

Capítulo 4

Estudio de los Niveles de Compresión Lectora en Estudiantes del Tercer Grado de la Institución Educativa La Unión, Sede San Martín de Aguachiva, Cesar

Cecilia Ojeda Moreno¹, Leonor Ojeda Moreno²,
Jhon Jairo Mena Barco³

Resumen

Debido a las serias debilidades presentadas por la población estudiantil en la Institución Educativa La Unión, sede San Martín de Aguachiva-Cesar, se decidió realizar esta investigación de tipo Acción-Participativa, que tiene como objetivo estudiar los niveles de comprensión lectora que presentan los estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa La Unión, sede San Martín de Aguachiva –Cesar. La población de estudio está conformada por 32 niños, con los cuales se realizaron sesiones de trabajo con la lectura de un cuento. Mediante observación directa y una guía de instrucciones; los datos se

1 Magíster en Educación, Corporación Universitaria Adventista. Docente de aula de la Institución Educativa La Unión, sede San Martín de Aguachiva. Correo: ceciojedamoreno@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3777-8708>

2 Magíster en Educación, Corporación Universitaria Adventista. Docente de aula de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán de Aguachiva. leonor0573@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4772-8480>

3 Doctor en Letras. Magíster en Literatura Colombiana. Docente Corporación Universitaria Adventista. Correo: jjmena@unac.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1850-7016>

recopilaron en una lista de cotejo, que permitió determinar que la mayoría de los niños no alcanzan el nivel crítico, estando su comprensión entre el literal y el inferencial, ya que manejan poco vocabulario, se les dificulta reconocer la idea central, identificar ideas no explícitas en el texto y tampoco son capaces de generar una opinión propia argumentada. La investigación se basa en autores que versan sobre comprensión lectora y las teorías del aprendizaje, así como en los Lineamientos Curriculares. Con las estrategias lúdico-pedagógicas propuestas, se espera aportar una solución al problema de la comprensión lectora y con ello contribuir a mejorar el proceso de enseñanza.

Palabras clave: comprensión lectora, estrategias lúdicas, lectura crítica, teorías de la enseñanza.

Abstract

Due to the serious weaknesses presented by the student population at the La Unión Educational Institution, San Martin de Aguachica-Cesar campus, it was decided to carry out this Participatory-Action Research type of research, which aims to study the levels of reading comprehension presented by third grade students of the La Unión Educational Institution, San Martín de Aguachica-Cesar headquarters. The study population is made up of 32 children, with whom work sessions were carried out with the reading of a story. Through direct observation and an instruction guide; The data was collected in a checklist, which allowed determining that most of the children do not reach the critical level, their understanding being between the literal and the inferential, since they handle little vocabulary, it is difficult for them to recognize the central idea, identify ideas not explicit in the text and they are not capable of generating their own argued opinion. The research is based on authors who deal with reading comprehension and learning theories, as well as the Curriculum Guidelines. With the playful-pedagogical strategies proposed, it is expected to provide a solution to the problem of reading comprehension and thereby contribute to improving the teaching process.

Keywords: reading comprehension, strategies, games, teaching theories.

Introducción

En el ámbito educativo mundial, son motivo de preocupación las deficiencias en materia de comprensión lectora que presentan los estudiantes desde los niveles de educación básica hasta el superior. Esta situación afecta sustancialmente al ciudadano del presente y del futuro, del cual se espera que se integre de manera activa en sus comunidades y participe en el desarrollo de su país. La misma se presenta de manera acentuada en los estudiantes de los niveles superiores de la educación básica, por lo que es necesario que los docentes de los primeros grados atiendan estas falencias estratégicamente, tomando en consideración los intereses de los educandos, haciendo uso de elementos motivadores como las actividades lúdicas, ya que estimulan la imaginación y desarrollan a su vez la capacidad interpretativa, sobre todo cuando se utilizan textos narrativos o expositivos.

La importancia de este hecho induce a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), durante la última reunión de Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (PROMEDLAC) (UNESCO, 2019), a solicitar la participación directa de los ministerios de educación presentes en dichos encuentros y a los expertos de alto nivel convocados, para que en conjunto analicen esta situación producto de la misma, se llegan a las siguientes conclusiones: que existen dos categorías influyentes en el problema de deficiencias en la comprensión lectora, los relacionados al estilo de enseñanza, así como los vinculados con la disponibilidad de materiales de lectoescritura y los recursos financieros destinados a la educación.

Un trabajo denominado Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), aplicado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO (2019), analiza los currículos de diecinueve (19) países latinoamericanos. Los resultados han sido dados a conocer por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC); entre ellos destaca el área de lectura, la relevancia del uso de diversidad de textos y el énfasis en el entendimiento lector literal e inferencial.

Así como el uso de estrategias para la capacidad de comprensión, donde más del 40 % de los estudiantes del tercer grado de primaria no alcanzan el mínimo de competencias fundamentales en lectura y matemáticas.

Países como Colombia han demostrado en las últimas décadas un gran interés por fortalecer la calidad de la educación, participando activamente en los mandatos de orientaciones de la UNESCO y de otras organizaciones educativas que agrupan a naciones latinoamericanas, a la par que están constantemente evaluando sus avances por medio de programas de estimación interno y externo en educación, entre los cuales se encuentra el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (Programme for International Student Assessment, PISA, sus siglas en inglés), (de carácter externo), que permite comparar su evolución educativa con otros países, y las Pruebas “SABER” (interna), para monitorear el desempeño en las instituciones educativas de básica colombiana.

Uno de los mayores énfasis que actualmente otorga esta prueba es la competencia lectora, definida por el programa PISA (2000, p.17) como: “la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el involucramiento con los textos, con el fin de alcanzar los objetivos de desarrollar esta competencia”. Este tipo de pruebas se aplica en los niveles superiores de básica, permitiendo así inferir que estas deficiencias en el área del lenguaje, específicamente en lectura, provienen de los primeros grados, en los cuales es el momento propicio para reforzar y desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes.

Asimismo, el Estado colombiano, a través del órgano rector en materia educativa, ha definido Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos para la enseñanza de Lengua Castellana, lo que, sin lugar a dudas, demuestra que el sistema educativo del país está gestando la superación de estas deficiencias; sin embargo, su enfoque está dirigido a los últimos niveles de básica, por lo que se aborda la problemática en los primeros grados, considerando que es una etapa propicia para promover hábitos lectores que desarrollen el interés por la lectura.

Para ello, se plantea como objetivo de esta investigación, estudiar los niveles de comprensión lectora que presentan los estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa La Unión, Sede San Martín de Aguachica-

Cesar. Atendiendo las exigencias del proceso investigativo, se procedió a la identificación de los niveles de análisis de lectura que desarrollan los estudiantes durante las actividades de lectura en el aula, lo cual permitirá evidenciar las dificultades que presenta en los niveles literal, inferencial y crítico.

También, fue necesario analizar las teorías de la enseñanza que promueven las actividades lúdico-pedagógicas para el proceso de entendimiento lector en estudiantes de básica, este soporte teórico permitirá reconocer el valor de las estrategias en el proceso de la enseñanza, tomando en consideración las edades, intereses y motivaciones de los estudiantes, para finalmente presentar una propuesta metodológica que permita fomentar la lectura en los niveles de comprensión textual a través de estrategias lúdico-pedagógicas.

El uso de estas estrategias lúdicas busca desarrollar los niveles de comprensión lectora por medio de actividades que tengan en cuenta los intereses, necesidades e inquietudes de los estudiantes, y la operatividad de cada una se realiza bajo el enfoque constructivista y social que se orienta a que el niño aprenda a partir de su propia experiencia.

El trabajo está estructurado metodológicamente en cuatro instancias, que orientan la investigación hacia la búsqueda de resultados concretos. Iniciando con la introducción, la cual presenta el problema objeto de estudio en el ámbito internacional, nacional y local. Seguidamente, la primera fase contiene la descripción del problema, su formación, justificación y el objetivo. En segunda instancia, se encuentra el marco teórico, donde se exponen los antecedentes y referencias teóricas. En la siguiente fase, se desarrollan las categorías metodológicas, incluyendo el enfoque de la investigación, tipo, población, muestra, técnicas de recolección de datos, actividades para el logro de los objetivos, para finalmente presentar la propuesta, justificación del diseño, propósitos y su estructura.

En cuanto a la metodología a seguir, la investigación se encuentra enmarcada dentro de un enfoque epistémico crítico, en el cual se someten a la crítica los resultados de la propia actividad mental y de toda experiencia humana que se desarrolle; es también reflexiva, porque se apoya en la razón y la reflexión por parte del investigador para dar cuenta de la realidad. Así mismo, su naturaleza es cualitativa, por cuanto estudia la realidad en su contexto natural

tal como sucede, interpretando los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen las personas implicadas.

Ubicándose el estudio como una Investigación-Acción participativa, que consiste en un método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, centrándose en la participación de los propios agentes a investigar. En este sentido, las docentes-investigadoras hicieron observaciones informales y presenciaron los comportamientos y actitudes de los estudiantes, así como el desempeño de educandos en materia de lectura. Con base en esto, registraron, en una lista de cotejo, los resultados evidenciados en cuanto al dominio de los niveles literal, inferencial y crítico. Seguidamente, realizaron el análisis, la discusión y extrajeron las conclusiones a partir del estudio desarrollado. La población objeto de estudio está integrada por 24 niños, 8 niñas cursantes del tercer grado de la básica y dos docentes, lo que suma un total de 34 sujetos de la institución educativa.

Las investigadoras del presente estudio, desde su experiencia como docentes y apoyadas en los constructos teóricos revisados sobre el tema, que está orientado al estudio de los niveles de comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa La Unión, Sede San Martín de Aguachica-Cesar, aportan una propuesta metodológica dirigida a superar las deficiencias evidenciadas en los estudiantes. Esta propuesta fue diseñada con base a estrategias lúdico-pedagógicas orientadas a mejorar e incrementar los niveles de análisis de textos de los estudiantes. Este plan de actividades no se ejecutó dado que la investigación se proyectó hasta ese punto debido, entre otros factores, a las limitaciones en materia de tiempo y a las medidas colectivas implementadas por protocolos de salud.

Marco referencial

Comprensión lectora

Una de las metas de la educación formal está orientada a la enseñanza de la lectura y escritura. En el primer grado, se propicia el desarrollo de las habilidades para leer y escribir de forma independiente. En el segundo grado, se comienza con la lectura convencional, donde las habilidades que mejoran

son las de decodificar o la de reconocer la correspondencia letra/sonido. Luego, en el segundo y tercer grado, se progresa en la decodificación y manejo de mayor vocabulario. Es en cuarto y quinto que los alumnos pasan de aprender a leer, a leer para aprender, y en los últimos grados van a desarrollar actividades que van desde mirar un texto con diferentes puntos de vista, hasta poder ser capaces de interpretarlos.

En función de esto, Solé, I. (2001, p.96), amplía el concepto de comprensión lectora, teniendo en cuenta que leer “es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura [...] el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado”.

Niveles de comprensión lectora

Generalmente, el proceso de lectura es asistido por el docente en las escuelas. Cuando el niño se inicia en la educación normal, las primeras competencias que se espera adquieran en esos años de su formación académica son la lectura y escritura. Aun cuando parezca relativamente sencillo, hacerlo de manera efectiva es importante para que sean capaces a su vez de desarrollar otras habilidades personales, que le permitan lograr una mejor inserción en el plano social, personal y laboral.

Al respecto, Sole, I. (2001, p.20), expresa que la enseñanza de la lectura “es una actividad cognitiva compleja en la que se exige la participación del niño. Debe ser una tarea cognitiva entre el docente y el niño, con responsabilidades diferentes, con participaciones variadas, con la finalidad de que el niño se vaya convirtiendo en un lector experto, autónomo y competitivo”. En este orden de ideas, se mencionan tres niveles de comprensión lectora: el literal, el inferencial, y el crítico.

Nivel de comprensión litera

Este nivel es el más básico, porque la comprensión es simple. Es cumplido por el lector a partir de la evocación que hace de forma memorística o por asociación acerca de lo leído. De acuerdo con los planteamientos de Paris, S. y Hamilton, E. (2009, p.32), hacen referencia a “la información que se extrae

conforme a la letra del texto, o al sentido propio y exacto de las palabras empleadas en él”. Es el nivel en el que se encuentra un individuo que comienza a leer, de allí que sea el más básico.

Nivel de comprensión inferencial

Este tipo de comprensión se refiere a la elaboración de ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto. El estudiante relaciona lo leído con sus propias situaciones; es por ello que se considera que el lector se empieza a involucrar con el texto y se considera apto a sí mismo para hacer deducciones del contenido. Para Solé, I. (2001, p.22), en el nivel inferencial, “se da el proceso en el que, a través de su propia experiencia personal, el lector conjetura y establece hipótesis”. En este nivel el participante asume, de acuerdo con su experiencia y conocimiento, que puede hacer interpretaciones personales sobre lo leído. El conocimiento previo que se tenga le permite elaborar hipótesis e inferencias.

Nivel de comprensión crítico

En este nivel el lector da muestras de su madurez en cuanto a su comprensión, por lo cual Solé (2000, p.24) opina que “el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos”. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. Se conoce también como nivel de interpretación”. Con este tipo de lectura, se trata de entender lo que dice el autor y establecer relaciones con los conocimientos respecto al tema, lo que permite ampliar la información con mayor claridad y precisión.

Estrategias lúdico-pedagógicas

En el contexto educativo, las estrategias de enseñanza son reconocidas, según Caldera, R. (2006, 45) como “los procedimientos y recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover el aprendizaje significativo. Mientras que las estrategias de aprendizajes son el procedimiento que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento para aprender

significativamente”. Durante todo el proceso educativo, las estrategias son utilizadas por el docente con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes. Se pueden considerar las actividades lúdicas como momentos o espacios que le producen gozo y felicidad al estudiante en estos niveles de básica, invitándole a participar, lo cual significa que al involucrarse ya está obteniendo un aprendizaje, por medio de actividades agradables, cortas, divertidas y con reglas que permiten además el fortalecimiento de los valores.

Teorías de la enseñanza

En este apartado, Schunk, D. (2001) afirma que las teorías de enseñanza surgen ante la necesidad de entender cuál es la manera más efectiva en que aprende el ser humano, y con ello mejorar los procesos de enseñanza. Es importante mencionar que, de las diversas teorías existentes, en esta investigación se toman como apoyo teórico aquellas que guardan mayor conexión con las estrategias de aprendizaje, entre las cuales se encuentran el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo.

Teoría conductista

El enfoque principal de los partidarios del conductismo se interesaba solamente por el comportamiento susceptible de observación, considerando que los procesos mentales no podían estudiarse científicamente. Según Lladó, Z. (2002, p.34), el aporte de esta teoría se fundamenta en “la importancia de controlar y manipular los eventos del proceso educativo, para lograr en el alumno la adquisición o la modificación de conductas a través de la manipulación del ambiente; dichos cambios conductuales son el aprendizaje de conductas, habilidades o aptitudes”.

Teoría cognitivista

La teoría cognitivista atribuye a los procesos intelectuales un papel importante en el aprendizaje. Este concepto básico de aprendizaje es el punto central de la teoría cognitiva, la cual ha sido utilizada para explicar los procesos

mentales, ya que éstos son afectados tanto por factores intrínsecos como extrínsecos que eventualmente producen un aprendizaje en el individuo. Uno de los mayores exponentes de esta teoría, Piaget, J. (1975), considera que el desarrollo cognoscitivo no sólo consiste en cambios cualitativos de los hechos y de las habilidades, sino en transformaciones radicales de cómo se organiza el conocimiento. Una vez que el niño entra en una nueva etapa, no retrocede a una forma anterior de razonamiento ni de funcionamiento.

Teoría constructivista

Una de las teorías de mayor influencia en la educación contemporánea es el constructivismo social, cuyo representante es Lev Vygotsky (1986-1934); a partir de ella se han desarrollado diversas concepciones sobre el aprendizaje. Desde esta concepción, el protagonista principal del proceso educativo es el estudiante, por cuanto la construcción de su aprendizaje se da en un ambiente social en que se desarrollan intercambios de lenguajes, códigos, imágenes, esquemas, estructuras y significados entre sujetos activos. Entre sus postulados, se plantea que el estudiante puede construir su propio conocimiento a través de sus necesidades e intereses, según su ritmo particular para interactuar con el entorno. Para los teóricos constructivistas, el conocimiento se construye por medio de una participación activa y va a depender de los aprendizajes previos y de la interpretación que el estudiante haga de la información que va recibiendo.

Tipos de Textos

Desde los primeros niveles educativos se empiezan a utilizar textos variados adecuados al grado de instrucción que se esté impartiendo. A partir del inicio de la etapa básica se utilizan diversos tipos de textos para comenzar la enseñanza formal de la lecto-escritura. Para los efectos de esta investigación, se han tomado como referencia tres tipos de textos: narrativos, descriptivos y expositivos.

Textos narrativos

La narración forma parte esencial de la manera de comunicarse, dado

que se trata de una forma de estructurar una sucesión de hechos que tienen un desenlace. El texto narrativo es un recurso que se utiliza para despertar el interés del lector novel y la decisión en la organización de las ideas; su redacción pretende capturar su atención e interés. Es así como Borgas, J. (2001, p.64), comenta que todo texto narrativo “es aquel en el que se realiza un relato de una serie de acontecimientos que afectan a unos personajes y se desarrollan en un entorno determinado”.

Textos descriptivos

Son un tipo de texto caracterizado por abordar un tópico o un tema con la intención de agotar sus rasgos o atributos; es decir, de realizar una descripción del asunto. En este contexto, Niño, V. (2003, p.219) propone que “el objetivo del texto descriptivo es suscitar en la imaginación del lector una impresión similar a la impresión sensible que pudieran provocar las cosas descritas”. Por lo tanto, se busca representar por medio del lenguaje la imagen de objetos (materiales e inmateriales), personas y demás seres vivos, paisajes, situaciones y los diversos aspectos de la realidad para señalar sus dimensiones, formas, relaciones, perspectivas, cualidades y características.

Textos expositivos

Este tipo de texto es, especialmente, apto para el trabajo interdisciplinario, dado que siempre ofrece una posibilidad de doble utilización didáctica, desde el punto de vista lingüístico y de la materia a la que se refieren las ideas que constituyen el tema de la exposición. Al respecto, Morales, A. (2019, p.22) expresa que: “es aquel que presenta una información de carácter específico, por tanto, se trata de un contenido objetivo y libre de subjetividades, es decir, se evita reflejar las opiniones o sentimientos del autor”. El propósito central es informar, describir o explicar algo de manera lógica, clara y ordenada.

Metodología

Enfoque de la investigación

En cuanto a la investigación llevada a cabo durante el desarrollo de esta propuesta, la misma se encuentra enmarcada dentro de un enfoque epistémico, crítico-reflexivo, cuya naturaleza es cualitativa. De acuerdo con los planteamientos de Palella, S. y Martin, F. (2006), se dice que es crítico, porque la práctica se somete a un análisis y discusión continua entre los sujetos de la investigación, que conlleva a procesar e interpretar de manera más global el contexto social, promoviendo la búsqueda de opciones de cambio con base a los intereses colectivos.

Es reflexiva, pues producto del análisis, debe establecerse una relación entre lo investigado, el contexto y los sujetos de la investigación, reforzando el estudio, evaluación e interpretación de los problemas y sus causas. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2012), mencionan que el enfoque cualitativo emplea la recolección de datos sin medición numérica, para descubrir o afinar preguntas de investigación durante la interpretación.

Tipo de investigación

Investigación acción-participativa

Este tipo de investigación desarrollado es Acción Participativa (IAP) (Arango 2000 p. 96). La investigación-acción no es sólo investigación, ni sólo acción; implica la presencia real, concreta e interrelacionada de la investigación y de la acción e inmersa en esta última, la participación. Por lo tanto, para investigar tiene que asumirse la reflexión como elemento esencial. En este sentido, es acción y participación; acción entendida no sólo como el simple actuar, o cualquier tipo de acción, sino como acción resultado de una reflexión e investigación continua sobre la realidad no solo para conocerla, sino para

transformarla. Es participación, porque abarca un proceso de comunicación y retroalimentación perenne entre los investigadores, donde la planificación, la toma de decisiones y la ejecución forman parte de un compromiso colectivo o de grupo.

Diseño de la investigación

Para el presente estudio, se puede afirmar que el diseño es no experimental, ya que se observan los hechos tal y como se presentan en su contexto real, en un tiempo determinado, para luego ser analizados. Por lo tanto, en este diseño no se construye una situación, sino que se observan las que ya existen, tal como sucedió en las sesiones de lectura con la población participante en la investigación, donde se fue observando y registrando su capacidad lectora ante el cuento suministrado por las investigadoras.

Población y Muestra

Para llevar a cabo esta investigación, los actores de estudio son los niños, niñas y docentes de la Institución Educativa La Unión, sede San Martín. En este sentido, la población objeto de estudio está integrada por 24 niños y 8 niñas cursantes del tercer grado de básica y dos (2) docentes, lo que corresponde a la suma total de 34 sujetos. En cuanto a la muestra poblacional, no fue necesario extraerla, ya que el número de sujetos es finito y de fácil manejo para las investigadoras, por lo tanto, todos participan.

Técnicas de recolección de datos

Dentro de este contexto, para el presente estudio, la técnica a utilizar es la observación directa y el instrumento seleccionado fue una lista de cotejo con un total de (quince) 15 ítems aplicados a los niños y niñas del tercer grado, sujetos de la investigación. La lista contiene cinco (5) ítems para cada nivel de comprensión lectora, registrado por las docentes durante la lectura del cuento “El caminante inteligente” por parte de los estudiantes, permitiendo a las observadoras anotar si la característica está o no presente, según la conducta asumida por cada niño y las respuestas aportadas durante la lectura. La escala

de respuesta de esta es dicotómica (sí o no).

Resultados

A continuación, se presentan los resultados registrados en la lista de cotejo, elaborada para recabar información sobre el desarrollo del proceso de lectura en los 32 niños y niñas participantes del tercer grado de la institución, con la finalidad de reconocer el dominio de los niveles literal, inferencial y crítico que conforman la comprensión lectora de los mismos, empleando para ello el cuento “El caminante inteligente”.

Tabla 1.

Nivel de comprensión literal.

| | Si | No |
|-----------------|-----------|-----------|
| Lee con fluidez | 17 | 15 |
| Espacio | 22 | 10 |
| Personajes | 31 | 1 |
| Identifica | 23 | 9 |
| Precisa | 22 | 10 |

Fuente: Cecilia, O.; Leonor, O. (2022)

En estos resultados, producto de los registros que se realizaron en la lista de cotejo, se puede observar (Tabla 1) que del total de los 32 participantes en el estudio, 15 de ellos, que representa el 46,80 % de la población participante, presentan dificultades para leer con fluidez, lo cual fue constatado por las investigadoras durante el proceso lector, ya que los participantes con esas marcadas deficiencias leían el texto con lentitud y hacían pausas indebidas, en especial ante palabras poco conocidas; por ejemplo, con los términos: despectivo, excepción, astucia, chafado, colofón y chaval. Esto permite inferir que manejan un vocabulario limitado, lo cual incide en la comprensión de textos y en el dominio de la lectura.

Otro resultado que llama la atención y obliga a reflexionar es que 10 participantes, que corresponde al 31,25 %, presentaron contratiempo en cuanto a identificar el espacio físico donde se desarrolla el cuento, confundiendo los escenarios donde se desenvuelven los personajes; y también en reconocer los detalles que corresponden a los hechos que acontecen en el relato. Sus respuestas indican la equivocación en relación con que el cuento había sucedido en un área rural o en una zona montañosa.

Tabla 2.

Nivel de comprensión inferencial.

| | Si | No |
|------------|-----------|-----------|
| Deduce | 18 | 14 |
| Plantea | 12 | 20 |
| Infiere | 8 | 24 |
| Identifica | 7 | 25 |
| Reconoce | 31 | 1 |

Fuente: Cecilia, O.; Leonor, O. (2022)

En relación con los resultados del nivel inferencial, se evidencia que, de los 32 niños y niñas del tercer grado, un número de 24 participantes que representan el 75 % de la población total presentan inconvenientes para identificar dentro del cuento el significado de las palabras y proposiciones poco conocidas. Como el nivel inferencial se corresponde con la comprensión de ideas o información que no está en el texto, alerta que la mayoría no mostrará la capacidad de comprender el sentido de la frase “¡Había echado el anzuelo y el pez había picado!, y en la expresión ¡Tiene usted manos de oro para la cocina!” por tener ambas un doble sentido. En otras palabras, los estudiantes demostraron no poder ubicar esos significados porque no son literales, sino figurados y requieren mayor reflexión del lector.

De igual forma, 25 integrantes de esta población, representando un 78,12 % del total poblacional, muestran escasa capacidad para realizar inferencias comprendiendo por el contexto el significado de algunos términos, ni utilizando sinónimos de algunas palabras que se encuentran en el texto, lo que podría ser

un indicativo de que los niños aún en este nivel hacen poco uso del diccionario como herramienta de apoyo para fortalecer la lectura y que no identifican la estructura global del contenido para reconocer los significados. Entre esos casos está el vocablo “forrado” que tiene varios significados, pero el contexto textual de ese cuento le da uno muy particular y especial.

También se registra que, de la población total, 20 participantes, los cuales representan el 62,50 %, evidencian debilidades para plantear o expresar ideas no escritas en el cuento leído. Esto se pudo constatar, al momento en que las investigadoras les solicitaron a los participantes que expresaran con sus propias palabras lo que habían interpretado de la lectura, siendo sus respuestas dispersas, muy básicas y poco coherentes con lo relatado. Además, los niños no mostraron capacidad para inferir ideas que no estaban plasmadas en el texto leído, ni mucho interés en seguir la secuencia del relato.

Tabla 3.

Nivel de comprensión crítico.

| | Si | No |
|-----------|-----------|-----------|
| Capacidad | 11 | 21 |
| Distingue | 8 | 24 |
| Reconoce | 10 | 22 |
| Emite | 4 | 28 |
| Analiza | 2 | 30 |

Fuente: Cecilia, O.; Leonor, O. (2022)

Al analizar los registros recopilados para este nivel, llama la atención que la mayoría de las respuestas son negativas; es decir, que no se alcanzó a cumplir con las características. Se pudo evidenciar que 30 de los niños participantes, que representan el 93,75 % de la población cotejada, presentaron un dilema para analizar la intención del autor con el cuento. La actitud de los participantes fue buscar una moraleja del contenido, situación que podría estar presentándose debido a que las lecturas que se manejan de manera más constante en este nivel son las fábulas.

De igual forma, 28 de estos participantes, los cuales constituyen el 87,50 %, mostraron dificultad para emitir juicios frente a la actuación de los personajes en el cuento. En este punto, ante la pregunta de las investigadoras sobre cómo consideraban la conducta de los personajes del cuento, les fue sumamente difícil expresar opiniones propias, solamente buscaban darles una calificación simplista a los personajes (buenos o malos), lo que indicó que carecen de habilidad para tomar una posición personal sobre la situación narrada.

También se resalta que 24 estudiantes de la población total, un 62,50 %, presentaron poca capacidad para distinguir entre un hecho y una opinión dentro del cuento, lo que lleva a pensar que no distinguen la posición subjetiva y personal argumentada de otra situación real, verificable y comprobable. Así como que la gran mayoría no pudo analizar la intención o el objetivo del autor de la lectura. Situación que, además de reflejar la falta de comprensión, se corresponde con la pobreza de criterios para razonar y reflexionar sobre el hecho cotidiano plasmado en la lectura.

Los resultados explicados son contundentes, por cuanto se vienen arrastrando esas carencias desde el primer nivel, y como la comprensión lectora es un proceso que pasa por etapas, si las primeras no se han subsanado; en este nivel crítico es más difícil que puedan desarrollarlo con la debida madurez lectora. Al indagar con los participantes sobre su opinión acerca de cuál sería la intención del autor, las respuestas fueron dubitativas y dispersas; en fin, desconocían la intencionalidad de la lectura.

Discusión

A continuación, se inicia esta discusión con los hallazgos encontrados en cada nivel de comprensión, contrastándolos, además, con el contexto situacional de la institución educativa, la realidad de los niños, algunos principios legales, así como los postulados y opiniones de expertos consultados.

Primer nivel

Lo primero que se puede discutir son las teorías expuestas por autores como Barrera (2020), quien cita el apoyo y el compromiso parental como un componente crucial en el desarrollo de una comprensión crítica ideal. Desafortunadamente, por diversas razones, esta población de estudio no existe. En primer lugar, se trata de familias con recursos financieros limitados, donde la subsistencia diaria es la primera prioridad, ya que todos deben producir y no hay una cultura de lectura, por lo que no se puede gastar dinero en libros no académicos. Por otro lado, la institución educativa carece de una biblioteca y de una variedad de materiales de consulta, por lo que no puede proporcionar todos los recursos necesarios para fomentar la comprensión lectora en la comunidad escolar.

Sin embargo, muchos niños con limitaciones pudieron leerse reconociendo el sentido global del cuento, quizás porque la idea central está recogida en el título del cuento, pero no pudieron emitir juicio argumentado sobre si las acciones narradas son signo de “inteligencia” o de “mal proceder” por parte del caminante y el granjero. Esto demuestra que no pueden salir del texto y están apegados a las palabras del contenido. En otras palabras, no interactúan con la lectura.

Solé (2001) refiere que, en el nivel literal, el lector puede reconocer las palabras claves del texto, pero, sin que se dé una intervención ni activación de sus estructuras cognitivas, también conducen a reflexionar en cuanto a los cambios que se deben dar en los procesos de enseñanza de la lectura. La investigación deja en evidencia que estos lectores están, mayoritariamente, en el nivel básico, por su poca capacidad para establecer relaciones fuera del contenido del texto, lo que no les posibilita contrastar lo expuesto con sus vivencias personales y su realidad. En este sentido, la institución está ubicada en un sector urbano, mientras que el cuento, aunque narra una situación que pudiera darse en la ciudad, se refiere a una granja.

La presencia de las dificultades registradas en la Tabla 1, estaría indicando que es necesario no solo cambios en formulaciones de leyes y reglamentos, sino en hacer más inversiones en los centros educativos para la adquisición de equipos, formación y actualización del personal docente, implementar planes

y programas orientados a fortalecer la convivencia de los padres con el personal de las instituciones educativas.

Segundo nivel

En relación con los resultados del segundo nivel (Tabla 2), se puede considerar que los participantes presentan escaso dominio de vocabulario, poco uso de sinónimos y no han aprendido a activar los conocimientos previos de la realidad. Estos elementos inciden con la posibilidad de inferir o plantear ideas por parte del lector respecto al texto con el que interactúa.

Los resultados aquí obtenidos se muestran contradictorios con los Lineamientos Curriculares (1998) emanados del Ministerio de Educación, en los cuales se plantea que en el nivel básico o literal existen dos variantes: lateralidad transcriptiva, que se refiere al reconocimiento por parte del lector de frases y palabras con sus correspondientes significados y literalidad en el modo paráfrasis, que corresponde a lograr hacer traducción semántica de palabras semejantes. En otras palabras, al manejar un escaso vocabulario, los niños no tienen la habilidad de trabajar con sinónimos, llevándolos a no poder parafrasear una idea.

Estos hallazgos también están en discrepancia con los fundamentos teóricos de Solé (2001) y París y Hamilton (2009), autores que coinciden en expresar que el sujeto lector se debe involucrar con la lectura partiendo de sus experiencias personales, pudiendo establecer relaciones del contenido del texto y contrastarlas con sus vivencias. Asimismo, puede reconocer secuencias de acciones y hacerse conjeturas sobre lo que el autor quiere expresar. Se indica que el lector en este nivel puede identificar ideas principales; también detectar relaciones de causa y efecto e incluir ciertas ideas con palabras que demuestran tener un vocabulario amplio, lo que le permite manejar un lenguaje figurativo, pudiendo inferir la significación literal del texto.

Los resultados obtenidos permiten constatar en los participantes una marcada incapacidad en el manejo de sinónimos que le permitieran sustituir algunas palabras del cuento para lograr interpretarlo; aunado a esto, también está la acentuada existencia de un vocabulario muy limitado, que les impide hacer inferencias adecuadas o realizar explicaciones de lo leído. Ante tal

situación, los estudiantes de este nivel necesitan ser atendidos en cuanto al uso de herramientas como el diccionario y otras actividades que le permitan mejorar su comprensión lectora.

Los lineamientos curriculares de Lengua Castellana (1998) son específicos sobre los elementos que indican que el lector domina el nivel inferencial, así que puede establecer relaciones y presuposiciones de lo leído usando mecanismos de asociación. Los resultados obtenidos en este nivel con los participantes no coinciden con el deber ser, detectándose que más de la mitad de la población participante tiene dificultades para recuperar información no explícita en el cuento y al no activar su conocimiento previo no pueden imaginar la realidad presentada en la lectura.

Solé (2001) destaca que se requiere pasar por etapas o secuencias que van aumentando en grado de complejidad y exigencias para el lector. En síntesis, resulta muy comprometedor abordar el nivel crítico sin haber podido superar las operaciones cognitivas que requiere el nivel básico. Además, expone la autora, que es a través de la propia experiencia personal como el individuo puede hacer conjeturas y establecer hipótesis, adelantándose a lo leído.

Tercer nivel

En cuanto a los resultados obtenidos con referencia al nivel crítico reflexivo y mostrados en la Tabla 3, los que evidencian un porcentaje muy bajo de estudiantes con resultados positivos. Están en total contradicción con los basamentos teóricos de Solé (2001) y París y Hamilton (2009), quienes opinan que la lectura crítica tiene un carácter evaluativo, donde participan la formación del lector, su criterio y conocimientos. De igual forma, quienes muestran absoluta comprensión lectora están en capacidad de comparar lo escrito con otras fuentes de información buscando la validez del material, para posteriormente emitir su opinión en base a argumentos sólidos e irrefutables. Este lector con madurez en el proceso es apto para rechazar o aceptar lo leído, fijando posición al respecto.

Por otro lado, París y Hamilton (2009) consideran que para que el lector pueda apropiarse del contenido de un texto, se necesita que lo haga desde su propia experiencia, ya que es desde su realidad o bagaje que puede reconstruir,

interpretar, analizar y entender lo leído. Todo el conocimiento previo que maneja sobre el tema lo lleva, tras realizar operaciones cognitivas complejas, a visualizar la nueva realidad o contenido desde otra perspectiva.

En el caso específico de la lectura del cuento “El caminante inteligente”, cuando se pidió que hablaran sobre la actuación de los personajes, a muchos de los estudiantes les costaba recordar quiénes eran y cuáles eran los papeles que jugaba cada uno; por lo tanto, fue difícil que opinaran sobre el mismo. Esta situación deja en evidencia la falta de interés puesta en la lectura, y demuestra que todavía consideran que solo se lee como un requisito o una obligación escolar y no han aprendido a disfrutar del placer de adentrarse en nuevas realidades.

El verdadero valor de la comprensión lectora se puede observar en lo referido en los Estándares del Ministerio de Educación (2020, p.23), donde se plantea el doble valor del lenguaje: subjetivo y social, por lo que “se constituye en una herramienta que repercute en la formación de individuos autónomos, capaces de pensar, construir, interpretar y transformar su entorno”. En síntesis, el país busca formar personas con la libertad intelectual y las capacidades suficientes para actuar como un ciudadano responsable y conocedor de sus deberes y derechos, que pueda generar cambios sustanciales en la sociedad.

El Ministerio de Educación en los Lineamientos Curriculares (1998) manifiesta la necesidad de formar docentes, fortalecer los espacios de reflexión permanente, la renovación curricular y prácticas educativas más novedosas y creativas. Bajo estas premisas, compartidas en su totalidad, desde esta investigación se proponen estrategias lúdicas, pero se requiere mayor impulso mirando la realidad y las carencias muy marcadas en comunidades como la estudiada.

Conclusiones

Una vez terminada la investigación, se puede concluir que, a pesar de haber trabajado con un cuento de fácil lectura, un lenguaje sencillo y directo, bastante accesible por la extensión, ya que tiene dos páginas, una realidad muy

semejante a la de los niños del tercer grado, los resultados demuestran que la mayoría de los estudiantes participantes se ubican en el nivel más básico de la comprensión lectora, el literal, ya que demostraron comprender medianamente las ideas expuestas explícitamente en el texto.

Sin embargo, es recomendable mejorar el manejo que hacen del nuevo vocabulario, lo cual amerita realizar mayor cantidad de lecturas y trabajo con la propuesta incluida en esta investigación, que se diseñó partiendo de las características y necesidades de esa población estudiantil; sobre todo incluyendo actividades divertidas, participativas, juegos y dinámicas donde los estudiantes pueden interactuar con los compañeros y manejar diferentes tipos de texto; lo que, sin lugar a dudas, despertará su motivación por la lectura y por el estudio en general.

Con respecto a los resultados del nivel inferencial, se destaca que la mayoría de los niños no demostraron haber activado sus conocimientos previos, y no tuvieron la capacidad para asociar lo planteado en la historia con algún evento de su cotidianidad. Esto evidencia su imposibilidad para interactuar con el texto, contrastándolo con eventos con alguna semejanza real o imaginaria frente a su realidad. En otras palabras, se les dificulta “salir” del texto durante la lectura para ampliar su comprensión.

En efecto, puede afirmarse que para modificar estos resultados también hay que transformar el sistema de enseñanza, cumpliendo lo señalado en los Lineamientos, Estándares y otros parámetros de orden legal, pero más las universidades que forman a los nuevos educadores en lengua deben ajustar sus currículos y prácticas, para formar a las nuevas generaciones con más identidad y compromiso hacia el ejercicio de su profesión.

Por último, con referencia al nivel crítico, los resultados revelan que esta población de tercer grado está muy alejada de los postulados y principios establecidos por el Estado colombiano en materia de enseñanza de lengua, porque no tienen las competencias para comprender el texto en su totalidad y, mucho menos, para emitir un juicio de la historia relatada. Además, tampoco pueden activar acciones cognitivas complejas como el análisis, la interpretación y la comparación.

En síntesis, estos resultados justifican la realización de la propuesta incluida, diseñada considerando el avance cronológico y cognitivo de estos niños, sus necesidades e intereses, buscando un recurso de fácil aplicación para contribuir con el mejoramiento de la comprensión lectora, asegurando, así, actividades motivadoras, planificadas para ambientes acogedores de interacción bajo los valores de respeto, tolerancia y total camaradería.

Propuesta Metodológica

Tras culminar la investigación sobre el estudio de los niveles de comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa La Unión, Sede San Martín de Aguachica-Cesar, y analizar los resultados, las investigadoras docentes de la institución participantes en el estudio elaboran una propuesta para solventar la problemática detectada, con base en estrategias lúdico-pedagógicas diseñadas en la atención de los niveles de comprensión lectora. Este material, cuya autoría es de las realizadoras de este estudio, se constituye en un valor agregado que no se ejecutó, pero podrá ser aplicado en futuros lapsos escolares a los niños y niñas por los docentes de la institución.

En este sentido, la propuesta se desarrolla en tres momentos. Cada uno va dirigido a trabajar los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica a través de tres actividades específicas en cada nivel. En el primer momento referido al nivel literal, las actividades que se desarrollaron van encaminadas a iniciarse en el proceso de análisis de textos. Se espera en este nivel que los estudiantes se sientan motivados ante la presencia de juegos participativos dentro del salón de clase, logrando con los mismos incrementar su concentración e imaginación, su participación espontánea y enriquecer su vocabulario.

El segundo momento hace alusión al nivel inferencial, en el cual, a partir de un texto leído en cada una de las actividades propuestas, el estudiante se conecta a través de sus experiencias previas a la lectura, permitiéndole deducir o discernir sobre lo leído, así como también estructurar, ordenar e inferir de manera consciente el significado del texto.

Finalmente, en el tercer momento, relacionado con el nivel crítico de comprensión lectora, se aspira a que el estudiante se inicie en desarrollar la capacidad de valoración y de formación de juicios propios, a distinguir una

opinión, juzgar la actuación de los personajes, analizar la intención del autor, emitir juicio frente a un comportamiento, entre otras. Este material, cuya autoría es de las realizadoras de este estudio, se constituye en un valor agregado que no se ejecutó, pero podrá ser aplicado en futuros períodos escolares a los niños y niñas por los docentes de la institución.

Referencias Bibliográficas

- Arango (2000). *Investigación Participativa*. Coscoroba.
- Borgas, J. (2001). *Teoría y epistemología del texto*. Cátedra.
- Caldera, R., de Urreacheaga, D. T. E., & de Serrentino, M. T. (2011). La lectura en el medio escolar: una experiencia pedagógica. *Educere*, 15(51), 451-462.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2012). *Principios de la metodología de la investigación*. Tercera edición. Editorial Limusa.
- LLECE. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. *Lev Vygotsky (1986), Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Lladó, Z. (2002). *Análisis de las teorías clásicas del aprendizaje, como base en el diseño y desarrollo de programas a distancia y en línea* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Morales, A. (2019). *Textos expositivos*. <https://www.todamateria.com/texto-expositivo/>
- Niño, V. (2003). *Competencias en la comunicación*. Eco e Ediciones.
- Palella, S. y Martin, F. (2006). *Metodología a la investigación*. Editorial Fedupel.
- Paris, S. y Hamilton, E. (2009). *El desarrollo de la comprensión lectora de los niños. Manual de Investigación sobre Comprensión Lectora*. Routledge.
- Piaget, J. (1975). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Guadalupe.
- Pinzas, J. (2001). *Lectura y Metacognición*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Schunk, D. (2001). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Editorial Pearson. México.

Solé, I. (2001). *Estrategias de la lectura M.I.E.* Editorial Grao.

UNESCO. (1993). *Informe final: Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, Jomtien, Tailandia, 5-9 de marzo de 1990. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000095252_spa