

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA COMO FUNDAMENTO PARA EL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

MARILUZ LUNA LAGUADO¹

e-mail: emariluzlunalaguado@gmail.com

Orcid id: 0009-0004-0308-9650

Colegio presbítero Juan Carlos Calderón
quintero
Colombia

VALENTINA CORREA QUINTERO²

e-mail: valenime@gmail.com

Orcid id: 0009-0007-6356-6772

institución educativa colegio
antonio nariño
Colombia

Recibido: 02/02/2026

Aprobado: 13/02/2026

RESUMEN

La competencia comunicativa se entiende como la capacidad de usar la lengua de forma eficaz en contextos reales, no solo como conocimiento gramatical. En lectura, implica comprender y producir significados alineados con propósitos comunicativos, auditorios y situaciones diversas. Este enfoque sitúa al lector en un rol activo, capaz de interpretar, evaluar y generar respuestas adecuadas ante textos variados. La lectura deja de ser una tarea instrumental para convertirse en una práctica social con fines comunicativos explícitos. En tal sentido, el presente artículo se enmarca en el objetivo de analizar la influencia de la competencia comunicativa para el desarrollo de la enseñanza de la lectura. Para alcanzar tal fin, se utilizará una metodología cualitativa desde un texto tipo ensayo. Como resultado se espera que la enseñanza de la lectura debe enfatizar la comprensión intertextual, el uso contextual del lenguaje y la adaptabilidad de estrategias. No basta con decodificar palabras; es crucial interpretar intenciones, estilos, tonos y recursos discursivos que maduran la competencia para participar en conversaciones, debates y producciones escritas multisectoriales. Así, el aprendizaje de la lectura se vincula inseparablemente con la capacidad de conversar, argumentar y persuadir.

Descriptor: Competencia comunicativa, enseñanza, lectura, proceso lector.

¹ "Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación y psicóloga (Universidad de Pamplona), Magíster en Educación (Universidad Simón Bolívar) y doctoranda UPEL. Docente de Lengua Castellana en el Colegio Presbítero Juan Carlos Calderón Quintero".

² "Ingeniera de Alimentos (Universidad de Caldas), Magíster en Educación (Universidad Simón Bolívar) y estudiante de Doctorado (UPEL, Venezuela). Docente de matemáticas en el Colegio Antonio Nariño de Cúcuta".

COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A FOUNDATION FOR THE DEVELOPMENT OF READING INSTRUCTION

ABSTRAC

Communicative competence is understood as the ability to use language effectively in real-world contexts, not merely as grammatical knowledge. In reading, this involves understanding and producing meanings aligned with communicative purposes, audiences, and diverse situations. This approach places the reader in an active role, capable of interpreting, evaluating, and generating appropriate responses to varied texts. Reading ceases to be a purely instrumental task and becomes a social practice with explicit communicative aims. In this sense, this article aims to analyze the influence of communicative competence on the development of reading instruction. To achieve this, a qualitative methodology will be used, based on an essay-type text. The expected outcome is that reading instruction should emphasize intertextual comprehension, the contextual use of language, and the adaptability of strategies. It is not enough to simply decode words; it is crucial to interpret intentions, styles, tones, and discursive resources that foster the competence to participate in multi-sectoral conversations, debates, and written productions. Thus, learning to read is inseparably linked to the ability to converse, argue, and persuade.

Descriptors: Communicative competence, teaching, reading, reading process.

La competencia comunicativa abarca componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos. En la práctica educativa, esto se traduce en enseñar a identificar fines comunicativos, seleccionar estrategias de lectura, comprender normas de formato y adaptar el registro al destinatario. Los textos no se estudian aislados: se analizan en función de su función comunicativa, su impacto y su posibilidad de acción por parte del receptor. Asimismo, la enseñanza debe fomentar la metacognición para que los estudiantes reflexionen sobre sus objetivos de lectura y evalúen la adecuación de sus interpretaciones.

Se promueve la planificación de estrategias, la monitorización de la comprensión y la revisión de inferencias a la luz de la finalidad comunicativa. Este enfoque desarrolla autonomía y responsabilidad en el proceso lector. La competencia comunicativa también implica interacción social y colaboración. En el aula, se favorecen actividades de lectura compartida, debates, reseñas y producciones argumentativas que requieren negociar significados y construir conocimiento de manera colectiva. La lectura se ve, así como un medio para participar en comunidades de lenguaje, donde el sentido emerge a partir de intercambios mutuos.

Las competencias básicas del ser humano incluyen habilidades para comunicarse de manera efectiva, tanto verbal como escrita, así como la capacidad de comprender y construir significados en distintos contextos. En este marco, la lectura y la escritura no son solo instrumentos académicos, sino herramientas para la participación social, el pensamiento crítico y la ciudadanía informada. La enseñanza de la lectura debe ir más

allá de decodificar letras: implica comprensión, interpretación, inferencia y reflexión sobre el sentido del texto. Por ello, las prácticas pedagógicas deben alinear estrategias con metas comunicativas amplias y relevantes.

Sin embargo, en la educación primaria se observa con frecuencia que el aprendizaje de la lectura no alcanza su potencial. Este problema puede manifestarse como ritmos lentos, baja fluidez, o dificultades para comprender contenidos leídos, lo que limita la participación de los niños en actividades de aula y su acceso a la información. Las causas suelen ser diversas: currículos excesivamente cargados, evaluación centrada en reproducción, o falta de metodologías que integren la lectura con experiencias significativas. Todo ello repercute en la motivación y la confianza de los estudiantes.

Una dimensión clave es la vigencia de métodos de enseñanza ortodoxos que, en algunos contextos, priorizan la técnica sobre el significado y la experiencia. En lugar de favorecer la lectura como proceso de interacción con textos, estas prácticas pueden convertir el aprendizaje en una experiencia de esfuerzo y sufrimiento. El resultado suele ser resistencia, ansiedad y desinterés, especialmente entre quienes no se adaptan a enfoques mecanizados o a ritmos uniformes. Ante ello, Muñoz (2024) señala que:

Dentro del desarrollo de las competencias básicas de todo ser humano, las competencias comunicativas, tanto orales como escritas, resultan muy importantes, además de significativas. No obstante, el proceso de aprendizaje de la lectura no siempre resulta efectivo en la educación primaria. Buena parte de esto se debe a la vigencia de métodos de enseñanza ortodoxos que convierten al propio proceso de aprendizaje en una cruenta diversidad o sufrimiento por parte del estudiante (p. 79).

La innovación pedagógica propone alternativas centradas en la comprensión y el sentido del texto. Estrategias como la lectura guiada, la mediación lingüística, la multimodalidad y la conexión entre lectura y experiencias de vida buscan activar la curiosidad y el gusto por leer. Además, es crucial favorecer ambientes en los que errores se perciban como oportunidades de aprendizaje y no como fracasos. La evaluación debe orientar el progreso individual sin desmotivar. En lugar de exámenes que exigen decodificación rápida, se deben usar indicadores de comprensión, fluidez y expresión escrita, con retroalimentación formativa y adaptaciones para estudiantes con diferentes necesidades.

Un enfoque inclusivo reconoce diversidad de ritmos, estilos y lenguas, y promueve apoyo específico cuando sea necesario. Por ello, las competencias comunicativas son fundamentales para el desarrollo integral, y la lectura en primaria puede fortalecerse mediante enfoques pedagógicos que privilegien el sentido, la experiencia y la inclusión. Desplazar prácticas ortodoxas hacia métodos más reflexivos reduce sufrimiento y mejora la motivación, la comprensión y la autonomía lectora de los estudiantes.

La premisa central es fundamento de un modelo receptivo a uno activo, donde el estudiante se sitúa como constructor de significados y gestor de su propio proceso lector. Este enfoque busca activar la curiosidad, la autonomía y la capacidad de tomar decisiones sobre textos, estrategias y propósitos de lectura. Al involucrar al estudiantado en la selección de materiales, preguntas y tareas, se favorece la motivación intrínseca y

la responsabilidad por su aprendizaje. Así, la lectura deja de ser una tarea pasiva para convertirse en una experiencia participativa.

En este marco, el docente asume un rol de orientador o mediador, cuyas acciones se orientan a facilitar, guiar y acompañar. El profesor diseña entornos de aprendizaje que promueven la observación, la reflexión, el debate y la evaluación formativa, más que la simple transmisión de contenidos. La orientación implica brindar andamiajes, retroalimentación oportuna y recursos diversificados que respondan a diferentes estilos de aprendizaje y ritmos, respetando la diversidad del alumnado. Por otra parte, Muñoz (2024) señala que:

la implementación de un método de enseñanza para la lectura que otorgue al estudiante un rol más activo, fomentando así el desarrollo de sus habilidades comunicativas. Por su parte, el docente asumirá un nuevo rol como orientador, propiciando un ambiente de aprendizaje que favorezca el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante. Este enfoque innovador contribuiría al desarrollo socioeducativo tanto del niño como de la sociedad en su conjunto (p. 80).

El nuevo enfoque favorece el desarrollo del pensamiento crítico desde edades tempranas. Al exponer a los estudiantes a textos variados, plantear problemas abiertos y fomentar la interpretación contextual, se fortalecen habilidades como análisis, argumentación y evaluación de fuentes. El aprendizaje se orienta hacia la comprensión profunda y la capacidad de justificar ideas con evidencias, en lugar de recurrir a respuestas superficiales o memorizadas. En términos pedagógicos, la implementación debe considerar principios de aprendizaje activo, participación establecida, y conexión entre lectura y vida cotidiana.

Por ello, estrategias como lectura guiada, debates dirigidos, proyectos de investigación y uso de textos multimodales permiten conectar la teoría con la práctica. El aula se convierte en un laboratorio de ideas donde el error es parte del aprendizaje y la colaboración es central. La dimensión socioeducativa se amplía cuando el método fomenta la inclusión y la equidad. Al promover un ambiente donde cada estudiante puede expresar su voz y recibir apoyo adecuado, se fortalece la cohesión social y se reducen desigualdades. Además, el desarrollo de habilidades comunicativas y críticas repercute positivamente fuera del aula, contribuyendo a una ciudadanía más informada y participativa.

Por ello, la evaluación debe alinearse con los objetivos de autonomía, pensamiento crítico y competencia lectora. Se requieren instrumentos formativos, portafolios, rúbricas de calidad de argumentación y autoevaluaciones que midan progreso individual. La implementación exitosa reforzó la idea de que la lectura es un proceso dinámico de construcción compartida entre alumnado y profesorado, con beneficios para la sociedad en su conjunto. Ante ello, Sánchez y Brito (2015) señalan que:

El acto de leer hoy representa una tortura para la mayoría de los estudiantes en educación básica y pregrado; escribir lo hacen por obligación y necesidad; y hablar en público despierta recónditos temores e inseguridades, que suelen enmudecerlos y bloquearlos mental, física y emocionalmente (p. 119).

La lectura es percibida como una tarea demandante que exige decodificación, fluidez y comprensión simultáneas, lo cual puede generar ansiedad cuando el ritmo y el

nivel de dificultad no se ajustan al desarrollo del alumnado. Esta experiencia de tensión reduce la motivación, dificulta la retención de información y limita la participación en actividades de aula. Factores como la presión por entregar trabajos, la asignación de calificaciones y miedo al error intensifican la carga emocional asociada a la lectura. En tal sentido, la escritura suele confundirse con una obligación impuesta, en la que la producción textual se percibe como un requisito externo más que como una herramienta de expresión y pensamiento.

Por otro lado, la necesidad de estructurar ideas, seguir normas y ser evaluado puede generar frustración y bloqueo creativo. En este marco, la escritura pierde su función acompañante del aprendizaje y se transforma en un ejercicio repetitivo que puede minar la confianza en las propias capacidades. En cuanto a la expresión oral, hablar en público desata temores y ansiedades que suelen permanecer invisibles. El miedo al juicio de los demás, la preocupación por la pronunciación, la presencia de error y la autoexigencia pueden provocar silencio, evitación y tensión fisiológica. Este fenómeno impacta no solo en presentaciones, sino también en la participación diaria, en la interacción con pares y en la construcción de la identidad académica.

Estas dinámicas tensionantes pueden estar alimentadas por prácticas pedagógicas que priorizan la velocidad, la corrección y la competencia por encima de la comprensión, la seguridad y el aprendizaje activo. Cuando las evaluaciones enfatizan resultados rápidos o respuestas perfectas, se refuerzan las asociaciones entre dificultad lectora, escritura ineficaz y miedo al ridículo. Es necesario repensar metas, procesos y

apoyos para fomentar experiencias más positivas. La respuesta educativa debe promover ambientes seguros, progresivos e inclusivos donde leer, escribir y hablar en público se perciban como herramientas de desarrollo personal.

Estrategias como lectura guiada, escritura con procesos iterativos, retroalimentación formativa y oportunidades de conversación en contextos de baja presión pueden disminuir la ansiedad. También importa la diversidad de estilos de aprendizaje y el acompañamiento emocional. Por ello, comprender y abordar estas tensiones es crucial para favorecer el desarrollo académico y personal. Si se diseñan prácticas que reduzcan la ansiedad, fomenten la confianza y valoren el proceso más que el resultado, se fortalece la autonomía, la comunicación y la participación, con beneficios para el aprendizaje y para la vida social y profesional futura. En el mismo orden de ideas, Freire (2005) señala que:

La enseñanza de la lectura no es aprender a repetir palabras, sino, que cada cual diga su propia palabra y se le eduque con el ejemplo. Dando prioridad a que la instrucción exige primero saber escuchar al estudiante, conocerlo, interactuar con él, hacerlo el artífice de su propio saber, amarlo; para que pueda crear sus propias palabras y pueda transformar su mundo y el mundo que lo rodea (p. 154).

La cita coloca la lectura como un acto creativo en el que no se repiten palabras ajenas, sino que cada estudiante genera su propio enunciado significativo. Este enfoque busca mover el énfasis de la memorización a la construcción de sentido, permitiendo que el aprendizaje emerja desde las experiencias y contextos del alumnado. Al dar prioridad a escuchar al estudiante, se abre un espacio para que sus necesidades, curiosidades y

significados personales guíen el proceso lector y escritural. La lectura se concibe, así como encuentro con textos que hablan desde la experiencia viva de cada persona.

Conocer al estudiante implica comprender su ritmo, sus intereses y sus desafíos, para adaptar estrategias y materiales. Este conocimiento previo facilita una interacción auténtica, basada en la confianza y el respeto, que crea un clima seguro para explorar el lenguaje. La mutualidad en el proceso de aprendizaje convierte al docente en ecualizador de oportunidades, quien acompaña, observa y ajusta, más que impone instrucciones rígidas. En este marco, la relación pedagógica se convierte en motor de la adquisición de habilidades lectoescritoras.

La interacción con el alumnado debe ser bidireccional y continua, estableciendo diálogo, preguntas y retroalimentación formativa. Cuando el estudiante es artífice de su saber, asume responsabilidad, autonomía y agencia sobre su aprendizaje, fortaleciendo la motivación intrínseca. Este enfoque promueve la toma de decisiones sobre qué leer, cómo leer y para qué leer, promoviendo un sentido de propósito y relevancia. La educación deja de ser un producto para convertirse en un proceso dramático en el que cada voz contribuye a la construcción colectiva.

Amar al estudiante, entendido como reconocimiento de su dignidad y potencial, se traduce en cuidados emocionales y apoyo pedagógico. Un entorno afectuoso facilita la seguridad necesaria para explorar, equivocarse y recuperarse de errores sin miedo al juicio. Este amor pedagógico se materializa en prácticas inclusivas, en la escucha activa y en la disponibilidad de oportunidades diversas de lectura y escritura. Al sentirse

apreciado, el estudiante se anima a experimentar con su propia voz y su estilo de expresión.

El resultado esperado es que el alumno no solo lea mejor, sino que piense con mayor libertad y creatividad, transformando su mundo mediante palabras propias. Cada texto producido se convierte en una manifestación de identidad, de visión crítica y de posibilidad. El docente actúa como mediador y facilitador de procesos, no como transmisor único de saberes. Esta visión implica también una evaluación formativa que valore el progreso individual y la capacidad de crear significado.

Por ello, enseñar lectura como dar voz al estudiante y acompañarlo con afecto y escucha activa propone un giro pedagógico profundo. Se prioriza la escucha, la interacción significativa y la construcción del conocimiento, para que cada persona pueda generar sus propias palabras y, así, contribuir a transformar su entorno. Este enfoque sostiene la dignidad del aprendizaje y favorece una educación más humana, participativa y liberadora. En tal sentido, Cuetos (2010):

Leer comprensivamente supone la intervención de un gran número de operaciones cognitivas destinadas a completar cada uno de los pasos que esta actividad implica. Se comienza con el análisis visual del texto que aparece ante nuestros ojos y se termina con la integración del mensaje que hay en el texto en nuestros conocimientos. Entre estas dos operaciones hay una enorme actividad de nuestro sistema cognitivo y, consecuentemente, en nuestro cerebro. (p. 27)

La lectura comprensiva no es una sola habilidad aislada, sino un conjunto de procesos que se activan de forma coordinada. Inicialmente intervienen habilidades visuales y perceptivas para localizar y reconocer palabras, signos de puntuación y

estructuras textuales. Este análisis visual facilita la identificación de patrones, vocabulario clave y organizadores textuales que orientan la construcción de conceptos. La precisión en esta etapa reduce cargas posteriores y favorece la fluidez lectora. De este modo, entran en juego procesos fonológicos, de sintaxis y de semántica. El lector decodifica unidades mínimas, asigna fonemas y reconstruye palabras, mientras mapea estructuras gramaticales para entender relaciones entre ideas.

Paralelamente se activa el léxico y la comprensión de vocabulario, determinando si el significado está dentro del repertorio conocido o si requiere inferencias contextualizadas. Estas operaciones sostienen la progresión del sentido en el texto. La comprensión requiere también reconocimiento de cohesión y estructura discursiva. El lector identifica conectores, relaciones causales, temporales y concluyentes, y construye una representación mental de la estructura global. Este mapeo permite anticipar, resumir y reorganizar ideas, evitando pérdidas de significado ante cambios de tema o de enfoque. La memoria de trabajo mantiene en vigilancia estas relaciones para evitar desconexiones entre secciones.

La construcción de inferencias constituye otro pilar central. El lector utiliza pistas explícitas y conocimiento previo para deducir información no declarada. Estas inferencias consolidan el marco de referencia y permiten llenar lagunas entre enunciados. La coherencia textual se fortalece cuando el lector verifica plausibilidad y consistencia entre lo leído y lo que ya sabe, generando significados nuevos. La integración de conocimientos implica relacionar el contenido del texto con ideas previas, experiencias y

marcos conceptuales. Este paso culmina con la abstracción de ideas, la extracción de hipótesis y la evaluación crítica del mensaje.

El lector identifica la intención del autor, sesgos potenciales, y la relevancia de la información para sus propósitos. La internalización se ve facilitada por estrategias de reflexión y síntesis. Por ello, la lectura comprensiva implica un flujo de operaciones que va desde el análisis visual hasta la integración de significado, pasando por decodificación, lexicología, estructuras discursivas, inferencias y activación de conocimiento previo. Cada componente se retroalimenta con los demás, configurando una comprensión estable y significativa. Este enfoque reconoce la lectura como proceso activo y estratégico, no como simple reproducción de palabras.

Si se buscan implicaciones pedagógicas, deben priorizarse la enseñanza explícita de estrategias de lectura, la enseñanza de vocabulario, y la formación en metacognición para que los estudiantes supervisen su propio proceso. También es crucial diseñar textos que favorezcan el desarrollo de estas operaciones de forma gradual y contextualizada. Al hacerlo, se favorece una comprensión sostenible y transferible a nuevas situaciones comunicativas. En tal sentido, La UNESCO (2016) menciona:

Leer implica procesos distintos en diversos niveles, no se aprende a leer de una vez ni de la misma forma y, por ello, la competencia lectora se va aprendiendo y complejizando a lo largo de la vida. Se debe tener presente que el aprendizaje de la lectura conlleva un proceso complejo y por lo tanto es normal que los niños cometan errores hasta lograr interiorizar este conocimiento (p.12).

Leer implica una multiplicidad de procesos que operan en distintos niveles de complejidad. En las primeras etapas, la atención se centra en la decodificación y la familiarización con las letras y palabras. Con el tiempo, estas habilidades se automatizan y liberan recursos para la comprensión y la interpretación. Este tránsito no es lineal; cada individuo avanza a su propio ritmo, según las experiencias previas, el contexto y las prácticas de lectura a las que está expuesto.

En niveles más altos, la lectura involucra procesamiento léxico, sintáctico y semántico, junto con la capacidad de establecer relaciones entre ideas y extraer implicaturas. A medida que la experiencia se acumula, emergen estrategias metacognitivas: planificar lectura, monitorear comprensión, hacer inferencias y evaluar la credibilidad de la información. Estas habilidades no se adquieren en una única ocasión, sino que se afinan y diversifican con distintos géneros, propósitos y contextos.

La variabilidad entre individuos es significativa, y esto se debe a que algunas personas desarrollan rápidamente fluidez y comprensión crítica, mientras que otras pueden requerir apoyos específicos para superar dificultades. Factores como la motivación, el ambiente lector, el acceso a textos de calidad y la instrucción explícita influyen decisivamente en la trayectoria de desarrollo. Esta diversidad amplía la necesidad de enfoques diferenciados y de programas educativos flexibles a lo largo de la vida.

La competencia lectora que se aprende y complejiza con el tiempo no se limita a la simple capacidad de entender palabras; implica entender ideas, contextos culturales y

perspectivas distintas. Leer se vuelve una herramienta para la toma de decisiones, la resolución de problemas y la participación cívica. En este sentido, la lectura se transforma en una práctica social y personal que acompaña procesos educativos, profesionales y personales a lo largo de toda la vida.

A lo largo de la vida, las prácticas de lectura pueden cambiar ante nuevas demandas: lectura académica, profesional, técnica o recreativa. Cada dominio exige estrategias diversas, vocabulario específico y ritmos de lectura diferenciados. La educación permanente y la experiencia continúan alimentando la capacidad de adaptar enfoques, seleccionar textos adecuados y aplicar la lectura para construir conocimiento y sentido. Por ello, la competencia lectora no es un destino único sino un recorrido dinámico y complejo. Se aprende y se enriquece gradualmente, modulándose según contextos, propósitos y experiencias. Reconocer esta naturalidad permite diseñar experiencias de lectura que acompañen la diversidad de trayectorias y promuevan una lectura crítica. Ante ello, De Vega et ál. (2017) señala que:

el proceso lector completo consiste en la construcción del significado global del texto. Pero esta actividad no se centra únicamente en la apropiación del contenido, sino que, a su vez, se constituye en un proceso de construcción y producción de aquél, puesto que es el lector quien activa el proceso semiótico interpretativo (p. 17).

El proceso lector completo se define por la construcción del significado global del texto, más allá de la mera decodificación. En este marco, el lector organiza información, relaciones y principios interpretativos para formar una comprensión cohesiva y combina una lectura significativa. No se trata solo de extraer datos, sino de articular una visión

integrada que conecte ideas, contextos y propósitos del texto. La lectura, así, emerge como actividad inferencial y creativa. Sin embargo, este acto no se agota en la apropiación del contenido; también implica una dimensión de producción y recreación.

El lector no es pasivo: aporta su marco de saberes, experiencias y preguntas para enriquecer o redefinir el significado. Al interactuar con el texto, su función interpretativa transforma lo recibido en algo que puede ser modificado, ampliado o cuestionado. La construcción semiótica interpretativa implica seleccionar signos, estructuras y recursos discursivos presentes o implícitos en el texto. El lector activa códigos culturales, lingüísticos y visuales para atribuir sentidos y posibles lecturas. Esta actividad se nutre de inferencias, hipótesis y verificación, generando una lectura que va más allá de la intención original del autor.

La producción de sentido también conlleva una negociación entre el texto y el lector. Cada elección interpretativa construye una versión particular del significado. Este proceso revela que la lectura es un acto de creación, donde el texto funciona como estímulo para la elaboración de significados personales y colectivos. En este marco, la lectura se convierte en un acto de construcción de conocimientos que puede producir nuevos saberes. El lector puede generar inferencias, relaciones intertextuales y aplicaciones prácticas que no estaban explícitas en el texto.

Así, la lectura fomenta capacidades de resolución de problemas, pensamiento crítico y creatividad, al convertir la interpretación en una producción con potencial transformador. De este modo, el proceso lector completo implica tanto la construcción de

un significado global como la producción de significados a través de la actividad interpretativa. El lector activa un proceso semiótico que transforma el estímulo textual en conocimiento, opinión y acción. Este enfoque subraya la lectura como práctica dinámica, interactiva y generativa, no como simple recepción de información. Por ello, Santiago, Castillo y Ruiz, (2015) señalan que:

en consecuencia, la lectura se entiende como una actividad de comprensión y producción de sentido; no es un simple trabajo de decodificación sino un proceso de interrogación, participación y actualización por parte de un receptor activo que la reconoce como un proceso de cooperación textual (p. 28).

La lectura no se reduce a decodificar señales; se concibe como una actividad de comprensión y producción de sentido. El receptor participa activamente, integrando información nueva con conocimientos previos y contextualizando el mensaje. Este enfoque sitúa al lector en el centro del proceso, donde la interpretación se construye a partir de la interacción con el texto y sus posibles lecturas. En este marco, la lectura implica interrogación constante: preguntar qué quiere decir el autor, qué supuestos subyacen, qué evidencia se aporta y qué lagunas quedan.

La intervención del lector no es pasiva, sino decisiva para revelar significados explícitos e implícitos. Este proceso de cuestionamiento guía la comprensión hacia niveles más profundos y enriquecidos. La participación del receptor abarca también la negociación de sentidos: se aceptan, se reconfiguran o se rechazan interpretaciones anteriores, en función de coherencia, plausibilidad y propósitos. El texto se convierte en

un punto de encuentro donde distintas voces pueden converger o divergir, según las preguntas que el lector plantee y las respuestas que construya.

La actualización de sentido es otra dimensión central: la lectura no queda congelada tras una primera comprensión; se actualiza conforme se enfrentan nuevos contextos. Textos distintos, géneros variados y usos sociales diferentes exigen ajustar interpretaciones, ampliar vocabulario y adaptar estrategias de lectura. Este dinamismo convierte la lectura en una práctica continua y evolutiva. La idea de cooperación textual resume la relación entre emisor y receptor: el texto propone material, el lector aporta interpretación, y juntos generan significados que pueden influir en la acción y la reflexión.

Este marco subraya la responsabilidad del lector en la construcción de sentido y la capacidad de contribuir a la conversación textual. Por ello, la lectura es una actividad dinámica, participativa y colaborativa. Entender la lectura como comprensión y producción de sentido sitúa al receptor en un papel activo y cooperativo. No es mera decodificación, sino un proceso de interrogación, participación y actualización que transforma el texto en conocimiento compartido y en acción interpretativa. Este enfoque destaca la lectura como práctica deliberada y social, esencial para la construcción de significado en contextos diversos. Ante ello, Gaskins y Thorne (2009) señalan que:

el saber leer supone, desde la perspectiva del sujeto lector, la activación de conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales; ahora bien, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, desde la óptica del docente, implica decidir de estos conocimientos cuáles va a privilegiar y, en consecuencia, qué tipos de contenidos va a trabajar en el aula (p. 217).

El saber leer implica activar conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales por parte del sujeto lector. Los declarativos abarcan conceptos de léxico, reglas gramaticales y contenidos culturales que sustentan el significado. Los procedimentales se refieren a estrategias de lectura: decodificación, fluidez, inferencia y organización de ideas, entre otras prácticas. Los condicionales conectan el saber con la situación de lectura: cuándo aplicar ciertas estrategias, con qué textos y para qué propósitos. Desde la óptica del lector, la interacción de estos tres tipos de conocimiento permite desplazar la lectura de una tarea mecánica hacia una acción significativa.

Para ello, el lector sabe cuándo recurrir a su vocabulario para desentrañar una palabra, cómo usar estrategias de inferencia ante vacíos de información y por qué elegir determinadas rutas de interpretación según el contexto. Esta articulación fortalece la comprensión y la producción de sentido. Sin embargo, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, visto por el docente, implica una toma de decisiones cruciales sobre qué conocimientos privilegiar. El aula exige priorizar ciertos aspectos: qué contenidos léxicos, qué estrategias de lectura y qué fundamentos metacognitivos son más pertinentes para los objetivos educativos. Estas decisiones orientan la planificación y la evaluación de la lectura.

La selección de contenidos en el aula no es neutral; responde a metas educativas, al nivel de desarrollo de los alumnos y a las demandas curriculares. El docente debe decidir si enfatiza la automatización de la decodificación, la comprensión inferencial o la crítica y evaluación de textos, entre otras orientaciones. Cada elección condiciona las

prácticas didácticas, los recursos y las actividades. La tarea pedagógica, por tanto, consiste en diseñar experiencias que conecten esos conocimientos con textos variados y contextos reales.

Por ello, se buscan estrategias que permitan a los estudiantes activar sus saberes declarativos, fortalecer procedimientos eficientes y desarrollar capacidades condicionales para transferir lo aprendido a nuevas situaciones de lectura. La evaluación debe reflejar esa integración. En tal sentido, comprender el saber leer desde la perspectiva del lector y la función docente en el aula requiere reconocer la triada declarativos-procedimentales-condicionales y la necesidad de decisiones pedagógicas informadas. El docente selecciona qué contenidos priorizar para propiciar una lectura competente, flexible y autónoma, capaz de adaptarse a propósitos, géneros y contextos diversos.

REFERENCIAS

- Cassany, D. (2006). Entre líneas: Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.
- Cuetos, F. (2010). Psicología de la lectura. España: WK Educación.
- De Vega, Manuel et ál. (2017). Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva. Madrid: Alianza
- Freire P. (200). La educación como práctica de la libertad. Madrid, Siglo XXI.
- Fernández, J. & Orta, I. (2011). Dificultades de lectura y escritura: percepción del profesorado ante el alumnado con antecedentes de prematuridad. Revista de Investigación en Educación, 9(1), 84-101.
- Flores, C. & Martín, M. (2006). El aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Inicial. Revista Universitaria de Investigación, 7(1), 69-79.
- Galindo Rojas, E. J. (2016). Neurobiología de la percepción visual. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad del Rosario.
- González, R., Cuetos, F., Vilar, J. & Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. Aula abierta, 43(1), 1-8.
- Gaskins, I. y Thorne, E. (2009). Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela: El manual Benchmark para docentes. Barcelona: Paidós
- Muñoz, N. (2024). Competencias comunicativas y estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura en escolares del tercer grado Quórum Académico, vol. 21, núm. 1, pp. 106-139, 2024
Universidad del Zulia
- Santiago G., Álvaro W., Castillo, P., Myriam C. & Ruiz, R., Jaime. (2005). Lectura, metacognición y evaluación. Bogotá: Alejandría Libros.
- Smith, Frank. (1990). Para darle sentido a la lectura. Madrid: Antonio Machado Libros.

Solé, Isabel. (1998). Estrategias de lectura. Barcelona: Grad.

Tardif, Jacques. (1997). La evaluación del saber-leer: un asunto más de competencia que de actuación. En: Rodríguez, Emma y Lager, Elizabeth. (coords.). La lectura. Cali: Universidad del Valle

UNESCO. (2016), TERCE: aportes para la enseñanza de la lectura. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874S.pdf> .