaje, tales como objetivos, contenidos, medios, metodologías y estrategias de evaluación para adecuar el trabajo de la planificación docente a las falencias, habilidades y necesidades de los estudiantes. Dentro de esta investigación, las guías implementadas a lo largo de las sesiones se denominaron Expedientes de Lectura y se elaboraron teniendo presente la mejora de la problemática detectada. Asimismo, la elaboración de estas guías se hizo con el propósito de seguir con el hilo conductor de la dinámica del misterio y los detectives (estudiantes) en el aula.

2.2.11 Pódcast

De acuerdo con las ideas de Solano y Sanchez (2010) el pódcast es un documento digital, principalmente de audio, que se distribuye en Internet y es de carácter variado, en donde

su eje central son las conversaciones entre personas sobre diversos temas de interés. La articulación de este formato virtual al aula de clases resulta indispensable para las nuevas generaciones inmersas en el mundo de la digitalización y, al mismo tiempo, llamativo porque permite que el estudiante explore nuevas dinámicas de aprendizaje.

2.2.12 Aprendizaje Colaborativo

Según los postulados de Vygotsky (1978), dentro de la zona del desarrollo próximo, menciona que el aprendizaje que surge a través de la ayuda docente o de demás compañeros hacia el estudiante no se considera del todo real, más bien potencial:

Si ofrecemos ayuda o mostramos cómo hay que resolver el problema y el niño lo soluciona, o si el profesor inicia la solución y el pequeño la completa, o si lo resuelve en colaboración con otros compañeros —en pocas palabras, si el niño no logra una solución independiente del problema—, la solución no se considera indicativa de su desarrollo mental. (p.132)

A través de estas interacciones se abre paso al desarrollo de la capacidad de resolución de problemas de manera individual gracias al intercambio previo con el docente o con compañeros de clase. En consecuencia, a través de la interacción con otros individuos, el estudiante va forjando las habilidades necesarias para enfrentar diversos retos académicos, como en este caso la comprensión y producción de textos.

2.2.13 Trabajo Colaborativo

En el diseño de actividades se busca apuntar hacia un trabajo colaborativo el cual, según Revelo et al. (2017), es aquel que constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir en conjunto, lo cual demanda combinar esfuerzos, talentos y

competencias, mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas consensuadamente. En definitiva, es un trabajo que se da cuando existe la reciprocidad, facilita el buen desarrollo de las actividades y es fundamental para hacer de la secuencia didáctica algo más estructurado en función a la integración de los estudiantes.

2.3 Referente Legal

La importancia de este proyecto se justifica a partir de las siguientes políticas de educación que ratifican su importancia dentro de la comunidad educativa y dentro de la sociedad del Estado colombiano.

2.3.1 Artículo 67 de 1991

De acuerdo con el Artículo 67, de 1991, de la Constitución Política, este establece que «la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura» (párr. 2). Por lo que, cada individuo bajo el marco legal como ciudadano colombiano tiene el derecho a recibir formación académica que le permita construir los conocimientos necesarios para su participación activa dentro de la sociedad.

2.3.2 Ley 1098 de 2006, artículo 28

Del mismo modo, la Ley 1098 de 2006, en su artículo 28, establece que «los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a una educación de calidad» (p. 7). Esto resalta la necesidad de que tanto las instituciones como los maestros trabajen en conjunto para ofrecer espacios y materiales de calidad que estimulen y fortalezcan las competencias académicas de los estudiantes.

2.3.3 Ley 115 del 8 de febrero de 1994

Por otra parte, la Ley 115 del 8 de febrero de 1994 establece los objetivos generales de la educación básica. En el artículo 20, literal b, se indica que los estudiantes deben «desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente» (p. 6). Se resalta la importancia de tener en cuenta estos parámetros, pues hacen parte de la formación integral de los estudiantes de la básica secundaria. Asimismo, en el artículo 22, literales b y c, se subraya la necesidad de que los estudiantes desarrollen la capacidad de comprender textos y de expresarse adecuadamente mediante mensajes complejos, tanto orales como escritos, en lengua castellana, valorando y utilizando la lengua como medio de expresión literaria. A través de la creación de argumentos en el Expediente de Lectura y el Pódcast, los estudiantes podrán fortalecer estos parámetros definidos por el Congreso de Colombia.

2.3.4 Acuerdo Superior 004 de 2007

En el marco de las modalidades de investigación, el Acuerdo Superior 004 de 2007, en su párrafo 2, establece que el trabajo de grado de investigación «comprende el diseño y ejecución de un plan que busca aportar soluciones a problemas teóricos o prácticos» (p. 4). Bajo esta premisa normativa, se halla el sustento legal para abordar el fortalecimiento de las facultades discursivas, centradas específicamente en la lectura crítico-inferencial y la oralidad. Esta propuesta se configura, entonces, como una respuesta a una problemática práctica identificada en el contexto educativo oficial, donde se pretende implementar estrategias innovadoras que optimicen los procesos de aprendizaje y desempeño comunicativo de los estudiantes.

2.3.5 Ley No. 2383 de 2024

Además del aspecto académico, se tiene presente la Ley No. 2383 de 2024 «por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia» (p. 1). Esta misma ley define la educación socioemocional como un grupo de competencias no cognitivas que un sujeto aprende y emplea de manera asertiva en sus emociones, pensamientos, y bienestar personal y de quienes lo rodean para así gestionar de mejor manera proyectos personales, familiares y académicos priorizando su salud mental y física (Congreso de la República de Colombia, 2024). Dentro de la formación de los estudiantes, aparte de llevar al aula los contenidos de aprendizaje, se deben articular actividades o momentos que les permitan a los alumnos reflexionar sobre aspectos emocionales que den paso a la construcción de ciudadanos con capacidades y cualidades íntegras dentro de ambientes sociales de paz y convivencia.

2.3.6 Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje

Ahora bien, el Ministerio de Educación Nacional (2006), en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, establece que los estudiantes de octavo y noveno grado deben desarrollar tres competencias principales: la comprensión e interpretación textual, la producción textual y la literatura. La primera plantea que los estudiantes deben producir textos argumentativos en los que expongan sus ideas y se valore su capacidad de argumentar en relación con un contexto; la segunda resalta la importancia de comprender e interpretar los textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones comunicativas; y la tercera enfatiza en la lectura de autores latinoamericanos, considerando los elementos que rodean el texto, el autor y la historia.

Se destaca la importancia de abordar la lectura crítica, pues esta se entiende como «la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del

lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad» (OCDE, 2006, p. 48). Esta capacidad es evaluada bajo el reglamento Examen de Estado de la Educación Media, ICFES SABER 11°, del decreto 869 de 2010, el cual menciona que el examen «es un instrumento estandarizado para la evaluación externa, que juntamente con los exámenes que se aplican en los grados 5°, 9° y al finalizar el pregrado, hace parte de los instrumentos que conforman el Sistema Nacional de Evaluación» (República de Colombia, 2010, párr. 6). Además de evaluar los conocimientos y habilidades adquiridas, es uno de los principales requisitos para obtener el título como bachiller del Estado colombiano y acceder a la educación superior.

Diseño Metodológico

3.1 Tipo de Investigación

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, pues busca comprender e incentivar una transformación de la realidad educativa específica: los bajos niveles de comprensión lectora crítico-inferencial y la falta del desarrollo de la argumentación oral en la población de educación básica secundaria de la Institución Educativa INEM Custodio García Rovira. Además, se tiene presente las falencias y las facultades de los estudiantes para desarrollar procesos que potencialicen resolver la problemática mediante lecturas que pongan en marcha las habilidades lectoras de comprensión crítico-inferencial acompañadas de estrategias pedagógicas y didácticas que favorezcan el proceso.

De acuerdo con Campoy y Gomes (2009), dentro de la investigación cualitativa se obtienen respuestas más profundas frente a la falencia trabajada y se obtiene una mayor comprensión del fenómeno tratado. Por lo que, la metodología implementada en esta investigación brinda el material necesario para indagar en la problemática, proponer

alternativas de solución y verificar cuáles aspectos contribuyeron a resolver la falencia y cuáles variantes se pueden proponer.

La modalidad seleccionada es la investigación-acción pedagógica, pues a partir de un período de observación no participante (2025-1) y registro de las clases (diarios de campo), se identificaron diferentes falencias, dentro de las cuales resalta la baja comprensión en los niveles de lectura crítica e inferencial. Por intermedio del proceso de observación y los resultados obtenidos con la prueba diagnóstica se creó una estrategia pedagógica (Expediente de Lectura) que involucró la dirección de los investigadores para actuar, evaluar y ajustar las estrategias que se requerían dentro del marco educativo para así mejorar la falencia detectada. A esto se le suma la implementación del Pódcast como estrategia que permitió desarrollar las habilidades de la argumentación oral. Conjuntamente, dentro de esta dinámica, se analizaron los resultados a través de la observación, la evaluación formativa y la reflexión continua de la práctica docente para proponer aspectos destacables y aquellos que se pueden mejorar en futuras investigaciones.

De acuerdo con las ideas de Rodríguez (2005) la investigación-acción pedagógica es «un proceso en espiral e incluye una serie de ciclos, mediados por procesos de evaluación, reflexión y reformulación. Adicionalmente, cada ciclo de intervención incluye fases y estas comprenden un conjunto de pasos y actividades» (p. 50). Así pues, este tipo de investigación se ajusta al trabajo que se busca desarrollar porque la manera en la que se espera mejorar la falencia detectada comprendió diferentes ciclos con sus respectivas fases y actividades que derivaron en un proceso de evaluación y reflexión. Además, el autor plantea que dentro de este tipo de investigación intervienen principalmente un grupo de investigadores (los docentes en práctica) y un facilitador (directora de la práctica) que trabajan en conjunto para detectar una problemática dentro del contexto escolar y proponer, principalmente por el lado de los

miembros del grupo de investigación con la orientación del facilitador, alternativas de solución y estrategias pedagógicas para potenciarlas.

3.2 Población y Muestreo

La población participante en esta investigación está conformada por estudiantes de la educación básica secundaria (octavo y noveno) del establecimiento educativo INEM, cuyas edades oscilan entre los 13 y 15 años. Son grupos integrados por una cantidad de entre 26 a 28 estudiantes, los cuales pertenecen a contextos socioculturales diversos, entre estratos 1 a 4, propios de una institución pública urbana. Esta caracterización permitió identificar variaciones en cuanto a estilos de aprendizaje, hábitos de lectura y prácticas en torno a la lectura y uso del discurso oral, aspectos relevantes para comprender las dinámicas que influyen en la lectura crítico-inferencial y en la argumentación oral.

Además de los estudiantes, la investigación contó con la participación de diversos actores institucionales que desempeñaron roles clave en el desarrollo de la propuesta, como los docentes titulares de los cursos de octavo y noveno, responsables de acompañar y validar las intervenciones; los docentes investigadores, encargados de diseñar, ejecutar y analizar las acciones pedagógicas implementadas; la directora de práctica, quien orientó la pertinencia metodológica; y los padres de familia o acudientes, quienes manifestaron su aprobación para realizar este tipo de intervenciones con sus hijos, incluyendo la autorización de la entrevista al grupo de estudiantes de octavo y la publicación del producto final del Pódcast con los estudiantes de noveno.

En cuanto al muestreo, la investigación empleó un muestreo intencional o por conveniencia, dado que los participantes fueron seleccionados en función del acceso directo al escenario de intervención y su disponibilidad institucional. La elección de este sector de la educación básica secundaria respondió a criterios de congruencia pedagógica, puesto que el

fortalecimiento de la lectura crítica, inferencial y la argumentación oral son requerimientos imperativos del currículo en estos niveles. De este modo, la investigación se insertó en una realidad escolar preexistente donde la implementación de estrategias innovadoras resultó necesaria para el desarrollo de competencias clave.

Por último, la investigación no buscó ser representativa en términos estadísticos, sino significativa en términos pedagógicos, permitiendo comprender, intervenir y transformar una problemática situada dentro del aula. En coherencia con el enfoque cualitativo y participativo de la investigación-acción, los criterios de selección privilegiaron el uso de dos cursos continuos (octavo y noveno), lo cual posibilitó la viabilidad de establecer un ciclo constante de reflexión, intervención y evaluación.

3.3 Hipótesis de Acción

Munarriz (1992) menciona que «el investigador cualitativo lo máximo que espera es desarrollar hipótesis de trabajo referidas a un contexto» (pp. 105-106). Por ello, la implementación sistemática de la estrategia central Expediente de Lectura, articulada con la producción y socialización del Pódcast a través de una secuencia didáctica, dinamiza los procesos de comprensión y producción textual. Se asume que esta propuesta pedagógica favorece el desarrollo de la competencia lectora crítico-inferencial y la argumentación oral en los estudiantes de educación básica secundaria del colegio INEM Custodio García Rovira. Este proceso se hace visible en la progresiva capacidad de los educandos para realizar inferencias estructuradas orientadas bajo el proceso del docente (Vygotsky, 1978), sustentar juicios de valor (Habermas, 1981) y contrastar diversas perspectivas críticas frente a los textos y su contexto (Freire, 2005).

3.4 Categorías de análisis

Para orientar la mirada analítica e interpretativa de esta investigación cualitativa, se establecen categorías de análisis que permiten organizar y comprender la realidad observada en el aula. «Se trata de extraer categorías que emerjan de los propios datos [...] producidas o identificadas en el análisis inicial» (Munarriz, 1992, p. 112). A diferencia de un enfoque cuantitativo, estas categorías no operan como variables rígidas, sino como ejes ordenadores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se parte de una estrategia centrada en la configuración, diseño y ejecución de la propuesta Expediente de Lectura articulada al Pódcast. Esta dimensión abarca el conjunto de acciones pedagógicas (Brailovsky, 2020), secuencias didácticas y dinámicas de aprendizaje activo y colaborativo (Vygotsky, 1978) planificadas para el abordaje de las obras narrativas y literarias.

Al mismo tiempo, se ofrecen procesos de comprensión y oralidad centrados en las manifestaciones de la competencia lectora crítico-inferencial y la argumentación oral de los estudiantes. Esta categoría permite registrar, analizar y evaluar las transformaciones en las habilidades de los educandos para inferir sentidos implícitos, interpretar textos y justificar sus posturas dialógicas (Freire, 2005).

En este sentido, con el fin de operacionalizar el análisis de la práctica pedagógica, se describen a continuación las subcategorías y descriptores de observación que guían el proceso formativo:

3.4.1 Desarrollo de la Lectura Crítico-Inferencial y Diversidad Textual

Esta subcategoría se enfoca en rastrear la capacidad de los estudiantes para inferir, interpretar y justificar las lecturas críticas a partir de distintos géneros textuales. El análisis se centra en cómo los estudiantes logran una comprensión profunda (Habermas, 1981),

estableciendo relaciones significativas entre los contenidos explícitos, las intenciones del autor y sus propios contextos socioculturales (Rondón, 2024; Escalante y Moran, 2025).

3.4.2 Construcción Colectiva del Conocimiento y Aprendizaje Colaborativo

Espacio analítico dedicado a observar los procesos de lectura guiada, tanto grupales como individuales (Cassany, 2003). A través del aprendizaje colaborativo (Vygotsky, 1978), se examina cómo la interacción, el intercambio de ideas y la participación constante del estudiante facilitan la deconstrucción y la interpretación profunda de los diversos elementos que conforman los textos (Revelo et al., 2017).

3.4.3 Producción Textual Argumentativa y Contextualización Literaria

Eje centrado en la producción de textos argumentativos vinculados a las obras literarias del Expediente de Lectura (Pino y Urías, 2020). Se analiza la manera en que los estudiantes expresan juicios personales sustentados con evidencias textuales, ampliando su conocimiento sobre el contexto histórico, cultural y social de los autores estudiados, consolidando así una escritura reflexiva (Dewey, 1910).

3.4.4 Oralidad Dialógica y Argumentación Crítica en Escenarios Digitales

Esta dimensión aborda la participación de los estudiantes en debates mediados por el formato Pódcast (Henaó et al., 2025; Veloz et al. 2025). Se busca analizar cómo los estudiantes ponen en práctica sus habilidades de interpretación y oralidad en entornos dialógicos (Bajtín, 1982), observando su capacidad para emitir juicios sustentados, responder contraargumentos y consolidar una crítica autónoma y reflexiva frente a las temáticas abordadas (Toulmin et al., 1984, citado en Atienza, 2005, p.14).

3.5 Instrumentos de Recolección de Datos

3.5.1 Observación no participante

A partir de la implementación curricular de las Prácticas Pedagógicas I en el periodo 2025-1, se llevó a cabo una observación no participante dentro de la Institución Educativa INEM, en donde se adoptó un rol de «espectador de la realidad [evitando] realizar acciones que modifiquen o alteren el fenómeno que le interesa observar» (Yuni y Urbano, 2014, pp. 41-42). Esta acción ayudó a nutrir el aspecto metodológico, pues brindó una base sólida para la creación de los procesos didácticos como el Expediente de Lectura y el Pódcast.

3.5.2 Observación Participante

En los periodos 2025-2 y 2026-1, se añadió la observación participante gracias a las matrices brindadas por la Práctica Pedagógica II y III, la cual prioriza la implementación directa dentro del aula, junto con los grupos correspondientes. De esta manera, «la observación participante [se transforma] en uno de los modos de investigación que permite describir las acciones y las formas de vida que caracterizan a un grupo» (Yuni y Urbano, 2014, p. 42). Este ejercicio facilitó la toma de decisiones pedagógicas en tiempo real, ajustando las estrategias didácticas según las necesidades emergentes del grupo y registrando no solo las conductas manifestadas, sino también los sentidos que los estudiantes otorgan a sus propios procesos de aprendizaje.

3.5.3 Prueba Diagnóstica

Con el propósito de identificar el nivel de lectura crítico inferencial en los estudiantes de educación básica secundaria, se aplicó una prueba diagnóstica, previamente revisada y autorizada por la directora de las prácticas pedagógicas, al igual que los demás instrumentos que se desglosan en esta sección. Cada grupo contó con una prueba diferente y fueron realizadas en la primera semana de intervención pedagógica (2025-2 y 2026-1).

Para el grado octavo, se conformaron ocho ítems distribuidos de la siguiente manera: un texto con dos preguntas; una conversación con una pregunta de lectura crítico-inferencial; dos preguntas de producción escrita; y tres preguntas de reconocimiento. En detalle, la primera pregunta del primer texto indaga cómo se articulan las partes de un texto para conferirle un sentido global; la segunda, del mismo texto, se centra en la reflexión sobre su contenido. La tercera, asociada a la conversación, tiene por propósito identificar y comprender los contenidos locales que conforman un texto. La cuarta se enfoca en la producción textual: se solicitó la redacción de un informe con las características especificadas. Estas primeras preguntas se tomaron de Pruebas ICFES públicas aplicadas en años anteriores, material que sirvió como apoyo para implementar un instrumento evaluativo acorde a las necesidades de la problemática detectada. La quinta pregunta pide escribir una anécdota relacionada con una experiencia significativa en la vida del estudiante y las preguntas sexta a octava corresponden a ítems de reconocimiento (identificación de información explícita, vocabulario y relaciones de causa-efecto). Las últimas preguntas se hicieron para familiarizarse con los estudiantes en un primer momento.

Por otro lado, para el grado noveno, se aplicó una prueba estandarizada disponible en el libro «Textualmente I», la cual está conformada por una cantidad de diez preguntas de selección múltiple, que giran en torno a los textos *Los dos gatos* de Luis Vidales, *Curiosidades del idioma: chao* de Juan David Villa y *La invención de Ramón* de José Donoso. Se seleccionó este material debido a que respondía a dos factores principales. En primer lugar, esta fase de la investigación disponía de un tiempo de acompañamiento en el aula más reducido en comparación con el grado anterior. En segundo lugar, se tuvieron en cuenta los lineamientos de la institución, los cuales requerían incorporar dicho texto en las sesiones de noveno grado. Por lo tanto, se optó por aplicar esa prueba al inicio de la intervención con el propósito de

evaluar si los estudiantes de este grado compartían las mismas necesidades identificadas en octavo grado.

3.5.4 Encuesta a los Estudiantes

Para crear un acercamiento inicial con la población seleccionada, se llevó a cabo una encuesta (previamente revisada y aprobada por la directora de la Práctica Pedagógica) de carácter anónimo con los estudiantes para indagar sobre las obras literarias que han leído, sus autores latinoamericanos favoritos, sus estilos de aprendizaje (visual, auditivo, verbal o kinestésico), los géneros literarios que más leen (novela, crónica, cuento, poema, obra teatral u otros), las estrategias de lectura que emplean, sus distractores al momento de leer, el tipo de formato en el que leen y sus opiniones sobre cómo perciben su desempeño oral en clase y la relevancia de la ortografía. Este instrumento resulta fundamental en la investigación porque permite «obtener información de manera sistemática y ordenada, respecto de lo que las personas son, hacen, opinan, piensan, sienten, esperan, desean, aprueban o desaprueban respecto del tema objeto de investigación» (Yuni y Urbano, 2014, p. 65). En este caso, a través de las respuestas se realizó un panorama general inicial para identificar puntualmente qué tanto han leído los alumnos y cómo es su proceso de aprendizaje

3.5.5 Entrevistas Semiestructuradas

El trabajo de investigación abordó dos entrevistas, en donde una de ellas se dirigió a la docente titular de la asignatura de Lengua Castellana del grado octavo y la segunda a un grupo de 4 estudiantes del mismo grado (2 niñas y 2 niños) con diferentes desempeños académicos a lo largo del año escolar. A través de este contacto directo con los sujetos involucrados en la investigación «el investigador obtiene descripciones e informaciones que proveen las mismas personas que actúan en una realidad social dada» (Yuni y Urbano, 2014, p. 81). Por lo que, se accede a información relevante que nutre los objetivos y las propuestas de solución de la

problemática abordada. Ambas entrevistas tuvieron un formato semiestructurado el cual es definido por Yuni y Urbano (2014) como un proceso que plantea interrogantes, pero sin la necesidad de seguir al pie de la letra el guion, pues durante su desarrollo pueden surgir nuevas preguntas acordes a la investigación.

La primera entrevista contó con la autorización escrita por parte de la profesora y consistió de 16 preguntas en las cuales las cuatro primeras preguntas se enfocaron en la metodología y estrategias empleadas con los estudiantes; las preguntas que comprendieron de la cinco a la doce se focalizaron en indagar qué tanto conoce la profesora a los estudiantes del grupo 8-11 en donde ella mencionó las falencias y competencias académicas que percibe, las limitaciones que presentan, cómo los evalúa, la relación que tiene con los alumnos y cómo soluciona los conflictos en el aula; las preguntas finales se centraron en la experiencia profesional de la profesora en donde habló de cómo percibe el cambio en la educación en los años que lleva laborando y su formación académica y profesional.

La entrevista dirigida al pequeño grupo de estudiantes comprendió 8 preguntas destinadas a indagar sobre sus intereses al momento de leer como: los tipos de textos que más leen, los temas o géneros literarios, la frecuencia con la que leen y las actividades que les gustaría hacer para fortalecer su desempeño durante las clases. Para esta entrevista se contó con la previa autorización escrita por parte de los acudientes para otorgar el permiso de la grabación en audio de las respuestas brindadas. Conjuntamente, la selección de los estudiantes se hizo teniendo presente a aquellos que se les facilita el desenvolverse oralmente y se mezclaron desempeños académicos como el básico, el alto y el superior.

3.5.6 Diarios de Campo

En primera instancia, con el propósito de analizar e identificar falencias, necesidades y fortalezas en los estudiantes, se hizo un registro escrito inicial que comprendió el periodo de observación no participante. Dentro de este, los docentes investigadores llevaron un primer

diario de campo para cada sesión observada, en donde se hicieron descripciones y reflexiones de carácter objetivo y subjetivo de lo que sucedía en el aula. De acuerdo con las ideas de Alberich y García (2020) el diario de campo sirve para ayudarle al investigador a recordar lo que observó, los sujetos involucrados, las situaciones desarrolladas y otros elementos pertinentes para el registro, pues la memoria carece de fiabilidad que impide recordar los detalles exactos con el paso del tiempo. Por lo que, el uso de este material es indispensables para asentar los escenarios y dinámicas observadas.

Este instrumento⁹ se implementa desde la necesidad de plasmar, recopilar y describir la información obtenida durante este periodo, pues como mencionan Yuni y Urbano (2014) la observación descriptiva «es una técnica de investigación que permite reconstruir la realidad observada en sus detalles significativos» (p. 45). Detalles que permiten ayudar en la detección de la problemática a tratar.

Conjuntamente, para este registro se optó por un formato digital, que contara con descripciones de los estudiantes y la profesora titular frente a los aspectos cognitivos (qué sabe), creencias (qué cree), emociones (qué siente), actitud (qué hace), metodología, manifestaciones en aula (didáctica), preguntas finales, conclusiones o hipótesis y los respectivos anexos. En segundo lugar, para los dos períodos de intervención (Práctica Pedagógica II y III), también se hizo un registro escrito en formato digital que correspondió al segundo y tercer diario de campo. Cada uno abordó reflexiones del ejercicio pedagógico y didáctico realizado por los docentes investigadores, descripciones de la resolución de conflictos o imprevistos que se presentaron, evaluación y análisis de los progresos y retrocesos dentro de la práctica, y análisis de las estrategias y los recursos empleados que funcionaron en el aula. A través de estos dos últimos diarios, se abrió paso a la reflexión crítica y al análisis del ejercicio pedagógico de los docentes en práctica para identificar la metodología que les permitió

⁹ Material disponible en el apartado de Apéndices.

desarrollar sesiones de manera más efectiva. Pues, es en la práctica en donde los investigadores pueden evidenciar qué estrategias y recursos se adecuaron a la realidad educativa.

3.6 Técnicas y Procedimientos de Análisis

3.6.1 Expediente de Lectura

Constituye una herramienta pedagógica de registro y seguimiento que permitió documentar, de manera sistemática, las lecturas y autores abordados semanalmente. En ellos, los estudiantes registraron no solo la información básica de las obras leídas, sino también sus avances, reflexiones personales, interpretaciones y resultados obtenidos en las diferentes actividades propuestas. Este Expediente de Lectura¹⁰ fue archivado en una carpeta individual que reunió todas las guías y lecturas desarrolladas. A través de esta herramienta, se pudo evidenciar procesos concretos que favorecieron la retroalimentación continua y la toma de decisiones pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la comprensión crítica e inferencial.

El Expediente de Lectura tuvo dos versiones: la primera para el grupo de octavo, ejecutada en el periodo 2025-2 (fase 1) y la segunda para el grupo noveno, implementada en el periodo 2026-1 (fase 2). Solé (2012) define la guía como aquella herramienta que tiene tres finalidades: comunicativa, orientadora del proceso de enseñanza y dinámico-motivadora, pues con ella se activan procesos de análisis, comprensión e interpretación de un texto determinado. Por lo que, su implementación en el aula sirvió para desarrollar y potenciar la capacidad analítica de los estudiantes frente a obras leídas durante las clases, ya que fue la herramienta y el material que facilitó la creación de juicios de carácter crítico-inferencial en las respuestas de los alumnos. La guía constó de los siguientes seis apartados:

Tabla 3

¹⁰ Estructura de la guía de lectura disponible en el apartado de Apéndices, al igual que ejemplos desarrollados por estudiantes.

Estructura del Expediente de Lectura

Apartado	Descripción
Reconocimiento	En donde se recolectaban los datos iniciales de los estudiantes: Investigador (nombre del estudiante), grado, fecha, nivel, autor investigado, tipo de texto y tema principal.
Conociendo el caso	Apartado que sirve para identificar hitos del texto, entorno o personajes.
A investigar	En donde los estudiantes debían analizar aspectos implícitos dentro de la obra literaria a partir de preguntas.
¿Qué pasa?	Busca relacionar la obra con experiencias cercanas a la realidad del alumnado.
Es hora de reflexionar	Contiene preguntas de carácter simbólico y de argumentación crítica.
Pistas	Un espacio para la creatividad y reflexión personal.
Autoevaluación	En donde el estudiante debía identificar y justificar dos fortalezas y dos falencias que presentó durante la lectura de cada obra.

Para desarrollar cada Expediente, primero se daba a conocer a un autor y luego se hacía la lectura en conjunto de alguno de sus cuentos o poemas. Las lecturas siempre fueron colectivas y en ocasiones involucraron la participación voluntaria de los estudiantes; contaron con las pausas necesarias para explicar conceptos o aclarar ideas que pudieran ser confusas y también para hacer las anotaciones necesarias para su posterior análisis. Al finalizar cada

lectura, se hacía una breve socialización, en donde los docentes formulaban preguntas para verificar que los alumnos estuvieran atentos y para retar sus habilidades de comprensión, las cuales iban desde la literariedad hasta aspectos simbólicos. Además, la mayoría de las veces, cada obra literaria leída hizo parte de la autoría de escritores latinoamericanos. Por otra parte, de acuerdo con la complejidad de la narración, se establecieron tiempos de desarrollo para facilitar su ejecución.

Tabla 4

Expediente de Lectura implementados en los periodos 2025-2 y 2026-1

Número de Expediente	Obra literaria	Autor
01 (octavo)	«Las siete vidas del gato» y «Lo desconocido»	Rafael Pombo
02 (octavo)	«Suspiro», «Edenia», «Adriana», «A una enferma», «Melancolía» y «Los demasiado felices»	José Asunción Silva
03 (octavo)	«Axolotl»	Julio Cortázar
04 (octavo)	«El almohadón de plumas»	Horacio Quiroga
05 (octavo)	«La gallina degollada»	Horacio Quiroga
06 (octavo)	«El rastro de tu sangre en la nieve»	Gabriel García Márquez
07 (octavo)	«El ahogado más hermoso del mundo»	Gabriel García Márquez
08 (octavo)	«La pata de mono»	William Wymark Jacobs
09 (octavo)	«El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde»	Robert Louis Stevenson

01 (novenio)	«El matadero»	Esteban Echeverría
02 (novenio)	«Elvira o la novia de plata»	Esteban Echeverría
03 (novenio)	«Si muero en la carretera», «Cuando vengan a buscarme» y «En el Insomnio»	Virgilio Piñera
04 (novenio)	«La noche boca arriba»	Julio Cortázar

Nota. Las descripciones que aparecen en los paréntesis al lado de los números de los Expedientes corresponden al grado en donde se emplearon.

3.6.2 *Tabla de Progreso*

Esta herramienta¹¹ sirvió para registrar el avance lector de los estudiantes durante el desarrollo de las lecturas. Ambos grados trabajados (octavo y noveno) contaron con Tablas de Progreso, el primer grupo contó con el material de manera tangible y el segundo grupo de forma virtual. Estuvo conformada por diez niveles, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 5

Organización y descripción de los niveles disponibles en la Tabla de Progreso

Nivel	Nombre	Descripción
1	Detective literal	El estudiante reconoce la información explícita del texto (personajes, lugares, acciones) y responde preguntas simples como qué, quién y cómo.

¹¹ Material disponible en el apartado de Apéndices.

2	Detective deductor	El estudiante realiza inferencias sencillas sobre emociones, causas o intenciones y relaciona hechos del texto, incluso si no aparecen de forma lineal.
3	Detective contextual	El estudiante utiliza el entorno o el contexto para comprender el vocabulario y las acciones presentes en el texto, además de reconocer detalles implícitos en la narración.
4	Detective intuitivo	El estudiante formula hipótesis sobre lo que podría ocurrir o haber ocurrido fuera de escena y relaciona vivencias del texto con su entorno o con la vida del autor.
5	Detective comparador	El estudiante contrasta ideas del texto con otros textos o contextos conocidos y establece semejanzas y

		diferencias entre autores o puntos de vista.
6	Detective crítico	El estudiante evalúa comportamientos o decisiones de los personajes y comienza a emitir juicios valorativos simples sustentados con argumentos.
7	Detective argumentativo	El estudiante, construye opiniones críticas y estructuradas de manera coherente; además, identifica falacias o debilidades en las intervenciones de sus compañeros.
8	Detective Transformador	El estudiante propone soluciones o alternativas a partir de lo leído y transfiere los mensajes del texto a problemáticas reales de su contexto.
9	Detective multiperspectivo	El estudiante analiza el texto desde diversas perspectivas (género, cultura o ideología)

		y reconoce el contexto del autor, comprendiendo cómo este influye en la obra y su temática principal.
10	Detective jefe	El estudiante integra las competencias de los niveles anteriores, produce nuevas versiones, finales o interpretaciones originales y elabora textos críticos sobre lo leído, ya sea acerca del autor o de las temáticas tratadas.

La Tabla de Progreso tiene una organización rigurosa que responde a los parámetros de un material gamificado (Gutiérrez et al., 2024; Torres y Romero, 2018) asignado por roles y niveles. Los niveles fueron creados con el pensamiento escalonado de querer inducir al estudiante en la mejora constante en su proceso como lector crítico-inferencial (Cassany, 2003). Esto permite que los estudiantes se integren en la dinámica y les es fácil apropiarse del entorno de aprendizaje, «por lo tanto, se aboga por una relación directamente proporcional entre motivación y aprendizaje. Siguiendo esta premisa, la incorporación de la gamificación cumple el introducir elementos tanto técnicos como lúdicos para activar (motivar) al alumnado» (García et al., p. 46, 2021).

Con los niveles y roles ya organizados, se diseñó un esquema de Tabla de Progreso el cual está conformado por 10 pisos (correspondientes a los niveles anteriormente mencionados):

Tabla 6

Esquema de la Tabla de Progreso

Expediente de lectura (Tabla de Progreso)									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
+0,1	+0,1	+0,1	+0,1	+0,1	+0,1	+0,1	+0,1	+0,1	+0,1
(PR)	(PR)	(PR)	(PR)	(PR)	(PR)	(PR)	(PR)	(PR)	(PR)
+0,1	+0,1	+0,1	+0,1	+0,1	+0,1	+0,1	+0,1	+0,1	+0,1
(PR)	(PR)	(PR)	(PR)	(PR)	(PR)	(PR)	(PR)	(PR)	(PR)
+0,1	+0,1	+0,1	+0,1	+0,1	+0,1	+0,1	+0,1	+0,1	+0,1
(PR)	(PR)	(PR)	(PR)	(PR)	(PR)	(PR)	(PR)	(PR)	(PR)
+0,1	+0,1	+0,1	+0,1	+0,1	+0,1	+0,1	+0,1	+0,1	+0,1
(PR)	(PR)	(PR)	(PR)	(PR)	(PR)	(PR)	(PR)	(PR)	(PR)
+0,0	+0,0	+0,0	+0,0	+0,0	+0,0	+0,0	+0,0	+0,0	+0,0
+0,0	+0,0	+0,0	+0,0	+0,0	+0,0	+0,0	+0,0	+0,0	+0,0
+0,0	+0,0	+0,0	+0,0	+0,0	+0,0	+0,0	+0,0	+0,0	+0,0
+0,0	+0,0	+0,0	+0,0	+0,0	+0,0	+0,0	+0,0	+0,0	+0,0
+0,0	+0,0	+0,0	+0,0	+0,0	+0,0	+0,0	+0,0	+0,0	+0,0
Total									
0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
1,0		1,0		1,0		1,0		1,0	
5,0									

Los niveles se encuentran distribuidos por pisos de diez bloques y cada piso cuenta con una pareja numérica asignada. Es decir, el piso 1 y 2 estarán juntos, el 3 y 4, así sucesivamente.

La distribución en secciones de dos será necesaria para que el estudiante sume sus puntos de

requisito y tenga 1,0 de puntos cada dos pisos, sumando en total 5,0 puntos si llega al final del nivel 10. Igualmente, es necesario aplicar una revisión constante del progreso, si el estudiante está preparado y cumple con los requisitos su nivel aumenta, pero si el estudiante aún le falta experiencia y falla en los requisitos se queda en donde se encuentre posicionado.

Respecto a la asignación de puntaje, fue necesario implementar dos conceptos que denominamos Puntos de Piso y Puntos de Requisito.

3.6.2.1 Puntos de Piso.

Son reconocimientos que se le otorgan al estudiante por demostrar actitudes positivas en el transcurso de la clase implementada. Estas actitudes pueden incluir acciones como: participar activamente en clase, entregar tareas completas a tiempo, colaborar a compañeros en la elaboración de respuestas, mantener una actitud positiva en clase, etc. Algo a destacar de este tipo de puntuación es que solo servirá para subir los primeros cinco bloques del respectivo piso (nivel) de la Tabla de Progreso. Por ende, un estudiante no podrá pasar de un nivel a otro si no cuenta con los cinco puntos necesarios antes de pasar a los últimos cinco bloques.

3.6.2.2 Puntos de Requisito.

Es el tipo de puntuación que se tiene en cuenta en los últimos cinco bloques del respectivo nivel/bloque de la Tabla de Progreso y son obligatorios para otorgarle al estudiante el privilegio de pasar de un nivel a otro. Obtener reconocimiento en este tipo de puntuación es más complejo ya que solo se pueden conseguir a través de la resolución de los Expedientes de Lectura. Es decir, si un estudiante completa de manera asertiva gran parte del Expediente ganará «X» cantidad de Puntos de Requisito en donde «X» es un valor de 1 a 3 que el maestro considere brindar al ejercicio. Una vez cuente con sus respectivos cinco Puntos de Piso y cinco Puntos de Requisito, pasará de manera inmediata al siguiente nivel.

3.6.3 Pódcast

El Pódcast¹² se define como una herramienta de mediación pedagógica y narrativa audiovisual que permite la transposición del discurso oral de un entorno informal (grabado en los hogares de los estudiantes) a un escenario académico formalizado (editado, procesado y presentado en la institución). Esta estrategia constituyó un espacio de enunciación dialógica donde los estudiantes, en calidad de anfitriones y analistas, sustentaron sus interpretaciones críticas a partir de las preguntas compartidas en relación con el Expediente de Lectura implementado. Más allá de ser un producto audiovisual, el Pódcast funciona como un dispositivo de evaluación auténtica y didáctica que visibiliza la competencia discursiva y argumentativa del alumnado, presente en los Derechos Básicos de Aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional, s.f.).

Tabla 7

Obras literarias implementadas en el Pódcast 9-6

Obra	Autor	Pódcast
El Matadero	Esteban Echeverría	1
Elvira o la novia de plata		2
La Carne	Virgilio Piñera	3
Si muero en la carretera, Cuando vengán a buscarme y En el Insomnio		4
La noche boca arriba	Julio Cortázar	5
El Sombrerón y Bachué	Leyenda y mito	6
El Silbón y Bochica		7

¹² En el apartado de Apéndice está disponible el enlace al canal de YouTube que contiene los episodios elaborados con 9-6.

A través de la interacción verbal y el debate sobre las obras de misterio, se promovió el desarrollo de habilidades comunicativas de alto orden, permitiendo que la retroalimentación sea tanto interna (entre pares, al momento de distribuir y asignar tareas grupales) como externa (por parte de los docentes en formación). En suma, esta herramienta consolida la producción oral como un proceso reflexivo, sistemático y socialmente situado, orientado a la construcción colectiva de sentido.

3.6.4 Preguntas Picantes

Son un eje fundamental en el desarrollo de los Pódcast, ya que la realización de este se hace en el hogar de cada uno de los estudiantes, es importante poder contrastar la apropiación de la obra a través de preguntas que inciten al desarrollo del pensamiento crítico según los textos abordados en la sesión. Al finalizar las socializaciones de cada pódcast, los estudiantes pertenecientes a los equipos correspondientes de la jornada se enfrentaban a preguntas nuevas sobre la obra literaria que abordaron. Debían dar cuenta del dominio sobre la trama y argumentar sus juicios de valor a través de ideas coherentes y ordenadas. Denominar esta sección como Preguntas Picantes surge como medio para llamar la atención del alumnado y al mismo tiempo retarlos a poner a prueba sus capacidades argumentativas mediante el discurso oral.

Los Pódcast 1, 2, 6 y 7 tuvieron una cantidad de 10 preguntas picantes, en donde resaltó la participación de cada integrante del grupo. Por otro lado, los grupos 3, 4 y 5 solo pudieron responder a 7 preguntas picantes, ya que en una misma sesión se hizo la escucha y socialización de los tres Pódcast. Entonces, más allá de dejar un producto tangible (como la publicación del Pódcast en la plataforma YouTube), se busca crear un espacio de socialización y debate durante la sesión que permita a los estudiantes encargados desenvolverse a través de la argumentación oral. A continuación, se presentan las Preguntas Picantes para cada pódcast:

3.6.4.1 Pódcast 1.

1. ¿Qué hechos del cuento consideran indispensables para entender la crítica que hace el autor? Explica por qué esos hechos son clave y qué pasaría si se omitieran.
2. ¿Por qué creen que el cuento comienza con la descripción del clima, la escasez de carne y la cuaresma? Expliquen cómo este inicio prepara el conflicto principal.
3. ¿Cómo influye el ambiente del matadero en la forma de actuar de los personajes? Argumenten si el lugar potencia o justifica la violencia.
4. ¿Qué tipo de poder encarna el juez del matadero dentro del cuento más allá de su función narrativa? Argumente su respuesta.
5. ¿Creen que la violencia ocurre por iniciativa de un solo personaje o por la acción colectiva del grupo? Justifiquen tu respuesta con situaciones del texto.
6. ¿Qué papel juegan las personas que solo observan y no intervienen? Reflexionen si su actitud contribuye a que la violencia continúe.
7. ¿Qué efecto produce que el autor compare a los personajes con animales o los describa de forma brutal? Analicen la intención de estas comparaciones.
8. ¿Qué elementos del cuento consideran que siguen vigentes en la sociedad actual? Argumenten con un ejemplo concreto.
9. ¿Qué críticas hace el autor que no están dichas de forma directa, pero se pueden inferir del relato? Expliquen al menos una.
10. Si tuvieran que explicar «El matadero» a alguien que no lo ha leído, ¿qué idea central destacarían y por qué? Argumenten su respuesta.

3.6.4.2 Pódcast 2.

1. En el poema, Lisardo insiste en que su amor vencerá al destino. ¿Creen que hoy las personas siguen creyendo que «el amor todo lo puede», o las dificultades sociales (economía, familia, proyectos personales) pesan más que el sentimiento?

2. El amor entre Elvira y Lisardo se presenta como puro, inocente y perfecto. ¿Cómo influyen hoy las redes sociales en la idealización del amor y las relaciones?
3. Elvira aparece como una joven inocente y reservada, mientras Lisardo es quien promete, lucha y actúa. ¿Persisten estos roles en la sociedad actual? ¿Cómo han cambiado?
4. En el poema, el matrimonio (Himeneo) parece ser el destino natural del amor. ¿Sigue siendo el matrimonio la meta principal de una relación hoy en día? ¿Por qué sí o por qué no?
5. El texto sugiere que la juventud es fácilmente persuadida por el amor. ¿Creen que los adolescentes actuales viven el amor de forma más consciente o más impulsiva que antes?
6. En la última parte, se compara el amor con una rosa que puede marchitarse rápidamente. ¿Por qué creen que muchas relaciones actuales terminan con facilidad? ¿Influye la cultura de lo inmediato?
7. Elvira presiente que algo malo puede ocurrir. ¿Creen que las relaciones fracasan por «destino» o por decisiones y acciones concretas de las personas?
8. Lisardo se esfuerza para ser digno de Elvira. ¿Es importante hoy que una persona «demuestre» estabilidad o éxito para mantener una relación?
9. En el poema, los protagonistas parecen fundirse en «una sola alma». ¿Es sano perder la individualidad en una relación amorosa?
10. Después de leer el poema, ¿creen que el concepto de amor romántico del siglo XIX sigue influyendo en cómo entendemos el amor hoy?

3.6.4.3 Pódcast 3.

1. ¿En qué punto la supervivencia deja de ser un instinto loable para convertirse en una pérdida de la dignidad humana? Si para vivir tengo que deshacerme de lo que me hace

humano (mi cuerpo, mis sentidos, mi capacidad de besar o escribir), ¿qué es lo que realmente está sobreviviendo?

2. ¿Cómo logra una sociedad normalizar situaciones absurdas o violentas hasta el punto de que dejen de causar asombro? ¿Pueden identificar ejemplos reales donde la sociedad acepte sacrificios personales extremos como algo «natural»?
3. ¿Es responsabilidad de un líder pedir el sacrificio total de los ciudadanos para resolver una crisis? ¿Hasta qué punto el «bien común» justifica que el Estado incite a los individuos a autodestruirse?
4. ¿Podría este cuento ser una crítica al consumismo moderno? Es decir, «gastarse a uno mismo» (tiempo, salud, identidad) para satisfacer necesidades que el mercado o la sociedad nos imponen.
5. ¿Qué queda de una persona cuando sacrifica aquello que le apasiona o le define en favor de una necesidad básica inmediata? ¿Es posible ser «alguien» si ya no tienes los medios para expresarte?
6. ¿Qué creen que simboliza el hecho de que el resultado final de este proceso sea el excremento y el silencio? ¿Es una metáfora de cómo las sociedades olvidan a quienes se han sacrificado hasta desaparecer por el sistema?
7. ¿Es posible ser verdaderamente feliz o estar «bien» en una sociedad que se está desintegrando físicamente? ¿Es esa «alegría» una forma de negación o un mecanismo de defensa ante una realidad insoportable?

3.6.4.4 Pódcast 4.

1. El cierre dice: «El insomnio es una cosa muy persistente». ¿Es posible que la enfermedad o el problema tengan «vida propia» más allá de la persona que los padece? ¿Puede un estado mental sobrevivir al cuerpo?

2. El hombre sigue todos los pasos «lógicos» (leer, fumar, caminar, té de tilo, médico). ¿Por qué, a pesar de hacer todo «bien», el resultado es el fracaso total? ¿Qué nos dice esto sobre nuestra creencia de que siempre hay una receta o fórmula para solucionar los problemas de la vida?
3. El poema termina abruptamente con la frase: «si muero en la c». ¿Qué palabras creen que podrían esconderse tras esa «c»? (carretera, cama, cruz, ciudad, cero...). ¿Por qué creen que el autor decide dejar el final incompleto, justo cuando la palabra «carretera» también se está desintegrando?
4. Las flores son el símbolo universal del respeto y el amor hacia los muertos. ¿Por qué alguien querría rechazar sistemáticamente este gesto de afecto? ¿Es un acto de humildad, de nihilismo (creer que nada importa) o una crítica a las apariencias sociales del duelo?
5. En el poema se menciona el «baile de los cojos». ¿Qué podría simbolizar ese baile dentro de la sociedad o de la vida humana?
6. Cuando la mujer dice que perdió sus piernas «a palos», pero aun así lanza una carcajada, ¿qué podría simbolizar esa risa frente al dolor?
7. El poema mezcla dolor, violencia y humor. ¿Qué crees que intenta comunicar el autor con esta combinación simbólica?

3.6.4.5 Pódcast 5.

1. ¿Qué relación puede establecerse entre la experiencia del protagonista y la idea de que la realidad depende del punto de vista de quien la vive? Justifica tu respuesta.
2. ¿De qué manera la historia del protagonista de «La noche boca arriba» invita al espectador a cuestionar sus propias certezas sobre lo que es real o imaginado? Explica tu postura.

3. ¿Cómo crees que cambiaría la historia si se contara desde el punto de vista de otro personaje? Explica qué aspectos podrían interpretarse de forma diferente de acuerdo al personaje seleccionado.
4. ¿Qué podría representar el hecho de que el protagonista pase constantemente de un mundo a otro? Explica tu interpretación.
5. ¿Qué papel juega la confusión en la experiencia del espectador a lo largo del cortometraje? Argumenta por qué este recurso puede ser importante.
6. ¿Qué significado simbólico podría tener la persecución que vive el protagonista en la selva? Explica qué podría representar más allá del hecho literal.
7. ¿Cómo podría interpretarse simbólicamente el hospital dentro de la historia? Argumenta tu respuesta.

3.6.4.6 Pódcast 6.

1. Si el Sombrerón «no le hace daño a nadie», pero provoca terror y persecución, ¿el miedo puede considerarse una forma de violencia? Explica tu postura.
2. ¿Por qué crees que el Sombrerón aparece especialmente a personas que están solas o en la noche? ¿Qué podría simbolizar la soledad en esta leyenda?
3. ¿Qué crítica implícita podría estar haciendo la leyenda sobre los excesos (alcohol, juego) en la sociedad?
4. ¿Por qué crees que Bachué enseña oficios relacionados con la vida cotidiana y no aspectos más abstractos como leyes o normas escritas?
5. ¿Qué podría representar el regreso voluntario de Bachué a la laguna después de cumplir su misión?
6. ¿Por qué es importante que la laguna de Iguaque sea vista como un lugar sagrado dentro del mito?

7. ¿Qué tipo de sociedad crees que necesita figuras como el Sombrerón para mantener el orden? Justifica con ejemplos del texto.
8. ¿Qué diferencias encuentras entre una sociedad que aprende de una figura como Bachué y una que aprende a partir de castigos o sanciones?
9. ¿Qué mensaje transmite el mito sobre la relación entre el ser humano y su entorno natural?
10. ¿Qué relación se puede establecer entre la aparición del Sombrerón y los comportamientos considerados «inmorales» en la comunidad? ¿Qué nos dice esto sobre quién define lo correcto y lo incorrecto?

3.6.4.7 Pódcast 7.

1. En «El silbón», ¿por qué crees que la abuela es quien lanza la maldición final? ¿Qué papel cumple la figura femenina en este castigo?
2. ¿Por qué crees que la historia incluye detalles tan explícitos (entrañas, huesos, castigos)? ¿Qué efecto busca generar?
3. ¿Por qué crees que escuchar al Silbón «salva», mientras ignorarlo trae la muerte? ¿Qué interpretación simbólica se puede hacer?
4. ¿Qué consecuencias tiene para una sociedad olvidar a sus dioses o principios fundamentales, según lo muestra el mito de «Bochica»?
5. ¿Por qué el mito combina elementos de castigo (a Chibchacum) con enseñanza (a los muiscas)? ¿Qué equilibrio propone?
6. ¿Por qué crees que las enseñanzas de Bochica abarcan tanto lo cotidiano como lo espiritual?
7. Si el mito de «Bochica» busca transmitir una enseñanza, ¿cuál consideras que es la más importante para la vida en comunidad?

8. ¿Cómo influye el hecho de que el Silbón ataque principalmente a hombres? ¿Qué lectura social se puede hacer de esto?
9. De acuerdo con la narración de «El silbón», ¿cómo se puede interpretar el uso del dolor físico (latigazos, ají, mordidas) como parte del castigo? ¿Qué simboliza más allá de lo literal?
10. ¿Cómo se puede entender la relación entre desastre natural y comportamiento humano en el mito de «Bochica»?

3.6.5 Rejilla de Evaluación

Estuvieron presentes en todas las actividades y trabajos desarrollados en clase, con el propósito de mantener un registro descriptivo y transparente del desempeño estudiantil en cada ejercicio propuesto. Cada rejilla¹³ se diseñó en coherencia con los criterios y parámetros específicos establecidos para la actividad correspondiente, de modo que la valoración reflejó con precisión los procesos y resultados obtenidos por los estudiantes.

Cabe resaltar que, en el marco de esta investigación, cada una de las guías (Expedientes de Lectura) contó con su respectiva rejilla de evaluación, un total de 13, las cuales se implementaron en el proceso de calificación cuantitativa y cualitativa una vez desarrollada la actividad. Respecto a las rejillas del Pódcast, cada equipo de trabajo (7) contó con su respectiva rejilla evaluativa, esta se usó para crear la calificación numérica y la retroalimentación una vez finalizada la escucha del material digital; sumado a esto, la sección de Preguntas Picantes se evaluó durante su ejecución en el aula mediante una rejilla que contempla los mismos criterios evaluativos para cada equipo.

El sistema de calificación siguió el rango institucional estipulado por el INEM, que va de 1,0 (bajo) a 5,0 (superior), permitiendo así una valoración equitativa y objetiva del

¹³ Ejemplos disponibles en el apartado de Apéndice.

aprendizaje. A través de este instrumento, se buscó no solo asignar una nota cuantitativa, sino también resaltar y fortalecer las competencias de comprensión lectora, argumentación escrita y autoevaluación, brindando a cada estudiante una retroalimentación formativa que le permitió reconocer sus avances y aspectos por mejorar dentro del proceso académico.

3.6.6 Recursos Materiales

Las obras literarias que hicieron parte de la secuencia didáctica 2025-2 abarcaron, en gran medida, cuentos y poemas pertenecientes a la literatura latinoamericana. Según los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Castellana, este tipo de escritos son indispensables dentro de la malla curricular para los grados académicos octavo y noveno. Al mismo tiempo, se tuvo en cuenta narraciones que giraran en torno al misterio y que no fueran tan extensas para ajustarse a las horas de clase.

Se trabajaron las siguientes obras: *Las siete vidas del gato*, *Lo desconocido*, *Decíamos ayer*, de Rafael Pombo; *Suspiro*, *Edenia*, *Adriana*, *A una enferma*, *Melancolía*, *Los demasiado felices*, de José Asunción Silva; *Axolotl* y *La noche boca arriba*, de Julio Cortázar; *El almohadón de plumas*, *La gallina degollada*, de Horacio Quiroga; *El rastro de tu sangre en la nieve*, *El ahogado más hermoso del mundo*, de Gabriel García Márquez; *La pata de mono*, de W.W. Jacobs; *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*, de Robert Louis Stevenson. Por otro lado, los cuentos, poemas, mitos y leyendas que hicieron parte de la secuencia didáctica 2026-1 fueron: *El matadero* y *Elvira ó la novia de plata*, de Esteban Echeverría; *La carne*, *En el insomnio*, *Si muero en la carretera* y *Cuando vengan a buscarme*, de Virgilio Piñera; *El Sombrerón*; *Bochica*; *El silbón* y *Bachué*. Cada lectura estuvo acompañada de su respectiva guía de trabajo denominada *Expediente de Lectura no. 1* (el número cambiaba de acuerdo con la semana en la que se hacía la respectiva lectura).

De igual manera, se desarrollaron algunas páginas de los libros *Textualmente H* y *Textualmente I* que cumplían con el criterio de abordar el misterio o presentaban autores vistos en clase. Dentro del material disponible, también se hizo uso de la Tabla de Progreso, la cual buscó que los estudiantes por medio de compromisos académicos y desarrollo de actividades escalaran satisfactoriamente los 10 pisos propuestos; las entrevistas para profundizar en la falencia detectada; los diarios de campo, en donde quedó registro de cada sesión de la secuencia didáctica ejecutada; las encuestas para conocer los gustos e intereses de los estudiantes, y las pruebas diagnósticas, material fundamental en la detección de la problemática a mejorar. Finalmente, se hizo uso de herramientas como el celular para grabar en formato mp3 las entrevistas, los Pódcast y las evidencias visuales de las observaciones e intervenciones, diapositivas, aulas especializadas como la Sala de Lectura y el Auditorio Menor, el *videobeam* y parlantes.

3.7. Etapas y actividades ejecutadas

Tabla 8

Cronograma de actividades ejecutadas

Actividad	Descripción	Fecha	Responsables
Observación no participante	Observación de metodología y pedagogía empleada por la docente titular. Análisis del comportamiento de los estudiantes frente a las actividades y estrategias empleadas en el aula.	Febrero a mayo 2025.	Samuel Sánchez y Karen Torres.

Diarios de campo	Registro escrito y fotográfico de los periodos de observación no participante, intervención 2025-2 e intervención 2026-1.	2025-1, 2025-2 y 2026-1.	Samuel Sánchez y Karen Torres.
Revisión documental y marco teórico	Búsqueda y análisis de proyectos y trabajos de grado/tesis en relación con nuestra propuesta. Búsqueda de las siguientes bases teóricas; lectura, argumentación, interpretación crítica, escritura, didáctica, gamificación, misterio, andamiaje educativo, aprendizaje activo, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje y trabajo colaborativo. Búsqueda de referentes legales que soporten la realización de la práctica investigativa y la pertinencia del proyecto.	Septiembre y octubre de 2026.	Samuel Sánchez y Karen Torres.
Diseño y ejecución de la estrategia pedagógica	Secuencias Didácticas (2026 1): Semana 01: Prueba diagnóstica. Género lírico y poema. Rafael Pombo y José Asunción Silva. Lectura de poemas.	25, 27 y 28 de agosto.	Samuel Sánchez y Karen Torres.

Desarrollo del Expediente de

Lectura No. 1.

Semana 02: 01, 03 y 04 de

Lectura de poemas. septiembre.

Expediente de Lectura No. 2.

Semana 03: 08, 10 y 11 de

Julio Cortázar. septiembre.

Expediente de Lectura No. 3

Semana 04: 15, 17 y 18 de

Horacio Quiroga. septiembre.

Expediente de Lectura No. 4.

Cortometraje y *Stop Motion*.

Semana 05: 22, 24 y 25

Expediente de Lectura No. 5. de

septiembre.

Semana 06: 15 y 16 de

Gabriel García Márquez. octubre.

Expediente de Lectura No. 6.

Semana 07: 20, 22 y 23 de

Expediente de Lectura No. 7. octubre.

Semana 08: 27, 29 y 30 de

William Wymark Jacobs. octubre.

Novela gráfica.

Expediente de Lectura No. 8.

Semana 09: 05, 06 y 10 de

Robert Louis Stivenson. noviembre.

Expediente de Lectura No. 09.

Sustentación final a la comunidad de la institución respecto a la elaboración del Expediente.

Secuencias Didácticas (2026 1): 17, 18 y 19

Semana 01: de febrero.

Prueba diagnóstica.

Encuesta de reconocimiento.

Esteban Echeverría.

Expediente de Lectura No. 10.

Semana 02: 24, 25 y 26

Género lírico. de febrero.

Introducción al Pódcast.

Expediente No. 11.

Semana 03: 03, 04 y 05

Virgilio Piñera. de marzo.

Absurdismo literario.

Reproducción y socialización de los

Pódcast 1 y 2.

Semana 04: 17, 18 y 19

Microrrelato. de marzo.

Poesía experimental y el absurdismo literario.

	Expediente de Lectura No. 12.		
	Semana 05:	24, 25 y 26	
	Julio Cortázar.	de marzo.	
	Expediente No. 13.		
	Semana 06:	07, 08 y 09	
	Boom Latinoamericano.	de abril.	
	Mito y leyenda.		
	Reproducción y socialización de los		
	Pódcast 3, 4 y 5.		
	Semana 07:	4, 15 y 16 de	
	Reproducción y socialización de los	abril.	
	Pódcast 6 y 7.		
	Sustentación final a la comunidad de	14 de mayo.	
	la institución respecto a la		
	elaboración de los Pódcast.		
Validación de la estrategia	Retroalimentación de los docentes titulares y la directora de prácticas.	Periodo comprendido entre 2025-2 y 2026-1.	Reina (docente titular), Jesús Amado (docente titular) y Jessica Ivon González (directora de prácticas)
Aplicación fase I	Implementación de prueba diagnóstica en lectura y escritura	Periodo de observación	Samuel Sánchez y Karen Torres.

	crítico-inferencial. Aplicación de encuesta a los estudiantes.	no participante (2025-1).	
Recolección de datos fase I	Registro y sistematización de los resultados obtenidos tanto en la prueba diagnóstica como en la encuesta aplicada a los estudiantes.	Periodo de observación no participante (2025-1).	Samuel Sánchez y Karen Torres.
Aplicación de entrevistas	Implementación de entrevistas semiestructuradas a la docente titular de la asignatura de Lengua Castellana (Luz Marina Reina) y un grupo de 4 estudiantes (2 niños y 2 niños) con diferentes desempeños académicos.	Periodo de observación no participante (2025-1).	Samuel Sánchez y Karen Torres.
Recolección de datos	Registro sistemático de la información obtenida a partir de las entrevistas semiestructuradas.	Periodo de observación no participante (2025-1).	Samuel Sánchez y Karen Torres.
Análisis de datos	Contraste de los resultados obtenidos de los expedientes iniciales con los expedientes finales de la primera intervención y los expedientes iniciales con los	Abril de 2026.	Samuel Sánchez y Karen Torres.

expedientes finales de la segunda intervención. Contraste del avance evidenciado en el desarrollo de la competencia discursiva oral a través de una prueba final.

Redacción del informe	Análisis del cumplimiento de los objetivos, discusión de hallazgos, testimonios de los involucrados y conclusiones.	Abril de 2026.	Samuel Sánchez y Karen Torres.
------------------------------	---	----------------	--------------------------------

Resultados

4.1 Objetivo Específico 1. Guías de Lectura Crítica: Expedientes de Lectura

El primer contraste de este objetivo específico se puede evidenciar con el grupo 8-11, el cual experimentó, semanalmente, el desarrollo del Expediente de Lectura. Dicho material se creó a partir de las respuestas obtenidas en las entrevistas realizadas. Pues, la entrevista es una herramienta que permitió obtener «descripciones e informaciones que proveen las mismas personas que actúan en una realidad social dada» (Yuni y Urbano, 2014, p. 81).

Bajo el enfoque de la Investigación Acción Pedagógica, el uso de este instrumento en la Institución Educativa INEM facilitó la comprensión de la práctica educativa desde la voz de sus actores. Se llevaron a cabo de manera presencial en el plantel para asegurar un ambiente de confianza y veracidad. Para la docente titular de 8-11, se empleó el registro en audio y transcripción, asegurando la fidelidad del discurso emitido. En contraste, con el grupo de estudiantes, se priorizó la toma de notas para mitigar el sesgo frente a dispositivos tecnológicos, garantizando así la autenticidad de sus percepciones sobre la realidad del aula.

Complementariamente, la encuesta y las pruebas diagnósticas sirvieron para identificar la problemática y reconocer los gustos, fortalezas y necesidades de los estudiantes. Estas herramientas permitieron adquirir significados que fueron interpretados en relación al contexto particular que presenta cada grupo (Yuni y Urbano, 2006). Bajo esta premisa, los datos recolectados fundamentaron la creación de planeaciones didácticas situadas e instrumentos adecuados a las necesidades, garantizando que las estrategias propuestas respondan al perfil del estudiantado y posean un impacto real en la resolución del problema de investigación, evitando así el uso de metodologías descontextualizadas.

El Expediente de Lectura no. 1 (octavo grado), desarrollado el 27 de agosto de 2025, resaltó que los estudiantes no estaban inmersos en actividades que les impulsaran a desarrollar su pensamiento crítico-inferencial, respecto a obras compartidas dentro del aula de clase. Por ello, fue importante empezar a sentar las bases del andamiaje educativo (Jovanovic, 2017), en donde la figura del maestro se transforma en un soporte para guiar al estudiantado a una resolución de problemas, adaptándose al nivel inicial manifestado por los alumnos.

En la fase 1 se implementaron 9 Expedientes que, de manera progresiva, llevaron a los estudiantes del grado octavo a enfrentarse a preguntas más retadoras a medida en que avanzaban. Las cuatro primeras guías, aparte de poner a prueba las habilidades de comprensión crítico-inferencial, buscaron crear cercanía con el alumnado y desafiar sus capacidades argumentativas. Los posteriores Expedientes de Lectura abarcaron preguntas más complejas que pusieron a prueba las habilidades adquiridas a lo largo de la primera fase, como lo fue el desarrollo de ideas con sus debidas justificaciones con relación a los textos compartidos. De esta fase inicial, se destaca la evolución que hubo en la argumentación de ideas frente a las preguntas de los apartados *a investigar*, *¿qué pasa?* y *es hora de reflexionar*, ya que al principio los estudiantes presentaban respuestas cortas, sin desarrollar, sin justificar o no respondían, lo cual fue evolucionando gracias a las retroalimentaciones, ejemplos de cómo construir

respuestas de carácter crítico-inferencial sólidas y al acompañamiento docente (Talanquer, 2015; Areiza, 2013). De manera práctica, estos avances se ven reflejados en la resolución de respuestas del Expediente no. 9 aplicada a los estudiantes de 8-11 identificados como Estudiante A, B, C, D; junto con el número 8 (referido al octavo grado):

Tabla 9

Expediente de Lectura no. 9 (octavo grado) El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde,

Robert Louis Stevenson

Ante la pregunta ¿Cuál es el momento que desata el caos o conflicto principal dentro de la obra? Los estudiantes responden:

Estudiante A8: «Cuando Edward Hyde mata a Lanyon que la policía decide investigar sobre él y Jekyll y Utterson descubre que fue él y quien se ocultaba sobre Hyde descubrió la verdad».

Estudiante B8: «Cuando Jekyll no es capaz de controlar su cuerpo vil, y ya se transformaba en monstruo ya sin fórmula, tanto que ya ni recordaba que hacía cuando despertaba como pasó con Lanyon, a lo que Jekyll quería solucionarlo acabar con eso y crear algo nuevo que deshiciera esa fórmula pero no lo conseguía porque el monstruo lo destruía todo al darse cuenta, por eso cuando escribió su carta de confesión hizo lo más que pudo por ocultarlas».

Estudiante C8: «Cuando el doctor Jekyll tenía hecha la poción y se la tomó y se transformó y cuando Hyde se apoderaba de la mente y cuerpo de Jekyll y que ya el antídoto no estaba haciendo nada».

Estudiante D8: «La vez que Dr. Jekyll le quiso contar a su amigo sobre sus dos personalidades y él se burló ahí fue cuando el agarró resentimiento y quiso demostrarle a Lanyon que era cierto lo que él pensaba y fue cuando agarró la sal del otro lado del mundo para demostrar que era posible sin saber que eso no acabaría bien».

Ante la pregunta ¿Crees que todos tenemos un «Hyde» interior? ¿Cómo lo controlamos? Los estudiantes respondieron:

Estudiante A8: «Yo de mi parte no sé, pero yo siento que sí porque que hay personas que tienen las personalidades como un día pueden ser amables otro día no y así per eso es como un tipo de Hyde».

Estudiante B8: «Claro que sí, científica y psicológicamente este libro es muy realista de hecho solo que plasma o refleja esas ideas de una manera más física y visualmente, creo que controlamos nuestro Hyde interior cuando nos centramos y no permitimos que la maldad consuma nuestro cuerpo y mande y mucho menos la curiosidad de que pasaría si me dejo llevar por esa voz».

Estudiante C8: «Yo la verdad creo que sí porque tenemos nuestros miedos y nuestros temores que de una manera u otra se pueden terminar desatando si no los llegamos a controlar bien o que si nos llegamos a exaltar muy rápido podemos estallar yo creo que para lograrlo sería venciendo los miedos».

Estudiante D8: «Sí, yo creo porque todos somos buenos hasta que alguien saca lo peor de mí, síp creo que todos lo tenemos pero lo controlamos en tratar de no agarrar ira siempre estar bien y aprender a respirar profundo cuando estamos tan llenos de odio, aunque siento que hay un momento en lo que no podemos controlar esa ira y somos un “Hyde”».

En la fase 2, con los estudiantes de noveno grado, se implementaron 4 Expedientes. En esta parte de la investigación se le dio prioridad a la argumentación oral, pero sin dejar de lado el acompañamiento escrito del análisis de las obras. A pesar de que, en esta fase, se trabajó con un grupo nuevo, la incorporación de esta herramienta didáctica no fue un reto mayor para los estudiantes, puesto que se obtuvieron respuestas medianamente construidas que fueron mejorando y siendo más concretas a través de la implementación de los Expedientes. En las

siguientes tablas se puede observar la evolución de respuestas del Expediente 1 (noveno grado) y el 4 (último aplicado con noveno grado):

Tabla 10

Expediente de Lectura no.1 (noveno grado) La Carne, Virgilio Piñera

Ante la pregunta ¿Consideras que situaciones parecidas a las del cuento pueden ocurrir hoy en nuestro país, ciudad o barrio? Los estudiantes respondieron:

Estudiante A9: «Sí, en Colombia también puede haber intolerancia hacia quienes piensan diferente. Esto demuestra que, si no hay respeto, pueden repetirse situaciones como el matadero».

Estudiante B9: no respondió,

Estudiante C9: «Sí porque la economía está muy mal en Colombia todo subió de precio, hay muchas necesidades el trabajo está pesado hay muchas personas muertas, violencia, etc. Si seguimos así el cuento se podrá asimilar a lo que pueda pasar algunos años más adelante».

Estudiante D9: «Sí, hoy puede pasar cuando se discrimina a alguien por pensar distinto, muestra que la intolerancia puede causar conflicto».

Estudiante E9: no respondió.

Tabla 11

Expediente de Lectura no.4 (noveno grado) La noche boca arriba, Julio Cortázar

Ante la pregunta ¿Qué enseñanza o mensaje puede dejar esta historia para la vida cotidiana? Responde y ejemplifica con una situación similar que hayas vivido o escuchado en tu entorno. Los estudiantes respondieron:

Estudiante A9: «La historia deja como enseñanza que la realidad puede ser confusa y que no siempre podemos confiar en lo que percibimos también nos invita a reflexionar sobre la vida, la muerte y como la mente puede crear mundos muy reales».

Estudiante B9: «A veces creemos en algo sin comprobarlo y luego descubrimos que estamos equivocados».

Estudiante C9: «Que a veces no podemos salir de algo como ejemplo una relación toxica quiere salir de eso, pero no puede y eso es muy malo y deben de salir de ahí por más que cueste. Y sí me ha pasado lo que le ha pasado al protagonista quiero dormir y sueño cosas feas y me despierto y vuelvo a entrar al mismo sueño y es horrible».

Estudiante D9: «En que no siempre podamos estar seguros de lo que es real, porque nuestra mente puede engañarnos y nos invita a cuestionar lo que damos por seguro».

Estudiante E9: «Esta historia deja como enseñanza que no siempre podemos confiar totalmente en lo que creemos real, ya que nuestra mente puede engañarnos o hacernos interpretar las cosas de forma equivocada. También, nos enseña a cuestionar lo que vemos y sentimos porque a veces la realidad puede ser distinta a lo que pensamos».

Al igual que en la fase anterior, en esta también se siguió la misma dinámica frente al orden del desarrollo de cada guía. De esta fase se destaca el apoyo de los Expedientes para el desarrollo de los Pódcast, pues los análisis orales, escritos, colectivos e individuales, favorecieron la construcción de las reflexiones simbólicas y crítico-inferenciales que debían presentar.

De igual manera, se destaca el uso de la gamificación (Gutiérrez et al., 2024), pues sirvió como base para el sostenimiento y desarrollo de una estrategia con base al juego (Torres y Romero, 2018). Esta dinámica permitió que los estudiantes pudieran ir subiendo de pisos con estímulos ofrecidos como los Puntos de Piso y, al mismo tiempo, ver su progreso en productos tangibles como la Tabla de Progreso, dando paso al fortalecimiento de la competencia lectora a través del Expediente de Lectura. Cabe resaltar que en la fase 1 la Tabla de Progreso¹⁴ se realizó en un formato físico, permitiendo que los estudiantes pudieran ver su progreso de

¹⁴ En el apéndice se encuentran los dos formatos de la Tabla de Progreso.

manera inmediata al momento de empezar la clase. Sin embargo, por cuestiones de tiempo y gestión de recursos, para la fase 2 se optó por realizar una Tabla de Progreso virtual a través de la plataforma Canva, facilitando a los estudiantes el poder ver su progreso a medida que avanzaba el curso.

Finalmente, el codiseño e implementación de preguntas críticas que integraron la realidad social del estudiantado (Rondón, 2024), permitió construir puentes significativos entre el texto narrativo y el contexto sociocultural de la básica secundaria. Esta articulación no solo estimuló los niveles de inferencia e interpretación de los jóvenes, sino que robusteció su capacidad de argumentación al invitarlos a defender posturas y realizar comentarios críticos a partir de las lecturas realizadas.

4.2 Objetivo Específico 2. Creación de Inferencias y Análisis Crítico en Mensajes

Explícitos e Implícitos

Como parte del proceso que se llevó a cabo para reforzar las habilidades de lectura crítico-inferencial y discursiva, se emplearon diferentes tipos de narraciones que contribuyeron a potenciar la evolución lectora y argumentativa en los estudiantes. Tanto en la fase 1 como en la fase 2, se implementaron lecturas tales como cuentos, poemas, microrrelatos y contenido multimodal, como el *Stop Motion*, para construir análisis e interpretaciones colectivas que sirvieran como apoyo para comprender las diferentes tramas literarias. Dentro de esta dinámica, antes de responder el Expediente del día u otras actividades, primero se realizaban preguntas indagatorias sobre los presaberes de los estudiantes para explorar qué tanto conocían el tema que se iba a presentar; luego, se hacía la lectura correspondiente de manera oral y en conjunto (el docente guiaba al alumnado y hacía las pausas necesarias, aclarando dudas) para después explicar ideas o generar preguntas que suscitaban la curiosidad y el análisis. Por último, una vez terminada la lectura, se empleaban preguntas literales para verificar el entendimiento de la

trama y preguntas críticas para activar los procesos de análisis crítico-inferencial con el fin de crear el primer acercamiento al desarrollo de las preguntas del Expediente de Lectura.

Durante este proceso, se fortalecieron competencias como la lectura (Cassany et al., 2003), la cual desarrolló en gran medida el ejercicio crítico de los estudiantes, dejando de ver al texto como algo literal y pasando al sentido profundo, identificando problemáticas dentro del relato y estructuras textuales. Además, la escritura tomó protagonismo, porque el estudiantado desarrolló, a través del Expediente de Lectura, la capacidad de expresar sus pensamientos a partir de las preguntas indagadoras propuestas en el texto, las cuales iban aumentando de dificultad con nuevas entregas, resaltando este ejercicio como una manera de acercar al individuo a su realidad (Barthes, 1953), en donde se incluyen situaciones sociales reales (Cassany, 2006) y se invita al alumno a desarrollar su pensamiento crítico a través del soporte válido de ideas sustentadas bajo parámetros sólidos (Dewey, 1910).

Cabe resaltar que el eje temático predispuesto para la elaboración de ambos productos (Expediente de Lectura y Pódcast) fue el misterio, incentivando el interés en los alumnos y sirviendo como un punto de anclaje para la socialización y debate de las respectivas obras implementadas (Pérez, 2025; Asutay, 2013). El desarrollo de la temática no hubiera sido posible sin un buen sistema gamificado. Gracias a esta estrategia pedagógica se pudo combinar la rigurosidad académica con las bases del juego. A través de reconocimientos brindados llamados Puntos de Piso y Puntos de Requisito, los estudiantes iban avanzando, de manera escalonada, en la respectiva Tabla de Progreso (Gutiérrez et al., 2024; Torres y Romero, 2018), permitiendo ver qué tanto han aprendido y situándose en un nivel específico asignado por su propio rendimiento durante el desarrollo de las clases y participación en el Expediente de Lectura.

Conjuntamente, a través de esta dinámica se pudo observar que, durante las primeras sesiones, en ambas fases, los estudiantes solo daban respuesta a preguntas literales y se les

dificultaba enfrentarse a las preguntas críticas. Sobre estas últimas, inicialmente quienes se animaban a responder no lograban construir ideas argumentadas o que estuvieran en coherencia con lo leído, ya que no justificaban o cuando lo hacían sus reflexiones no eran lo suficientemente claras o pertinentes. Sin embargo, esto fue mejorando a lo largo de las intervenciones ya que, gracias a los ejemplos y las explicaciones de cómo responder a las preguntas críticas, al rastreo de mensajes simbólicos y a los diálogos o debates breves que se generaban, los estudiantes fueron entendiendo e interiorizando la manera correcta de compartir sus reflexiones en torno a los textos leídos; por consiguiente, poco a poco fueron construyendo respuestas más desarrolladas y en sintonía con la temática.

Para ejemplificar lo dicho con anterioridad, se presentan fragmentos de algunas respuestas de los Expedientes 3 y 8 de dos estudiantes del grupo 8-11, denominados Estudiante C8 y Estudiante D8:

Tabla 12

Expediente no. 3 Axolotl (octavo grado), Julio Cortázar

Ante la pregunta ¿El texto tiene alguna relación con problemas actuales de tu entorno o del país?, los estudiantes responden:

Estudiante C8: «No porque a mi parecer».

Estudiante D8: «Sí en muchas cosas».

Tabla 13

Expediente no. 8 La pata de mono (octavo grado), William Wymark Jacobs

Ante la pregunta ¿Qué enseñanza concreta deja este cuento a los adolescentes de hoy? Relaciónalo con la toma de decisiones en la vida real y justifique su respuesta en los siguientes renglones, los estudiantes responden:

Estudiante C8: «En el cuento deja enseñanza de que se debe tener cuidado con lo que se desea y que las acciones impulsivas pueden tener consecuencias inesperadas y trágicas. El cuento insta a los adolescentes a tomar decisiones de manera consciente y a considerar las consecuencias. Jacobs nos muestra que el destino puede ser implacable y que la interferencia humana especialmente cuando está motivada por la codicia puede tener resultados fatales».

Estudiante D8: «El cuento puede enseñar que no conviene buscar atajos, ni desear cosas sin pensar. Muchas veces queremos algo que no necesitamos o lo queremos por avaricia y no pensamos en las consecuencias y eso es lo que puede traer problemas grandes. Decisiones, pensar antes de tomar decisiones, escuchar las advertencias y valorar lo que ya tenemos, porque pedir o hacer algo sin pensar siempre trae sus consecuencias y puede salir mal».

Esto deja ver que cuando se hace un acompañamiento previo y en conjunto los estudiantes no solo logran identificar mensajes explícitos, también comprenden aquellos que no están a simple vista. Incluso, crean argumentos estructurados y coherentes para justificar sus análisis e interpretaciones. Al mismo tiempo, cuando se proponían lecturas individuales, los estudiantes consiguen comprender y analizar los textos, a pesar de no contar con el apoyo docente inmediato y ser un ejercicio retador. Así mismo, gracias a las contribuciones que se daban durante las lecturas y los análisis colectivos, el alumnado de octavo grado pudo demostrar una buena implementación de las habilidades crítico-inferencial con base en los textos leídos a través de un espacio de interacción pedagógica llamada «Estación de Expedientes» en donde, a modo de exposición, se apropiaban del texto, el autor y su contexto para comprender, analizar y enseñar a la comunidad inemita implicada.

Terminada la etapa 2025-2 y 2026-1, se logró percibir tanto de manera cualitativa como cuantitativa un avance y desarrollo en los estudiantes de octavo y noveno grado respecto a su proceso de lectura crítico-inferencial y escritura. Esto se pudo sustentar bajo la implementación

rigurosa de las rejillas de evaluación y, al mismo tiempo, añadió al trabajo una base sólida con estrategias replicables.

También, se destaca que las observaciones realizadas durante el desarrollo de cada Expediente y las situaciones reflejadas en el aula quedaron condensadas en los diarios de campo. Mediante este instrumento se llevó un registro que permitió a los docentes en formación analizar y reflexionar sobre su práctica pedagógica, proponiendo alternativas que se ajustaron a las situaciones que se presentaron en el transcurso de las intervenciones. Con esta herramienta se dejó un registro escrito de aquellas estrategias tanto didácticas como pedagógicas que ayudaron a mejorar y potenciar la problemática detectada para la construcción de inferencias y el análisis crítico.

4.3 Objetivo Específico 3. Herramientas Digitales, Trabajo en Equipo y Desarrollo del Discurso Oral: Pódcast

Entrando al periodo 2026-1, el trabajo presentó un cambio de población que, al mismo tiempo, se ajustó a la metodología implementada en el periodo anterior (2025-2). Trabajar con el grado noveno permitió consolidar el producto del Pódcast, el cual desarrolló la competencia discursiva partiendo de la interpretación crítica y la argumentación oral. Igualmente, impulsó el uso responsable de las TIC permitiendo implementar herramientas de difusión y estimulando el trabajo en equipo para elaborar el producto final presentado «Pódcast 9-6».

Al estar trabajando con el grado 9-6 se observó y contrastó que la adaptación al producto elaborado del Expediente de Lectura fue bien recibida. Gran parte del salón se mostró dispuesto a desarrollar las guías y, al igual que el curso anterior, se logró percibir una mejora en el rendimiento, siendo el Expediente no. 1 el más bajo y el Expediente no. 4 el más alto. Además, se incluyó la realización de un Pódcast, el cual tenía la intención de articular las lecturas propuestas con el desarrollo de la argumentación, yendo más allá de una simple

opinión. Esto permitió situar a los estudiantes en un contexto crítico, con situaciones sociales y problemáticas presentadas dentro del texto, ofreciendo un entorno de diálogo (Bajtín, 1982) y debate (Toulmin et al., 1984, citado en Atienza, 2005, p.14), en donde los educandos fortalecieron la habilidad argumentativa a través de un seguimiento académico constante (Habermas, 1981).

Hacer uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) implicó un reto y responsabilidad grande. Reto porque muchos de los estudiantes desconocían el cómo hacer uso de ellas. Responsabilidad porque por medio de orientaciones dadas por los docentes, los estudiantes contaban con una guía respecto al uso de estas mismas. De esta manera, «a través de las TIC es posible que los estudiantes refuercen su área de aprendizaje más débil ampliando la información con imágenes, diferentes explicaciones y distintas metodologías de estudio» (MinTIC, s.f., párr. 5). Para el buen desarrollo de los Pódcast, se implementaron unos pasos a seguir que consistieron en:

Tabla 14

Pasos a seguir para la implementación del Pódcast

Paso a seguir número	Descripción
1	Crear una cuenta Gmail que permitiera el envío de los audios elaborados y la creación de un canal de YouTube, que favoreció la divulgación pedagógica del material.
2	Permitir que los estudiantes se involucraran en el proyecto, dejando que seleccionaran los compañeros de trabajo de manera voluntaria, eligieran un nombre y un respectivo color representativo.

-
- 3 Estimular el trabajo colaborativo y autónomo, pues fueron los mismos estudiantes quienes se organizaron para la distribución de las preguntas seleccionadas y la divulgación del material a través del correo Gmail compartido.
- 4 En la estructuración y edición del material, hacer uso de aplicaciones como Photoshop CS6 y Canva para el diseño decorativo visual del canal de YouTube y las portadas de cada episodio; Filmora 9, iMovie y Vegas Pro 17 para la edición de audio y video pertinente, lo cual permitió crear productos finales de calidad.
- 5 En las sesiones de implementación, permitir que los estudiantes encargados de los Pódcast actuaran como «anfitriones», respondiendo de manera clara y estructurada a las preguntas picantes desarrolladas con el propósito de finalizar el proceso de interpretación crítica.
- 6 Contar con la aprobación de los padres de familia o tutores de los estudiantes a través de un consentimiento informado que facilitó la libre divulgación pedagógica y uso del
-

nombre y voz de los estudiantes implicados en el proyecto.

El posibilitar que los estudiantes se apropiaran del proyecto (Botella y Ramos, 2019) y trabajaran entre pares construyó el ideal del trabajo colaborativo, el cual dio paso a interacciones que nutrieron sus competencias lingüísticas (Vygotsky, 1978; Revelo et al., 2017). Demostrar el progreso en la capacidad argumentativa y el desarrollo del discurso fue más sencillo, pues se manifestaba de manera cuantitativa con buenas notas, sustentadas bajo el uso de rejillas de evaluación que se ajustaban a las actividades compartidas. Para resaltar el aspecto cualitativo, se usaron espacios específicos del plantel educativo como la Sala de Lectura y el Auditorio Menor. Del mismo modo, se hizo uso de rejillas de evaluación y se implementó una estrategia diseñada llamada Preguntas Picantes, las cuales tenían el propósito de demostrar el dominio del tema a través de opiniones subjetivas que giran en torno a la temática desarrollada. Por consiguiente, los grupos que implementaban el Pódcast se convertían en «anfitriones» y estaban en la capacidad de responder a preguntas formuladas por los docentes en formación o el público presente. Estos aspectos se pueden demostrar con la autoevaluación reflexiva implementada a los estudiantes de noveno grado:

Tabla 15

Autoevaluación final aplicada a los estudiantes de noveno

Ante la pregunta ¿Qué aprendizajes obtienes del desarrollo de los Expedientes de Lectura y los Pódcast? Los estudiantes respondieron:

Estudiante A9: «Son muy prácticos y aprendí mucho sobre lectura e historia».

Estudiante B9: «Conocí escritores nuevos y sus obras».

Estudiante C9: «A comprender mejor los textos a analizarlos y a expresar mis ideas de forma clara».

Estudiante D9: «A prestar atención y tratar de comprender mejor».

Estudiante E9: «La lectura que debo prestar más atención y grabarme ciertas cosas importantes y del Pódcast que dejó un poco el miedo al hablar».

Estudiante F9: «Obtuve la habilidad de sintetizar textos largos, aprendí el manejo de herramientas digitales de audio».

Ante la pregunta ¿Consideras que a través de los Expedientes de Lectura y los Pódcast tus habilidades de lectura crítica y argumentación mejoraron? Los estudiantes respondieron:

Estudiante A9: «Sí, porque aprendí a entender más la lectura y sacar conclusiones».

Estudiante B9: «Puede que sí, profe».

Estudiante C9: «Porque puedo analizar mejor los textos identificar ideas principales y dar mi opinión con argumentos claros».

Estudiante D9: «Sí, ya que son interesantes y llaman la atención».

Estudiante E9: «Sí, mejora mi concentración y a entender más los textos».

Estudiante F9: «Sí porque logré conocer muchos más autores y sus obras como Virgilio Piñera».

Desarrollar este proyecto no fue sencillo, pero mediante la intervención docente y la participación de los estudiantes, se pudo concretar un material completo que resalta el uso formal del discurso y la intervención inmediata de la argumentación oral. La divulgación de este producto didáctico se hizo a través de la plataforma de YouTube. Dentro del canal, se pueden encontrar los siete Pódcast realizados junto con los estudiantes implicados en su desarrollo. Cabe resaltar que no se contó con la aprobación de todos los padres de familia y al tratarse de menores de edad se omitieron ciertos nombres y se editaron ciertas voces con el fin de proteger la identidad del menor.

En síntesis, con base al tercer objetivo específico planteado para el proyecto, se logró que los estudiantes trabajaran en equipo, hicieran uso responsable de las TIC, desarrollaran su

interpretación crítica y argumentaran de manera oral a través de juicios estructurados, todo bajo una supervisión rigurosa por parte del cuerpo docente y una secuencia didáctica bien implementada. Fue una intervención bien desarrollada que incluso permitió que los estudiantes presentaran ante la institución, y demás compañeros, la adquisición de conocimiento a lo largo del primer periodo de Lengua Castellana mediante una exposición a modo de *Stand*s. De esta manera, se pudo combinar la creatividad con la rigurosidad académica para abordar una competencia en común: la oralidad.

Conclusiones

Este trabajo de grado tuvo como objetivo principal fortalecer la competencia lectora crítico-inferencial y discursiva en estudiantes de básica secundaria a través de estrategias didácticas integradas como el Expediente de Lectura y el Pódcast. Bajo esta premisa, el análisis cualitativo de la experiencia permite afirmar que la intervención pedagógica transformó las dinámicas en el aula, logrando una evolución visible en los procesos de comprensión profunda y en las habilidades argumentativas orales del estudiantado de la Institución Educativa INEM Custodio García Rovira.

En respuesta directa a la pregunta de investigación sobre cómo fortalecer estas competencias, se concluye que la efectividad de la propuesta radicó en la articulación de ambas herramientas didácticas. Por un lado, el Expediente de Lectura funcionó como un dispositivo de andamiaje cognitivo y analítico (Jovanovic, 2017). Observar cómo, en un principio, los estudiantes de básica secundaria demostraban poco interés al momento de realizar los Expedientes de Lectura ponía en duda la «efectividad» del material didáctico. No obstante, desde el punto de vista investigativo, fue la oportunidad perfecta para trabajar en esos obstáculos cognitivos que se presentaban ante el desarrollo de la lectura crítico-inferencial. Articulando la dinámica gamificada con base al rol de «investigadores» presentes en los

distintos niveles de la Tabla de Progreso, los estudiantes dejaron de ser simples receptores pasivos para convertirse en pensadores críticos. La participación fue estimulada a través de los Puntos de Piso y Puntos de Requisito (Tabla de progreso), develando las capacidades que tienen los estudiantes para formular hipótesis respecto a las lecturas implementadas a lo largo de la práctica pedagógica.

Por otro lado, el Pódcast actuó como el escenario de proyección discursiva y socialización comunitaria. Al trasladar el análisis literario al formato de audio digital, los entornos dialógicos ganaron autenticidad. La argumentación oral se transformó en una práctica comunicativa real, donde los estudiantes se vieron en la necesidad pedagógica de emitir juicios sustentados, confrontar contraargumentaciones y consolidar una postura autónoma y reflexiva. El sacar el discurso del aula tradicional y comenzar un proceso de digitalización permitió que adquirieran conocimiento respecto al uso de las TIC para fines académicos y también facilitó espacios de interacción grupal a través del trabajo en equipo (Vygotsky, 1978; Revelo et al., 2017). Además, muchos de ellos experimentaron, por primera vez, el crear material auditivo para el fortalecimiento de la competencia discursiva. Este material final está para todo público en la plataforma digital YouTube. De esta manera, los educandos se transformaron en emisores de conocimiento (Habermas, 1981), pues son ellos los protagonistas de las sesiones, compartiendo sus puntos de vista ante las preguntas críticas realizadas según las obras latinoamericanas abordadas.

En cuanto a limitaciones, el proyecto de investigación presentó diversas dificultades al momento de implementar las secuencias didácticas diseñadas en ambos cursos. Las principales causas radican en recortes de horarios, falta de instrumentaria y problemas acústicos ocasionados por ruidos externos al salón de clases. Respecto al material didáctico del Expediente de Lectura se presentó la división de cursos. Con el grado octavo se aplicaron 9 Expedientes que lograron demostrar una mejora en el apartado argumentativo, crítico-inferencial; sin embargo, con el

grado noveno solo se aplicaron 4 Expedientes que permitieron visibilizar avances. Por lo que, se resalta la necesidad de profundizar en la implementación de Expedientes con un mismo grupo, para contrastar de manera grata un antes y un después. Conjuntamente, no se pudo implementar el mismo número de Expedientes para ambos cursos, pero el material se adaptó a los imprevistos que surgieron, demostrando así la versatilidad y viabilidad del producto.

En la realización del Pódcast, emergió como limitación crucial la falta de motivación de algunos estudiantes para realizar el trabajo propuesto. Ante ello, se conversó con los educandos implicados con el fin de que se concientizaran respecto al desarrollo de sus capacidades discursivas, resaltando lo importante que es saber discutir o conversar al momento de construir enunciados (Bajtín 1982). Por otro lado, estaba el desconocimiento respecto al uso de herramientas digitales básicas como un documento *Word*, el sistema de correo y la grabadora de audio. Se les tuvo que inducir en la correcta implementación de estas herramientas para que, cuando llegara el momento de realizar la parte del trabajo correspondiente, pudieran cumplir con las indicaciones brindadas para la realización del Pódcast (MinTIC, s.f.). Adicionalmente, por gestiones de tiempo, no se pudieron crear espacios de grabación dentro del aula para que los estudiantes, por grupos, trabajaran en la resolución de las preguntas. Al estar en un espacio rodeado de constante ruido y no contar con el tiempo suficiente para grabar diez preguntas, no se podía garantizar la elaboración de audios de calidad, afectando así la supervisión dentro del aula.

Dando paso a los aspectos que parcialmente se ausentaron en la realización del proyecto, resalta la implementación metódica del Aprendizaje Basado en Proyectos (Botella y Ramos, 2019). Si bien en ambos cursos se tuvo en cuenta la creación de material y opinión de los estudiantes en cuanto a la elaboración de los proyectos concierne, muchas veces, debido a recortes de clase y falta de tiempo, se tuvo que actuar de medida «apresurada» respecto al rumbo del producto didáctico. Además, respecto a los instrumentos de recolección, hizo falta

la realización de una entrevista semiestructurada con los estudiantes de noveno grado y al director del curso 9-6. Si bien se hicieron las encuestas, faltó el escuchar a los estudiantes, de esta manera, se habría obtenido incluso un estado inicial sólido respecto al uso de la competencia argumentativa-oral, pero no fue el caso. También, debido al recorte de clases, los estudiantes tuvieron que realizar algunos Expedientes de Lectura y los Pódcast en casa, limitando el andamiaje directo (Jovanovic, 2017) y abriendo la posibilidad del uso no regulado de herramientas externas como la Inteligencia Artificial.

Ahora, si después de leer este trabajo de investigación algún docente/investigador desea replicar la propuesta planteada, puede aplicar los siguientes aspectos recomendados. Respecto al Expediente de Lectura, al momento de implementar la dinámica de la Tabla de Progreso, se recomiendo usar un formato virtual (tal como se hizo con noveno grado). Brindar un formato presencial sería lo ideal, no obstante, si no se cuenta con un espacio específico para su ubicación y tampoco se garantiza su cuidado, a medida que pasa el tiempo, lo mejor es usar herramientas digitales gratuitas como Canva para su respectivo diseño (partiendo del esquema elaborado y comentado a lo largo del proyecto). En cuanto al formato del Expediente, en el apartado inicial de datos personales se recomienda solo poner aspectos como «Nombre del investigador», «fecha» y «curso», de esta manera se evita que los estudiantes se enfoquen más en la realización de las preguntas allí propuestas y no tanto en un apartado de registro personal. Del mismo modo, se recomienda implementar estas guías en sesiones de clase que tengan una duración mínima de dos horas, para que así se garantice la realización de respuestas concretas y ajustadas a los parámetros brindados (Pino y Urías, 2020). Referente al formato del Pódcast, se enfatiza en que la resolución de las respuestas se haga dentro del aula de clases y no quede como una tarea aislada al proyecto en construcción. Con relación a la implementación de las Preguntas Picantes, se recomienda brindar espacios prolongados de interacción del público con los

«anfitriones» para que se cree un espacio aún más dialogante y reflexivo (Toulmin et al., 1984, citado en Atienza, 2005).

Referente a las proyecciones futuras, a partir del material didáctico y la metodología implementada, nuevos investigadores podrían profundizar en cómo transformar la didáctica del Expediente de Lectura a estudiantes de básica primaria e incluso en implementar temáticas universales ajenas al misterio, para así analizar el impacto inmersivo y colateral que podría llegar a tener el Expediente de Lectura. Del mismo modo, qué tanta repercusión tendría el Pódcast si no se limitara solo al contexto del área de Lengua Castellana y se ampliara a más áreas de la educación básica, ¿estimularía de mejor manera el desarrollo del discurso y la enunciación?, ¿permitiría que los estudiantes se apropien más aún de la dinámica y se ajuste a los estándares ofrecidos por el Aprendizaje Activo (Freire, 2005) y el Aprendizaje Basado en Proyectos (Botella y Ramos 2019)?

Finalmente, en coherencia con la naturaleza de la investigación-acción (Rodríguez, 2005), este proyecto demuestra que la práctica pedagógica no es un escenario estático de repetición de contenidos, sino un espacio de reflexión metodológica constante que crea procesos de evaluación formativa y reformulación (Areiza, 2013). El docente en formación no solo interviene en una problemática escolar, sino que transforma su propio saber didáctico. La integración de la literatura de misterio (Pérez, 2025; Asutay, 2013) con narrativas multimedia (Luna y Herrera, 2022) y el aprendizaje activo (Freire, 2005) prueba que la motivación y el pensamiento crítico se potencian cuando se transforman las formas tradicionales de leer, hablar y escuchar en el aula a través de estrategias didácticas gamificadas.

Referencias Bibliográficas

- Alberich, N., & García, B. (2020). *El diario de campo*. FUOC. Universitat Oberta de Catalunya.
- Areiza, R. (2013). *Role of Systematic Formative Assessment on Students' Views of Their Learning*. (El papel de la evaluación formativa en las percepciones de los estudiantes sobre su aprendizaje). PROFILE Vol. 15, No. 2, October 2013. ISSN 1657-0790 (printed) 2256-5760 (online). Bogotá, Colombia. Pages 165-183.
- Asutay, H. (2013). *Literature Education with Child Detective Stories*. Procedia- Social And Behavioral Sciences, (89), 368-376. (Sobre los relatos de misterio).
- Atienza, M. (2005). *Las razones del derecho. Teorías de la argumentación jurídica*. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. Recuperado de https://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/obrasjuridicas/oj_20151108_01.pdf
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI Editores (págs. 248-293).
- Barthes, R. (1953). *El grado de la escritura: seguido de Nuevos ensayos críticos*. Siglo veintiuno.
- Botella, A. & Ramos, P. (2019). *Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos*. Una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos*, 41(163), 127-141.
- Brailovsky, D. (2020). *Didáctica del nivel inicial en clave pedagógica*. Noveduc. https://books.google.com.co/bookshl=es&lr=&id=qo4MEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=did%C3%A1ctica+pedag%C3%B3gica&ots=2p8Z0_0Kq_&sig=aRS2_jVOF8ahHDiJXYL5QyUUNwg&redir_esc=y#v=onepage&q=did%C3%A1ctica%20pedag%C3%B3gica&f=false
- Cassany, D. (2003). *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. Tarbiya, 32, 113–132. <http://repositori.upf.edu/handle/10230/21224>

- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Paidós comunicación.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Editorial GRAÓ.
<https://capacitacionsscc.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/07/cassany-d-luna-m-sanz-g-ensenar-lengua.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Campoy T., & Gomes, E. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos* [Archivo PDF].
- Congreso de Colombia, (2006). *Ley 1098 de 2006*.
https://www.oas.org/dil/esp/codigo_de_la_infancia_y_la_adolescencia_colombia.pdf
- Congreso de Colombia, (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*.
https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2024). *Ley 2383 de 2024*. Diario Oficial [Archivo PDF].
<https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ConstitucionPoliticaColombia-1991.pdf>
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D.C. Heath & CO publishers.
<https://archive.org/details/howwethink000838mbp/page/n7/mode/2up>
- Escalante, S. & Moran, J. (2025). *Estrategias de lectura activa para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de tercer año de educación general básica* [Trabajo de grado para pregrado, Universidad Politécnica Salesiana sede Guayaquil]. Archivo digital.
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/30173/1/UPS-GT006207.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.^a ed.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970).

- García, F., Cara, J., Martínez, J. y Cara, M. (2021). *La gamificación en el aula como herramienta motivadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Logía, Educación física y Deporte, 1(2), 43-52.
- Gutiérrez, C., Alfonso, L., Álvarez, H. y Montero, L. (2024). *La gamificación como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la lectura crítica en la educación*. Sophia, 20(2). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.2i.1370>.
- Habermas, W. (1981). *Teoría de la acción comunicativa, I Racionalidad de la acción y la racionalización social*. Taurus Humanidades. https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de_la_accion_comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf
- Henao, J., Torres, O., García, L., y Vilorio, V. (2025). *Fortalecimiento de la competencia comunicativa mediante el aprendizaje basado en proyectos y el uso pedagógico del podcast en estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús, zona rural de La Pacha, Altos del Rosario, Bolívar*. Universidad de Cartagena.
- Jovanovic, A. (2017). *Producción de los textos académicos y enseñanza por proyecto: las funciones del andamiaje educativo*. Verba Hispánica, 25(1), 341-356.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Labrador M., & Andreu, M. (2008). *Metodologías activas*. Editorial UPV.
- Landero, L. (1984). *Experiencia pedagógica de un escritor*. Attribution 4.0 International (CC BY 4.0). Recuperado de: https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000628689
- Luna, W. & Herrera K. (2022). *Textos multimodales para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa San José de Montería*. [Trabajo de grado para pregrado, Universidad de Córdoba]. Archivo digital.

<https://repositorio.unicordoba.edu.co/server/api/core/bitstreams/639d5173-71b6-41eb-8e51-d729242ad716/content>

MinTIC. (s.f.). *TIC y educación*. Recuperado de <https://mintic.gov.co/portal/vivedigital/612/w3-article-19513.html>

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Derechos básicos de Aprendizaje*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Lenguaje-min.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanía*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Munarriz, B. (1992). *Técnicas y métodos en Investigación cualitativa*. Universidad del País Vasco.

OCDE. (2006). *Marco de la evaluación PISA 2006: conocimientos y habilidades en ciencias, matemáticas y lectura (Competencia lectora)*. https://siie.tamaulipas.gob.mx/sistemas/docs/Pisa/comprehension_lectora_PISA.pdf

Oliveras, B. & Sanmartí, N. (2009). *La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico*. Educación Química [Archivo PDF]. <https://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v20s1/v20s1a5.pdf>

Palencia, L. (2023). *Estrategia didáctica basada en literacidad para el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de grado noveno*. [Tesis de maestría, Universidad Cuauhtémoc]. Archivo digital. https://www.ucuauhtemoc.edu.mx/hubfs/sitio_ead/repositorio-tesis/LILIANACAROLINAPALENCIABLANCO.pdf

PEI. (2026). Proyecto Educativo Institucional. Institución Educativa INEM- Custodio García Rovira.

- Pérez, A. (2025). *Detectives en el aula: El valor didáctico de la literatura de misterio en Educación Primaria*. Universidad de Oviedo.
- Pino, R., & Urías, G. (2020). *Guías didácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje: ¿Nueva estrategia?* *Revista Scientific*, 5(18), 371-392, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.20.371-392>
- Ramírez, E. (2009). *¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura?* *Revista Bibliotecológica*, 23(47), 161-188.
- República de Colombia. (1991). *Constitución Política de la República de Colombia de 1991*. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. <https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ConstitucionPoliticaColombia-1991.pdf>
- República de Colombia. (2010, 17 de marzo). *Decreto 869 de 2010: Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de la Educación Media, ICFES-SABER 11* [Decreto]. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-221588_archivo_pdf_decreto_869.pdf
- Revelo, O., Collazos, C., y Jiménez, J. (2017). *El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de la literatura*. [Archivo PDF]. <http://www.scielo.org.co/pdf/teclo/v21n41/v21n41a08.pdf>
- Rodríguez, J. (2005). *La investigación acción educativa ¿qué es? ¿Cómo se hace?* Editorial DOXA.
- Rondón, K. (2024). *Propuesta para mejorar la lectura crítica de los estudiantes de octavo grado desde el análisis de la situación actual de pobreza e inequidad presentes en cuentos literarios colombianos*. [Tesis de maestría Universidad Autónoma de Bucaramanga]. UNAB.

- Sánchez, S. & Torres, K. (2026, 8 de mayo). *Desarrollo de la argumentación oral a través del Pódcast en estudiantes de noveno grado de institución educativa de Bucaramanga*. [Ponencia]. Primer Encuentro Nacional de Prácticas Pedagógicas de Programas de Formación de Profesores de Lenguas. Bogotá.
- Sánchez, S. & Torres, K. (2026, 20 de mayo). *Desarrollo de la argumentación oral a través del Pódcast en estudiantes de noveno grado de institución educativa de Bucaramanga*. [Ponencia]. InvEsLec XII: Investigación, Lectura y Escritura, Bucaramanga.
- Sanmartín, R. (s.f.). Misterio, negación y experiencia ritual. [Archivo PDF].
- Solano, I. & Sanchez, M. (2010). *Aprendiendo en Cualquier Lugar: el Podcast Educativo*. Revista de Medios y Educación, 36, 125-129.
- Solé, M. (2012). *Guías de lectura contextualizadas*. Educere, 16(55), 293 – 298.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35626140007.pdf>
- Talanquer, V. (2015). *La importancia de la evaluación formativa*. Educación química, 26(3), 177-179.
- Torres A., & Romero, L. (2018). *Aprender jugando. La gamificación en el aula. Educar para los nuevos medios*, 61-72. Recuperado de:
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/17049/1/Educar%20para%20los%20nuevos%20medios.pdf#page=62>
- Universidad Industrial de Santander. (s.f.). *Pregrado, Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana*. [Página web]. <https://pregrados.uis.edu.co/licenciatura-en-literatura-y-lengua-castellana/#>
- Universidad Industrial de Santander. (2007). *Acuerdo Superior No. 004 de 2007 por el cual se establece el Reglamento de Trabajo de Grado para los programas del pregrado de la Universidad Industrial de Santander*. <https://uis.edu.co/wp-content/uploads/2022/05/ACUERDO-SUPERIOR-004-2007-COMPLETO.pdf>

- Veloz, M., et al. (2025). *El uso del podcasts y la comprensión lectora en estudiantes de tercer año de bachillerato*. *Esprint Investigación*, 4(2), 399-411. <https://doi.org/10.61347/ei.v4i2.176>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Yuni, J. & Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar 1: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial Brujas.
- Yuni, J. & Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar 2: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial Brujas.
- Yuni, J. & Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar 3: análisis de datos y redacción científica*. Editorial Brujas.

Apéndices

Apéndice A. [Diarios de campo](#)

Apéndice B. [Planeaciones](#)

Apéndice C. [Autorización de entrevistas en 8-11](#)

Apéndice D. [Encuestas a los estudiantes de octavo y noveno grado](#)

Apéndice E. [Transcripción de la entrevista a la docente titular de octavo grado](#)

Apéndice F. [Entrevista a los estudiantes de octavo grado](#)

Apéndice G. [Pruebas diagnósticas](#)

Apéndice H. [Enlace al Pódcast 9-6](#)

Apéndice I. [Guías: Expediente de Lectura](#)

Apéndice J. [Tabla de Progreso](#)

Apéndice K. [Rejillas de Evaluación](#)

Apéndice L. [Ejemplos de Expedientes de Lectura](#)

Apéndice M. [Resultados del Expediente de Lectura no.9 de octavo grado](#)

Apéndice N. [Resultados de algunos Expedientes de Lectura implementados en noveno grado](#)

Apéndice O. [Autoevaluaciones de octavo y noveno grado](#)

Figuras

Figura 1

Primera parte del Expediente 1 (octavo grado) del estudiante A8

Grado: 8 ^o Fecha: 13/06/22 Nivel: 1 Autor investigado: Cecilia Quinto Tema principal: la... Tipo de texto: misterio	
Conociendo el caso	¿Qué sucede en el texto? <i>que el gato Momo se...</i> ¿Quiénes son los personajes principales? <i>El gato Momo y su...</i> ¿Dónde y cuándo ocurre la historia?
¿A investigar?	¿Qué intenciones tienen los personajes? <i>que...</i> ¿Qué sentimientos se pueden inferir por las acciones o palabras de los personajes? <i>Alegria y suspenso</i> ¿Qué pistas nos ofrece el autor para que podamos entender las situaciones de conflicto del texto? <i>que todo lo...</i>
¿Qué pasa?	¿Estás de acuerdo con las decisiones empleadas por los personajes? <i>Por que...</i> ¿Qué valores o actitudes se reflejan en el texto? <i>que...</i> ¿El texto tiene alguna relación con problemas actuales de tu entorno o del país? <i>NO</i>
Es hora de reflexionar	Relaciona el contenido investigado con alguna experiencia propia o cercana: <i>no tengo...</i>

Figura 2

Segunda parte del Expediente 1 (octavo grado) del estudiante A8

Pistas	¿Has investigado algo parecido antes? <i>NO sé...</i> ¿Qué sentimiento tuvo al hacer lo...? <i>alegría</i>				
Autoevaluación	<table border="1"> <tr> <th>Fortalezas</th> <th>Aspectos a mejorar</th> </tr> <tr> <td> <i>se sabe cómo hacer las cosas cuando el profesor da las explicaciones</i> <i>no molestar en las explicaciones</i> </td> <td> <i>hacer la capota</i> <i>apostar más atención</i> </td> </tr> </table>	Fortalezas	Aspectos a mejorar	<i>se sabe cómo hacer las cosas cuando el profesor da las explicaciones</i> <i>no molestar en las explicaciones</i>	<i>hacer la capota</i> <i>apostar más atención</i>
Fortalezas	Aspectos a mejorar				
<i>se sabe cómo hacer las cosas cuando el profesor da las explicaciones</i> <i>no molestar en las explicaciones</i>	<i>hacer la capota</i> <i>apostar más atención</i>				

Nota. Ambas imágenes son referencia de la guía del Expediente de Lectura no. 1 (octavo grado). Estudiante A8.

Figura 3

Primera parte del Expediente 7 (octavo grado) del estudiante A8

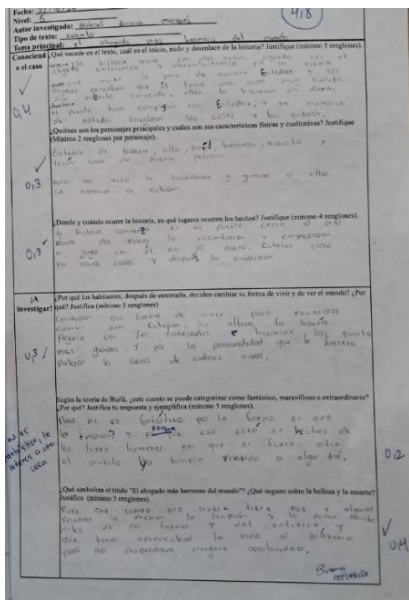
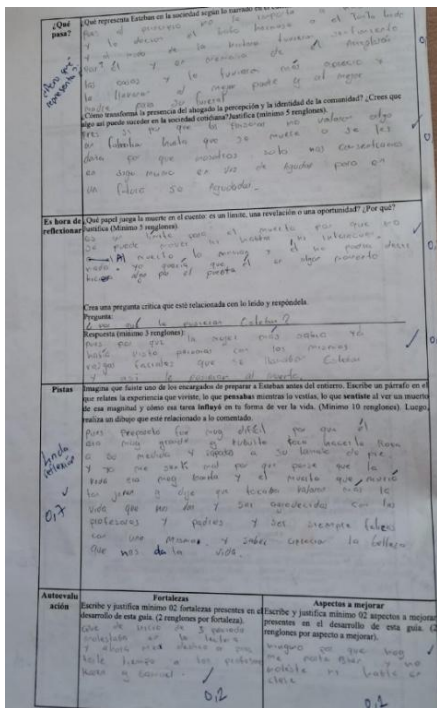


Figura 4

Segunda parte del Expediente 7 (octavo grado) del estudiante A8



Nota. Ambas imágenes son referencia de la guía del Expediente de Lectura no. 7 (octavo grado) Estudiante A8.

Figura 5

Primera parte del Expediente 1 (octavo grado) del estudiante B8

Fecha: 13-08-25	
Nivel: 2	
Autor investigado:	
Tipo de texto:	
Tema principal:	
Conociendo el caso	¿Qué sucede en el texto? ¿Quiénes son los personajes principales? el capitán y el grupo de marineros ¿Dónde y cuándo ocurre la historia?
¿A investigar?	¿Qué intenciones tienen los personajes? ¿Qué sentimientos se pueden inferir por las acciones o palabras de los personajes? ¿Qué pistas nos ofrece el autor para que podamos entender las situaciones de conflicto del texto?
¿Qué pasa?	¿Estás de acuerdo con las decisiones empleadas por los personajes? ¿Por qué? ¿Qué valores o antivalores se reflejan en el texto? ¿El texto tiene alguna relación con problemas actuales de tu entorno o del país?
Es hora de reflexionar	Relaciona el contenido investigado con alguna experiencia propia o cercana:

Figura 6

Segunda parte del Expediente 1 del estudiante B8

¿Has investigado algo parecido antes?					
Crea una pregunta adicional para compartir:					
Pistas	Dibaja o pega algún elemento relacionado a la lectura realizada.				
Autoevaluación	<table border="1"> <tr> <td>Fortalezas</td> <td>Aspectos a mejorar</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Fortalezas	Aspectos a mejorar		
Fortalezas	Aspectos a mejorar				

Nota. Ambas imágenes son referencia de la guía del Expediente de Lectura no. 1. Estudiante B8.

Figura 7

Primera parte del Expediente 7 del estudiante B8

