

GOBIERNO DEL ESTADO DE TABASCO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

ESCUELA “ROSARIO MARÍA GUTIÉRREZ ESKILDSSEN”

GENERACIÓN

2
0
2
1



2
0
2
5

MODALIDAD DE TITULACIÓN TESIS

Comprensión lectora

Los niveles de comprensión lectora en niños de segundo grado de educación primaria

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

PRESENTA:

Verónica Esther de los Santos López

DIRECTOR DE TESIS:

Dr. Dina Verónica Gallegos Fernández

VILLAHERMOSA, TABASCO

MAYO DE 2025



GOBIERNO DEL ESTADO DE TABASCO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR
ESCUELA "ROSARIO MARÍA GUTIÉRREZ ESKILDSEN"
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
CLAVE: 27ENL0003H

**C. VERONICA ESTHER DE LOS SANTOS LOPEZ
PASANTE DE LA CARRERA DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
P R E S E N T E.**

Después de haber revisado el documento en la Modalidad de Tesis de Investigación denominado: **"LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA"**, como requisito para sustentar el examen profesional en cumplimiento a la normatividad para obtener el Título de Licenciada en Educación Primaria y considerando que las condiciones han resultado SATISFACTORIAS, extendiendo el presente dictamen APROBATORIO que le da facultad para la réplica ante el Honorable Jurado.

Villahermosa, Tab., a 10 de Julio del 2025.

ATENTAMENTE

DRA. DINA VERÓNICA GALLEGOS FERNÁNDEZ.
ASESORA

Vo. Bo.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
ESCUELA ROSARIO MARÍA
GUTIÉRREZ ESKILDSEN
C.T. 27ENL0003H
VILLAHERMOSA, TABASCO

DRA. MARÍA BELEN TORRES MAYO.
DIRECTORA

Dedicatoria

A lo largo de este viaje, que ha sido tan desafiante como transformador, he aprendido que los logros personales rara vez son individuales. Esta tesis, más allá de ser un trabajo académico, es el reflejo del amor, el apoyo y la fuerza que he recibido de las personas que me rodean.

Con el corazón lleno de gratitud, dedico este esfuerzo a mis padres, Verónica y David, pilares fundamentales en mi vida. Gracias por enseñarme con su ejemplo el valor de la perseverancia, el trabajo honesto y el amor incondicional. Su confianza en mí, incluso en los momentos en que yo misma dudaba, fue el faro que me guió cuando todo parecía incierto.

A mis hermanos, David y Joshua, por ser mi hogar en medio del caos. Gracias por su compañía silenciosa, sus bromas que aligeraron mis días y su manera única de recordarme que no estoy sola, incluso cuando el mundo parecía demasiado grande.

A mis abuelos, Mayte, Miguel y Selene, por su sabiduría, sus palabras siempre oportunas y ese cariño cálido que atraviesa generaciones. Ustedes me han enseñado que las raíces profundas sostienen incluso en los vientos más fuertes.

A mis tías, Citlali, July y Gabriela, quienes con su amor constante y su presencia firme me han sostenido de maneras que quizás no siempre noté, pero siempre sentí. Gracias por estar, por escuchar, por ser hogar.

A toda mi familia, cercana y extendida, que ha sido apoyo, motivación y refugio. Cada palabra de aliento, cada gesto de cariño, cada recuerdo compartido fue un ladrillo en la construcción de este logro.

A mis amigos y compañeros de universidad, por compartir este camino. Por las risas en medio del estrés, por los desvelos compartidos, por las charlas que se convirtieron en alivio y por las manos tendidas cuando más las necesitaba. Gracias por recordarme que el conocimiento también se construye en comunidad.

A mis compañeras de cuarto, verdaderas hermanas de camino, que me cuidaron, me abrazaron en mis caídas y celebraron cada pequeño avance como si fuera propio. Gracias por su paciencia, por su amor sin condiciones, por conocer mis peores días y aun así quedarse. Ustedes fueron mi red, mi consuelo y mi impulso.

Finalmente, esta dedicatoria es para cada persona que, de una forma u otra, dejó una huella en este proceso. No llegué sola hasta aquí. Este logro es también de ustedes.

Con amor y gratitud eterna.

Agradecimientos

La realización de esta investigación no habría sido posible sin el apoyo, la guía y la colaboración de diversas personas e instituciones, a quienes deseo expresar mi más sincero agradecimiento.

En primer lugar, agradezco profundamente a la Doctora Dina Verónica Gallegos Fernández, por ser más que una asesora de tesis: una mentora paciente, exigente y generosa. Su acompañamiento constante, su mirada crítica y su disposición para compartir su conocimiento con claridad y pasión fueron fundamentales en cada etapa de este proceso. Gracias por creer en mi trabajo, por sus palabras de aliento en los momentos de duda y por enseñarme a investigar con rigor, pero también con corazón.

Mi gratitud también se extiende a la Escuela Normal "Rosario María Gutiérrez Eskildsen", institución que me formó no solo como docente, sino como persona comprometida con el aprendizaje, la reflexión y el cambio. Gracias por abrirme las puertas, brindarme un espacio para crecer y permitirme vivir una etapa que marcó profundamente mi vocación.

A todos los docentes que formaron parte de mi formación profesional, les debo una parte importante de este logro. Cada clase, cada consejo, cada retroalimentación fue un ladrillo en la construcción de mi identidad como educadora. Gracias por compartir su experiencia, por sembrar la semilla de la curiosidad, y por enseñarme con el ejemplo que enseñar también es aprender siempre.

A cada persona que, desde su trinchera, aportó con tiempo, ideas, apoyo técnico o moral a esta investigación, les extiendo mi más sincero agradecimiento. Sin ustedes, este trabajo no sería lo que es.

Gracias por acompañarme en este viaje.

Índice

Portada	
Dictamen	
Dedicatoria	i
Agradecimientos	ii
Introducción	1
Capítulo uno	3
1.1 Referentes empíricos	3
1.1.1 El pensamiento crítico a través de la comprensión lectora en educación primaria	3
1.1.2 Estrategias de comprensión lectora en alumnos en educación primaria y secundaria	7
1.1.3 La comprensión lectora de escolares de educación básica	13
1.2 Referentes conceptuales	18
1.2.1 Literacidad	18
1.2.2 Lectura	20
1.2.3 Comprensión lectora	23
1.2.4 Evolución del concepto de comprensión lectora	24
1.2.5 Decodificación y comprensión lectora	28
1.3 Referentes teóricos	30
1.3.1 Proceso de la comprensión lectora	30
1.3.2 Proceso lector	32
1.3.3 Factores que influyen en la comprensión lectora	34
1.3.4 Protagonistas de la enseñanza	36
1.3.5 Causas de los problemas de comprensión	38
Capítulo dos	41
Marco metodológico	41
2.1. Planteamiento del problema	41
2.2 Justificación	44
2.3 Objetivos	46
2.4 Enfoques	47
2.4.1 Diseño de investigación	48
2.5 Hipótesis	50

2.6 Definir el universo	51
2.6.1 Población.....	51
2.6.2 Muestra	51
2.7 Estrategias de recogida y análisis de información	52
Capitulo tres	54
Resultado	54
3.1 Clasificación de las preguntas según los componentes a tener en cuenta.....	54
3.2 Primera evaluación de la comprensión lectora	56
3.2.1.- nivel de comprensión literal	56
3.2.2 .- nivel de reorganización	57
3.2.3 .- Nivel de comprensión inferencial	59
3.2.4.- Nivel de comprensión crítica.....	61
3.3 Segunda evaluación de la comprensión lectora	62
3.3.1.- Nivel comprensión literal	63
3.3.2. nivel de reorganización.....	64
3.3.3. nivel de comprensión inferencial	65
3.3.4. nivel de comprensión crítica	66
3.4 Comparación de ambas evaluaciones.....	68
Conclusión.....	72
Referencias	74
Anexos	78

Introducción

El desarrollo de la comprensión lectora en la educación primaria representa uno de los pilares fundamentales para el aprendizaje significativo de los estudiantes. Leer no solo implica decodificar palabras, sino también comprender, interpretar, reflexionar y tomar postura frente a un texto. Esta habilidad es esencial para el éxito académico y personal, pues constituye la base para adquirir nuevos conocimientos en todas las áreas curriculares. En este contexto, la comprensión lectora debe ser entendida como un proceso complejo y progresivo, que se desarrolla a lo largo de los primeros años de escolaridad y que requiere una evaluación constante para identificar avances, estancamientos o dificultades.

El presente trabajo titulado "Los niveles de comprensión lectora en niños de segundo grado de educación primaria" surge con el propósito de analizar, describir e interpretar el desempeño lector de un grupo de estudiantes del segundo grado grupo B de la Escuela Primaria José Morgas García, a través de la aplicación de la prueba ACL-2, diseñada por Gloria Catalá. Esta herramienta está estructurada para evaluar cuatro niveles fundamentales de comprensión: literal, reorganización, inferencial y crítica. Cada una de estas categorías permite obtener información detallada sobre el tipo de procesamiento que los estudiantes realizan al interactuar con distintos textos, abarcando desde la extracción de datos explícitos hasta la emisión de juicios personales.

La investigación se sustenta en la necesidad de reconocer la lectura como un proceso activo y constructivo, donde el lector no se limita a recibir información, sino que la transforma, la relaciona con su experiencia previa y le otorga un nuevo significado. Por ello, no basta con que los estudiantes lean con fluidez; es indispensable que comprendan lo que leen. Evaluar los niveles de comprensión permite dimensionar cuáles son las fortalezas actuales del grupo, así como detectar las áreas que requieren una intervención pedagógica más puntual.

En este trabajo se analizaron tanto los resultados de la primera aplicación de la prueba como los obtenidos tras varios meses de trabajo y estrategias implementadas en el aula. Esta comparación no solo evidencia el progreso de los estudiantes, sino que

también permite observar la eficacia de las intervenciones didácticas orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora. A lo largo del documento se presentarán los datos cuantitativos obtenidos por cada una de las categorías evaluadas, acompañados de un análisis que buscará identificar patrones, conductas lectoras y posibles factores que influyen en el desempeño del grupo.

A través del presente trabajo, se pretende generar un marco de referencia útil tanto para docentes como para directivos escolares y especialistas en pedagogía, que permita tomar decisiones informadas respecto a la enseñanza de la lectura en los primeros grados. Al entender el nivel de comprensión lectora que poseen los estudiantes y cómo éste evoluciona con el acompañamiento adecuado, se favorece la construcción de ambientes de aprendizaje más significativos, inclusivos y orientados al desarrollo de lectores críticos y autónomos.

Finalmente, este trabajo también representa una invitación a la reflexión docente: ¿Estamos enseñando a leer o solo a pronunciar palabras? ¿Fomentamos la comprensión profunda de los textos o nos conformamos con respuestas literales? Estas y otras preguntas guiarán el análisis que aquí se presenta, con la firme convicción de que enseñar a leer es, en esencia, enseñar a pensar.

Capítulo uno

Marco teórico

1.1 Referentes empíricos

1.1.1 El pensamiento crítico a través de la comprensión lectora en educación primaria

El propósito fundamental de este estudio es examinar la relación existente entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora dentro del ámbito educativo. Esta investigación parte de la premisa de que el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico representa un factor decisivo en la capacidad de los estudiantes para interpretar, analizar y reflexionar de manera profunda sobre los textos que leen.

En este sentido, se reconoce que la lectura efectiva no se limita a la decodificación de palabras ni a la extracción de información explícita, sino que implica procesos mentales complejos como la inferencia, la evaluación de argumentos, la identificación de supuestos y la formulación de juicios sustentados.

A través del presente análisis, se busca aportar evidencia y conocimiento relevante que pueda ser aprovechado tanto por docentes como por instituciones educativas para diseñar e implementar estrategias pedagógicas más eficaces.

Dichas estrategias deberían tener como objetivo no solo el fortalecimiento de la comprensión lectora, sino también la integración explícita de habilidades críticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque cobra especial importancia en un mundo donde la sobrecarga de información exige lectores capaces de discriminar, cuestionar y construir significados propios a partir de diversos tipos de textos.

El problema central que aborda la investigación se refiere a la persistente dificultad que presentan numerosos estudiantes en el área de comprensión lectora, particularmente cuando se enfrentan a textos que requieren un nivel de análisis profundo y una interpretación que va más allá de una lectura superficial o literal. Estas dificultades no solo limitan el rendimiento académico, sino que también

restringen el desarrollo de competencias necesarias para el pensamiento autónomo y la participación crítica en la sociedad.

Diversos estudios y evaluaciones a gran escala, tanto nacionales como internacionales, han señalado que un porcentaje considerable de estudiantes no logra realizar operaciones complejas de lectura, como extraer información implícita, establecer conexiones entre ideas dispersas en un texto, interpretar intenciones comunicativas del autor o formular juicios argumentados a partir del contenido leído.

Esta problemática evidencia una brecha entre los objetivos curriculares y los logros reales en comprensión lectora, lo que resalta la urgencia de replantear los enfoques pedagógicos utilizados hasta ahora.

Esta investigación propone explorar cómo la enseñanza y el fortalecimiento del pensamiento crítico pueden incidir de manera positiva en el desarrollo de la comprensión lectora, permitiendo así que los estudiantes se conviertan en lectores más activos, reflexivos y capaces de enfrentar con éxito los desafíos cognitivos que impone la lectura académica y cotidiana. Se espera que los hallazgos obtenidos contribuyan a enriquecer el debate educativo actual y orienten la toma de decisiones pedagógicas hacia modelos más integrales y funcionales.

Dado que estas habilidades son esenciales tanto en el ámbito académico como en el desarrollo del pensamiento autónomo y reflexivo, el estudio busca determinar en qué medida el fortalecimiento del pensamiento crítico puede contribuir a mejorar la comprensión lectora y, por ende, el desempeño general de los estudiantes en diversas áreas del conocimiento.

La investigación se centra en la dificultad que enfrentan muchos estudiantes para comprender textos que requieren un análisis profundo y una interpretación más allá de la lectura literal. Diversos estudios y evaluaciones han evidenciado que un número considerable de alumnos tiene dificultades para identificar información implícita, establecer relaciones entre ideas y formular juicios con base en los textos. Dado que estas competencias son fundamentales tanto para el éxito académico como para el desarrollo de un pensamiento autónomo y reflexivo, el estudio busca

analizar hasta qué punto el fortalecimiento del pensamiento crítico puede mejorar la comprensión lectora y, en consecuencia, el desempeño estudiantil en distintas áreas del conocimiento.

Para alcanzar los objetivos planteados, se empleó una metodología mixta, combinando enfoques cuantitativos y cualitativos. Esta aproximación permitió obtener datos medibles y, al mismo tiempo, interpretar con mayor profundidad las respuestas y comportamientos de los participantes.

Se aplicaron pruebas estructuradas de comprensión lectora para evaluar el desempeño de los estudiantes en distintos niveles de análisis textual. Adicionalmente, se utilizaron cuestionarios y entrevistas para identificar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los participantes y analizar cómo influye en su capacidad de comprensión e interpretación de textos.

Para la recolección de datos, se utilizaron pruebas estandarizadas de comprensión lectora para evaluar la identificación de ideas principales, inferencias, argumentación y evaluación crítica de textos, junto con cuestionarios diseñados para medir el desarrollo del pensamiento crítico a través de ítems sobre formulación de preguntas, argumentación fundamentada y análisis lógico. La muestra estuvo conformada por estudiantes de educación secundaria y universitaria, seleccionados según criterios de nivel académico y diversidad en el desempeño lector, asegurando así la representatividad de los resultados.

El estudio se llevó a cabo en un periodo determinado, incluyendo diversas etapas de evaluación y seguimiento para garantizar la fiabilidad de los hallazgos. La estrategia de recolección de información incluyó pruebas escritas, encuestas y entrevistas estructuradas, permitiendo obtener datos tanto cuantitativos como cualitativos sobre la relación entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora.

La investigación utilizó una metodología mixta, combinando enfoques cuantitativos y cualitativos, para evaluar la relación entre pensamiento crítico y comprensión lectora. Se aplicaron pruebas de comprensión lectora, cuestionarios y entrevistas para medir tanto las habilidades de análisis de texto como el desarrollo

del pensamiento crítico. La muestra incluyó estudiantes de secundaria y universidad, seleccionados según su nivel académico y desempeño lector. El estudio se realizó en un periodo determinado, con diversas fases de evaluación, utilizando herramientas como pruebas escritas, encuestas y entrevistas estructuradas para recolectar datos cuantitativos y cualitativos.

Los resultados del estudio indican que existe una correlación positiva entre el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión lectora. Se observó que los estudiantes que demostraron mayores habilidades de análisis crítico lograron interpretar los textos con mayor profundidad, identificando ideas clave, estableciendo relaciones entre conceptos y formulando juicios bien fundamentados. En contraste, aquellos con un nivel más bajo de pensamiento crítico presentaron dificultades en la interpretación y análisis de los textos, limitándose en muchos casos a una lectura superficial sin cuestionar ni evaluar la información presentada.

Los resultados del estudio muestran que existe una relación positiva entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora. Se observó que los estudiantes con habilidades críticas más desarrolladas fueron capaces de interpretar los textos de manera más profunda, identificando ideas clave, estableciendo relaciones entre conceptos y formulando juicios fundamentados. Por el contrario, aquellos con menores habilidades de pensamiento crítico tuvieron dificultades para analizar los textos, limitándose a una lectura superficial sin cuestionar ni evaluar la información presentada.

Además, el estudio reveló que la enseñanza explícita de estrategias de pensamiento crítico en el aula tiene un impacto significativo en la mejora de la comprensión lectora. Los estudiantes que participaron en actividades orientadas al desarrollo de habilidades críticas mostraron un progreso notable en su capacidad para interpretar textos y argumentar sus ideas con mayor claridad y coherencia. Estos hallazgos resaltan la importancia de integrar el pensamiento crítico como un componente esencial en los programas educativos, ya que no solo favorece la comprensión lectora, sino que también contribuye a la formación de individuos con

mayor capacidad de análisis, toma de decisiones y resolución de problemas en diversos ámbitos de la vida académica y profesional.

El estudio también mostró que la enseñanza explícita de estrategias de pensamiento crítico en el aula mejora significativamente la comprensión lectora. Los estudiantes que participaron en actividades enfocadas en desarrollar habilidades críticas lograron avances notables en su capacidad para interpretar textos y argumentar de manera más clara y coherente. Estos resultados subrayan la importancia de integrar el pensamiento crítico en los programas educativos, ya que no solo mejora la comprensión lectora, sino que también fomenta habilidades clave como el análisis, la toma de decisiones y la resolución de problemas en diferentes contextos académicos y profesionales.

1.1.2 Estrategias de comprensión lectora en alumnos en educación primaria y secundaria

El objetivo central de la presente investigación consiste en realizar un análisis detallado de los procesos cognitivos y las estrategias que se activan en la mente de un lector experto durante la lectura e interpretación de un texto. Este análisis pretende comprender cómo estos lectores manejan la información que encuentran en un texto, de qué manera organizan, conectan e integran las ideas presentes en él, y qué recursos utilizan para extraer el significado más profundo de la lectura.

En particular, se busca identificar las habilidades esenciales que un lector debe desarrollar para poder comprender de manera eficaz cualquier tipo de texto, desde aquellos que contienen información explícita hasta los más complejos que requieren inferencias y razonamientos más profundos. Estas habilidades incluyen la capacidad de identificar ideas principales y secundarias, la habilidad para realizar inferencias sobre datos no expresados directamente en el texto, así como la habilidad para sintetizar la información leída y organizarla en un marco coherente.

El análisis de estos procesos y estrategias permitirá no solo entender cómo los lectores expertos abordan un texto, sino también ofrecer una perspectiva más clara sobre los aspectos que podrían dificultar la comprensión lectora en estudiantes

que aún se encuentran en el proceso de aprendizaje. Al identificar los momentos y las áreas donde los estudiantes encuentran obstáculos, se podrá diseñar programas educativos más efectivos, que proporcionen herramientas y enfoques pedagógicos específicos para ayudar a los niños a superar esas barreras y, en consecuencia, desarrollar competencias lectoras más sólidas.

De esta forma, el conocimiento generado a partir de este estudio tiene un doble impacto: por un lado, contribuye al diseño de intervenciones educativas que promuevan la adquisición de habilidades clave para la comprensión lectora, y por otro, facilita la identificación temprana de posibles dificultades en el aprendizaje, lo que permitirá una atención más focalizada y adaptada a las necesidades de cada estudiante.

El estudio se centra en el análisis del bajo nivel de competencia lectora que ha sido recurrentemente observado en España, conforme a los resultados obtenidos en los informes PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes). Estos informes han puesto en evidencia una tendencia preocupante respecto a las habilidades lectoras de los estudiantes españoles, mostrando que una parte significativa de los alumnos no alcanza los estándares internacionales en comprensión lectora. Este fenómeno no solo limita su capacidad para entender textos de diversa índole, sino que también repercute de manera directa en su rendimiento académico en otras áreas del conocimiento.

El objetivo fundamental de la investigación es identificar las dificultades específicas que los estudiantes enfrentan al leer y comprender textos. Estas dificultades, que van más allá de una simple deficiencia en el conocimiento de vocabulario o en la decodificación de palabras, están relacionadas con una serie de habilidades cognitivas complejas que son necesarias para procesar, interpretar y reflexionar sobre la información contenida en un texto. La falta de estas habilidades no solo afecta la capacidad para comprender lo leído, sino que también limita la capacidad para realizar tareas que requieren pensar críticamente, argumentar y extraer conclusiones a partir de la lectura.

El problema subyacente radica en una insuficiencia de habilidades de comprensión lectora, un componente esencial para el aprendizaje efectivo en cualquier ámbito educativo. Cuando los estudiantes no logran comprender los textos de manera profunda, su capacidad para adquirir nuevos conocimientos y desarrollar otras competencias académicas se ve gravemente afectada. Esto se traduce en un rendimiento académico deficiente, que a su vez puede generar una brecha educativa en la que los estudiantes que carecen de estas habilidades se ven en desventaja frente a sus compañeros, dificultando su progreso académico y su desarrollo personal.

El estudio pretende abordar estos problemas de manera integral, no solo identificando las dificultades de comprensión lectora, sino también analizando sus causas y proponiendo posibles soluciones para mejorar la enseñanza de la lectura en el sistema educativo español. A través de este enfoque, se busca proporcionar información valiosa que permita a los educadores y responsables de políticas educativas diseñar estrategias más efectivas para promover el desarrollo de las habilidades lectoras en los estudiantes, contribuyendo así a una mejora general en el rendimiento académico y en el proceso de aprendizaje a lo largo de la educación.

El estudio emplea una evaluación diagnóstica que se basa en tres tareas específicas de comprensión lectora, las cuales forman parte de la batería PROLEC_SE (Evaluación de los Procesos Lectores). Esta herramienta de evaluación está diseñada para medir de manera integral las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes, abarcando una serie de dimensiones clave que son esenciales para una comprensión profunda de los textos.

Las tres tareas que componen esta batería de evaluación se centran en medir tres dimensiones fundamentales de la comprensión lectora. La primera de estas dimensiones es la formación y conexión de ideas literales e inferenciales. La habilidad para identificar ideas literales se refiere a la capacidad para comprender de manera explícita lo que está directamente expresado en el texto. Por otro lado, la capacidad para realizar inferencias implica ir más allá de lo que se menciona explícitamente, conectando información implícita en el texto con conocimientos

previos del lector, lo que permite construir un entendimiento más completo y detallado del mensaje.

La segunda dimensión evaluada en este estudio corresponde a la habilidad para formar macro-ideas o estructuras globales del texto. Esta competencia implica mucho más que la simple identificación de información aislada; involucra la capacidad del lector para sintetizar y organizar de manera efectiva la información leída, de modo que pueda extraer las ideas principales y comprender las relaciones jerárquicas y conceptuales que se establecen entre ellas a lo largo del texto. Formar estas macro-ideas requiere una lectura activa y reflexiva, donde el lector debe discernir qué elementos del texto son fundamentales y cuáles son complementarios, integrando esta información en un esquema mental coherente y funcional.

Esta habilidad es crucial para alcanzar una comprensión global del mensaje que el autor desea transmitir, ya que permite no solo entender cada parte del texto de manera aislada, sino también captar la estructura interna que sostiene y organiza el contenido completo. Cuando un lector es capaz de construir estas representaciones mentales amplias y bien organizadas, mejora significativamente su capacidad para interpretar el texto en profundidad y para retener la información por períodos prolongados.

Además, esta competencia favorece el desarrollo de habilidades metacognitivas, pues el lector puede evaluar la lógica y coherencia del texto, identificar lagunas o contradicciones, y anticipar posibles conclusiones.

A través de la evaluación simultánea de estas tres dimensiones — comprensión literal, inferencial y la formación de macro-ideas—, el estudio pretende obtener una visión integral y detallada de las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes. Este enfoque multidimensional no solo mide la capacidad para entender el significado explícito de un texto, sino que también indaga en la competencia para establecer conexiones implícitas, realizar inferencias pertinentes y organizar la información de forma coherente y jerárquica.

Estas habilidades resultan fundamentales para el desarrollo de una competencia lectora completa y funcional, que permita a los estudiantes enfrentarse con mayor éxito a textos de complejidad creciente, que demandan un análisis crítico y profundo. El dominio de estas dimensiones facilita la interpretación, la síntesis y la aplicación del conocimiento contenido en los textos, habilidades que trascienden el ámbito escolar y son esenciales para el aprendizaje autónomo y la participación activa en la sociedad del conocimiento.

La información obtenida a partir de esta evaluación diagnóstica proporcionará una base sólida y confiable para identificar áreas específicas en las que los estudiantes puedan presentar debilidades o dificultades particulares. De esta manera, se podrá orientar con precisión el diseño y la implementación de intervenciones pedagógicas más efectivas, dirigidas a fortalecer competencias específicas dentro del proceso lector.

Esta retroalimentación permitirá que los docentes ajusten sus estrategias de enseñanza, favoreciendo así un aprendizaje más significativo y contextualizado, y promoviendo el desarrollo progresivo de lectores críticos, autónomos y competentes.

En este estudio, se utilizó la batería PROLEC_SE, desarrollada por Ramos y Cueto en 2000, la cual incluye tres tareas fundamentales para evaluar la comprensión lectora:

- Comprensión de ideas literales e inferenciales: Esta tarea tiene como objetivo medir la capacidad del estudiante para identificar tanto las ideas explícitas (literales) como las inferencias que pueden derivarse de la lectura del texto.
- Estructuración de macro-ideas: Consiste en evaluar la habilidad para organizar la información del texto en estructuras globales o macro-ideas, que representan la comprensión general del contenido.

Muestra: La investigación incluyó a un total de 639 estudiantes provenientes de distintos centros educativos ubicados en la ciudad de León y su provincia. La muestra estuvo compuesta por 315 chicos y 324 chicas, distribuidos en diferentes

cursos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Específicamente, participaron estudiantes de 5º y 6º de Primaria, así como de 1º y 2º de ESO.

Criterios de selección: Se excluyeron del estudio aquellos estudiantes que presentaban necesidades educativas especiales o problemas de aprendizaje diagnosticados. Esta decisión permitió asegurar que los resultados obtenidos reflejaran las competencias lectoras de estudiantes en condiciones generales de aprendizaje.

Tiempos: La evaluación se llevó a cabo dentro del horario escolar durante las sesiones de Lengua o Lectura, lo que permitió que los estudiantes realizaran las pruebas de comprensión lectora dentro de un contexto educativo habitual.

Estrategia de recogida de información: Durante el proceso de evaluación, los estudiantes leyeron textos expositivos y respondieron a preguntas abiertas diseñadas para medir su capacidad de comprensión. Las preguntas fueron estructuradas para evaluar diversos niveles de interpretación, desde la identificación de ideas literales hasta la habilidad para realizar inferencias y generar una visión global del texto.

Resultados encontrados: Los resultados obtenidos a través de la aplicación de la batería PROLEC_SE permitieron observar una serie de tendencias clave en la comprensión lectora de los estudiantes:

Comprensión de textos: Los datos mostraron que los estudiantes de 5º de Primaria presentaron un nivel bajo de comprensión lectora ($M = 3,71$). Aunque los estudiantes de 6º de Primaria y 1º de ESO mostraron una mejora en sus resultados, estos seguían estando por debajo de los niveles esperados según los estándares internacionales de comprensión lectora. Esto indica que, a pesar de la progresión en los cursos, la competencia lectora sigue siendo una asignatura pendiente en estos grupos de edad.

Estructuración de macro-ideas: En cuanto a la habilidad para organizar la información del texto en macro-ideas, se encontraron resultados más favorables.

Los estudiantes de Primaria alcanzaron un nivel medio en esta dimensión, lo que sugiere que, aunque el nivel de comprensión literal e inferencial sigue siendo bajo, la capacidad para extraer y organizar las ideas principales del texto es relativamente mejor. Sin embargo, los estudiantes de 2° de ESO mostraron un nivel medio-bajo en esta habilidad, lo que indica que, aunque en general existe una capacidad para organizar la información, aún hay margen de mejora, especialmente en la etapa de Secundaria.

Análisis comparativos: Los análisis entre los distintos grupos de estudiantes revelaron que, a pesar de la progresión de los estudiantes entre los diferentes cursos (de 5° de Primaria a 2° de ESO), el avance en comprensión lectora no fue tan significativo como se esperaba. Específicamente, en los estudiantes de la ESO no se observó una mejora sustancial en los niveles de comprensión lectora en comparación con los estudiantes de 6° de Primaria. Este hallazgo sugiere que el desarrollo de habilidades lectoras no sigue un ritmo adecuado a lo largo de la educación Secundaria, lo que podría ser indicativo de la necesidad de fortalecer los programas educativos en esta área.

1.1.3 La comprensión lectora de escolares de educación básica

El presente estudio tuvo como objetivo principal identificar los niveles de comprensión lectora en estudiantes que cursan desde el 2° hasta el 8° año de educación básica, con la intención de recopilar datos estadísticamente significativos que permitan describir y analizar el desempeño real de los alumnos en esta competencia fundamental. Este análisis busca no solo ofrecer un panorama general del estado actual de la comprensión lectora en esta población estudiantil, sino también detectar patrones, tendencias y áreas de oportunidad que puedan influir en su desarrollo académico y personal.

Además, la investigación se propuso profundizar en el análisis de las diferencias en la comprensión lectora, tanto entre los distintos niveles educativos evaluados, como al interior de cada uno de ellos. Esto con el fin de identificar posibles

discrepancias o desigualdades en el progreso y dominio de esta habilidad, que pudieran estar asociadas a factores pedagógicos, curriculares o contextuales. Comprender cómo varía la competencia lectora entre cursos y dentro de cada grupo permitirá establecer con mayor precisión cuáles son los puntos críticos en los que se debe intervenir y cuáles son las características particulares que definen a cada nivel.

A partir de los resultados obtenidos, la investigación se orientó hacia la formulación de propuestas y orientaciones didácticas que puedan contribuir efectivamente a la mejora de la comprensión lectora en el ámbito escolar. Estas orientaciones buscan ser aplicables a contextos variados, considerando las necesidades específicas de los estudiantes, y servir como herramientas para que los docentes optimicen sus prácticas pedagógicas, favoreciendo un aprendizaje más significativo y duradero.

El problema central que motiva esta investigación radica en la carencia de evidencia empírica detallada y actualizada que permita comprender con exactitud la evolución de la comprensión lectora en estudiantes de educación básica. Existe una necesidad imperante de verificar si esta competencia mejora progresivamente conforme los alumnos avanzan en su escolaridad, y en qué medida dicho progreso se da de manera uniforme o presenta variaciones importantes. Sin datos claros y confiables, resulta difícil diseñar políticas educativas y estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades reales del alumnado.

De manera complementaria, el estudio también pretende identificar posibles deficiencias o dificultades en el aprendizaje de la lectura que puedan afectar el desempeño de los estudiantes. Además, busca analizar la influencia que variables como el curso escolar o el género pueden tener sobre los niveles de comprensión lectora, con el propósito de detectar si existen brechas o diferencias significativas que deban ser atendidas de manera específica.

Esta información resulta fundamental para fundamentar propuestas pedagógicas basadas en evidencia científica, que promuevan la equidad educativa y aseguren el desarrollo integral de todos los estudiantes.

Este estudio representa un aporte valioso para el conocimiento académico y la práctica educativa, al proporcionar una visión detallada y fundamentada de cómo se desarrolla la comprensión lectora a lo largo de los primeros años de la educación básica, y al ofrecer recomendaciones concretas para fortalecer esta habilidad esencial en el proceso de formación escolar.

Para responder a estos objetivos, se llevó a cabo un estudio de enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo y transversal. Se empleó un muestreo intencional o no probabilístico, en el cual participaron aquellos estudiantes que se encontraban en las aulas al momento de la aplicación de las pruebas. La muestra estuvo conformada por 186 estudiantes hispanohablantes de 2° a 8° año básico, matriculados en un establecimiento particular subvencionado de la ciudad de Iquique, Chile.

Con el propósito de mantener la homogeneidad de la muestra, se excluyó a los estudiantes con discapacidad o con dificultades específicas de aprendizaje, de acuerdo con la información proporcionada por sus tutores.

La evaluación de la comprensión lectora se realizó a través de pruebas de selección múltiple diseñadas específicamente para cada nivel escolar. Estas pruebas, fundamentadas en instrumentos previamente utilizados en evaluaciones nacionales, como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) y las Pruebas del Dominio Lector, fueron validadas por expertos en didáctica de la lengua para garantizar su confiabilidad y objetividad. Cada prueba constaba de 12 preguntas distribuidas en tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico.

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo de manera colectiva en las respectivas salas de clases durante una jornada escolar en 2017. La administración de las pruebas estuvo a cargo de la investigadora principal, con la colaboración de estudiantes del último año de la carrera de Psicopedagogía, quienes fueron previamente capacitados para asegurar la correcta aplicación del instrumento. Se garantizó el anonimato de las respuestas y se proporcionaron instrucciones claras a los participantes antes de iniciar la evaluación. La duración de la aplicación osciló entre 45 y 70 minutos.

Para el análisis de los datos obtenidos, se empleó el software estadístico IBM SPSS (v. 22.0), a través del cual se realizaron análisis descriptivos e inferenciales. Se calcularon frecuencias y porcentajes con el propósito de identificar tendencias en los resultados y se aplicaron pruebas estadísticas para determinar la significancia de las diferencias encontradas. Para analizar la variación del desempeño lector entre los distintos cursos, se utilizó un análisis de varianza (ANOVA), complementado con pruebas post hoc mediante el procedimiento Bonferroni. Para examinar posibles diferencias en el desempeño lector según el género, se aplicó la prueba t de Student y, en los casos en los que la homogeneidad de varianzas no se encontraba garantizada, se empleó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Se estableció un nivel de significancia estadística de $p < 0,05$ en todas las pruebas realizadas.

Los resultados del estudio revelaron que el desempeño en comprensión lectora presenta una tendencia decreciente a partir de 4° año básico, con diferencias estadísticamente significativas entre los distintos niveles educativos. De manera particular, los estudiantes de 2° año obtuvieron puntuaciones superiores en comparación con aquellos de 4°, 5° y 7° año, lo que sugiere que la comprensión lectora no sigue una progresión ascendente conforme avanza la escolaridad.

Se identificó que los estudiantes de 7° año registraron los puntajes más bajos, mientras que en 8° año se observó una ligera mejora en el rendimiento. Si bien se evidenciaron diferencias significativas entre ciertos niveles educativos, no se hallaron discrepancias estadísticamente relevantes en el desempeño lector entre los grupos de niñas y niños. No obstante, se detectó que la variabilidad en los resultados fue ligeramente mayor en el grupo de niños en comparación con el de niñas.

En términos generales, los hallazgos de esta investigación ponen de manifiesto una tendencia preocupante en la comprensión lectora de los estudiantes de educación básica, ya que los resultados sugieren que no existe una progresión constante en el desarrollo de esta habilidad a medida que los estudiantes avanzan en su formación escolar. La falta de una mejora sostenida en la comprensión lectora

subraya la necesidad de revisar las estrategias pedagógicas implementadas en los distintos niveles educativos y de desarrollar enfoques didácticos que permitan fortalecer el aprendizaje lector de manera efectiva y continua.

1.2 Referentes conceptuales

1.2.1 Literacidad

Cassany y Ayala (2021), al situar la literacidad dentro de contextos específicos y diversos, nos proponen replantear la lectura y la escritura no como habilidades abstractas, aisladas o universales, sino como prácticas sociales complejas, profundamente enraizadas en las particularidades culturales y situacionales en las que se despliegan. Este enfoque nos invita a comprender que leer y escribir son actos que adquieren sentido únicamente dentro de un entramado sociocultural, en el cual los sujetos interactúan con textos cargados de intenciones, funciones y significados variables.

Para ilustrar esta idea, basta imaginar la diferencia radical que existe entre leer un poema en una clase de literatura, donde el lector suele adoptar una postura receptiva y contemplativa, orientada a la apreciación estética y la reflexión, y leer un anuncio publicitario en el metro, que demanda una lectura rápida, pragmática y orientada a la acción inmediata. El mismo acto de leer, por tanto, se transforma y se redefine continuamente en función del contexto que lo envuelve: el propósito comunicativo, la audiencia a la que se dirige, el tipo de lenguaje empleado, e incluso factores tan concretos como la postura física o la disposición emocional del lector en ese momento específico.

La interpretación textual, bajo esta óptica, se revela como un proceso mucho más complejo que la mera decodificación de signos lingüísticos o la aplicación mecánica de reglas gramaticales. Se configura como una negociación dinámica y dialógica de significados entre el texto, el lector y el entorno sociocultural en el que ambos están inmersos. Esta perspectiva, por lo tanto, resalta la heterogeneidad y diversidad inherentes a las prácticas lectoras y escritoras, rechazando enfáticamente la idea tradicional de que exista una única metodología, estrategia o competencia superior, válida para todos los contextos y sujetos.

De esta manera, la comprensión textual se erige como un proceso situado, contextualizado y multifacético, en el cual convergen y se entrelazan factores diversos como la experiencia previa del lector, su conocimiento del mundo, sus expectativas, sus valores, y las estructuras ideológicas y culturales que configuran su visión del mundo. Estas variables interactúan de forma dialéctica con las propiedades semánticas, pragmáticas y formales del texto,

dando lugar a una construcción de significado que es siempre parcial, dinámica y abierta a reinterpretaciones.

La significación, lejos de ser un acto pasivo de recepción y simple absorción de información, se constituye en un proceso activo y creativo, mediante el cual el lector no solo recibe el mensaje, sino que lo procesa, lo interpreta, lo cuestiona y lo integra en su propio sistema de creencias, resignificándolo a la luz de su trayectoria vital, sus intereses y su contexto cultural específico. Este acto interpretativo es una negociación constante, que implica la constante contextualización del texto, una lectura crítica y atenta a las dimensiones sociales, históricas, políticas y culturales que subyacen tanto en su producción como en su recepción.

Así, la funcionalidad del texto —es decir, su capacidad para generar significado, provocar efectos y promover acciones dentro de un contexto determinado— se convierte en un criterio central para evaluar su eficacia comunicativa y su relevancia social. La lectura, entonces, no es solo un ejercicio intelectual aislado, sino una práctica social situada que produce y reproduce sentidos, influye en las relaciones de poder y contribuye a la construcción de identidades y comunidades.

En suma, Cassany y Ayala (2021) nos invitan a entender la literacidad como un fenómeno complejo, dinámico y profundamente enraizado en la cultura y la sociedad, donde leer y escribir son procesos inseparables de los contextos que los hacen posibles, y donde la interpretación es una actividad dialógica que implica siempre un compromiso activo del lector con el mundo que le rodea.

Esta comprensión holística de la lectura cuestiona la validez de las evaluaciones estandarizadas de la literacidad, las cuales, al focalizarse en la medición de habilidades técnicas y descontextualizadas, ignoran la riqueza y la complejidad de las prácticas interpretativas situadas. La evaluación de la competencia lectora debe, por tanto, trascender la simple medición de la capacidad de decodificación, abarcando la comprensión profunda de los mecanismos interpretativos, la capacidad de análisis crítico y la contextualización sociocultural del texto. En definitiva, la interpretación textual es un proceso dinámico, complejo y multidimensional que requiere una perspectiva crítica y contextualizada, capaz de valorar la diversidad de prácticas lectoras y la riqueza de significados que estas generan.

Kalantzis y Cope (2020), por su parte, van un paso más allá al incorporar la multimodalidad y la crítica. En el mundo digital actual, la información ya no se transmite únicamente a través de la palabra escrita. Imágenes, videos, sonidos, animaciones, iconos, todos contribuyen a la

construcción de significado. Por lo tanto, la literacidad multimodal implica la capacidad de comprender e interactuar con estos diferentes lenguajes, decodificando no solo el texto escrito, sino también las imágenes, el diseño, la música, etc., y analizando cómo interactúan entre sí para crear un mensaje. Piensa en un anuncio publicitario en redes sociales: la imagen, el texto, la música y el video corto trabajan juntos para persuadir al consumidor. Entender este mensaje requiere una literacidad multimodal.

Además, la perspectiva crítica de Kalantzis y Cope subraya la importancia de no solo comprender los mensajes, sino también de analizarlos de forma crítica. Esto implica cuestionar las ideologías, los sesgos y los intereses que subyacen a los textos y los mensajes que recibimos. ¿Quién crea este mensaje? ¿Con qué propósito? ¿A quién se dirige? ¿Qué perspectivas se omiten? Estas preguntas son cruciales para desarrollar una literacidad crítica que nos permita navegar con autonomía y discernimiento en el mar de información del mundo contemporáneo. La literacidad, en este sentido, se convierte en una herramienta de empoderamiento, permitiendo a los ciudadanos participar activamente en la creación de significados y en la transformación social.

1.2.2 Lectura

Cassany (2021), desde su enfoque sociocultural, subraya la importancia fundamental del bagaje previo que cada lector posee antes de enfrentarse a un texto. Este bagaje no es solo un conjunto de conocimientos acumulados, sino que incluye también las experiencias vividas, las creencias arraigadas y los valores personales que cada individuo ha desarrollado a lo largo de su vida.

Por lo tanto, el lector no llega a la lectura como una “tabla rasa” o un receptor vacío, sino que lo hace cargado con una historia personal rica y diversa que influye y moldea inevitablemente la interpretación que hará del texto. Esta visión implica que una misma obra o mensaje puede generar significados muy diferentes entre distintos lectores, ya que cada uno lo decodifica a partir de sus propios contextos sociales, culturales y emocionales, así como de sus perspectivas individuales. Por ejemplo, un texto literario o un artículo periodístico puede ser interpretado de manera diferente por alguien que vive

en un entorno urbano respecto a otro que proviene de una zona rural, o por lectores con diferentes ideologías políticas o experiencias culturales.

Además, Cassany (2021) enfatiza la necesidad de desarrollar una capacidad crítica sólida en los lectores. Según él, el lector ideal no debe limitarse a ser un receptor pasivo que simplemente absorbe información, sino que debe actuar como un agente activo que cuestiona, analiza y evalúa constantemente el contenido del texto. Esto implica considerar posibles sesgos ideológicos presentes en el mensaje, la intención del autor y la posible influencia social que dicho texto pueda ejercer.

Esta dimensión crítica cobra una relevancia especial en la era contemporánea, caracterizada por una sobreabundancia de información y la proliferación de noticias falsas o “fake news”, así como por la manipulación mediática y la difusión de discursos con fines específicos. Por ello, la lectura reflexiva y consciente se vuelve imprescindible para no ser víctima de desinformación, permitiendo al lector discernir entre fuentes confiables y mensajes manipuladores, y construyendo una postura informada y autónoma frente a la información recibida.

Por su parte, Serafini (2022) contribuye a esta discusión ampliando el marco teórico de Cassany al incorporar el concepto de multimodalidad, una característica esencial en el mundo digital actual. En la realidad contemporánea, los textos han dejado de ser exclusivamente palabras impresas o lineales, para convertirse en una compleja combinación de diferentes modos de comunicación: imágenes, videos, sonidos, gráficos, hipervínculos y otros elementos interactivos que se entrelazan para construir un mensaje más rico y dinámico.

Esta “lectura visual y multimodal” que propone Serafini demanda que los lectores desarrollen nuevas competencias y habilidades, que van más allá de la simple decodificación textual. Por ejemplo, el lector debe ser capaz de analizar cómo interactúan entre sí los distintos modos de representación —cómo las imágenes pueden reforzar o contradecir lo expresado en el texto escrito, o cómo un video puede aportar una dimensión emocional o contextual que complemente la información verbal—. También debe aprender a evaluar críticamente estos elementos visuales, entendiendo que contribuyen a la construcción de un significado global y a menudo persuasivo.

Un caso ilustrativo de este tipo de lectura multimodal es el análisis de un artículo periodístico en línea que incluye videos incrustados, gráficos interactivos y enlaces que llevan a otras fuentes de información. En estos textos, el lector no solo debe comprender el contenido de las palabras, sino también integrar los distintos tipos de información, entender su función dentro del conjunto y evaluar su credibilidad y relevancia. Por ejemplo, un gráfico interactivo puede mostrar datos que apoyen o desafíen la tesis del artículo, mientras que los enlaces a otras fuentes pueden permitir contrastar información o profundizar en aspectos específicos.

De este modo, la competencia lectora en la actualidad requiere habilidades cognitivas complejas, que permitan navegar y comprender textos híbridos y multifacéticos que reflejan la riqueza y complejidad del entorno comunicativo digital.

Tanto Cassany (2021) como Serafini (2022) coinciden en la importancia de reconocer la complejidad del acto de leer en contextos actuales, pero desde perspectivas complementarias: el primero pone énfasis en la dimensión sociocultural y crítica del lector como sujeto activo, mientras que el segundo destaca la necesidad de nuevas habilidades para enfrentar la multimodalidad propia del entorno digital. Juntos, sus aportes enriquecen nuestra comprensión sobre cómo se construye el significado en la lectura y qué competencias deben desarrollarse para una alfabetización plena en la sociedad contemporánea.

El párrafo que me has presentado ofrece una visión completa y precisa de la interpretación textual, destacando su naturaleza dinámica y multifacética. La idea de que la interpretación no es un simple acto de decodificación, sino una compleja negociación de significados entre el texto, el lector y el contexto sociocultural, es fundamental. Sin embargo, podemos enriquecer aún más esta comprensión al considerar algunos aspectos adicionales.

La intertextualidad, por ejemplo, juega un papel crucial; un texto no existe en el vacío, sino que se relaciona con otros textos, creando una red de referencias e influencias que impactan la interpretación. No podemos olvidar tampoco la dimensión emocional de la lectura; la resonancia emocional del texto, su capacidad para evocar sentimientos y recuerdos, influye poderosamente en la construcción del significado. Además, es

importante analizar las ideologías implícitas, tanto en el texto como en el lector, ya que estas perspectivas preconcebidas moldean inevitablemente la comprensión.

La funcionalidad del texto, su propósito comunicativo, es otro elemento clave; comprender la intención del autor es esencial para una interpretación adecuada, un aspecto que se relaciona directamente con la pragmática lingüística. Finalmente, debemos reconocer que la interpretación no es estática; la comprensión de un texto puede evolucionar con el tiempo, a medida que el lector acumula nuevas experiencias y conocimientos. Una relectura, años después, puede revelar significados insospechados, demostrando la naturaleza fluida y en constante evolución de la interpretación textual. En definitiva, el proceso interpretativo es un diálogo complejo y dinámico entre el texto, el lector y el contexto, un proceso que se enriquece al considerar la intertextualidad, las emociones, las ideologías, la pragmática y la evolución temporal de la comprensión.

1.2.3 Comprensión lectora

Según Pérez (2013, pág. 71), “la comprensión lectora es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito”, es decir es la habilidad de interpretar y entender el significado explícito e implícito de un texto, captando las ideas principales, los detalles relevantes y las intenciones del autor.

Esto implica no solo descifrar las palabras escritas, sino también analizar, reflexionar y relacionar la información con conocimientos previos para construir una comprensión más profunda del mensaje.

Menciona Ortega et al. (2019), en la comprensión lectora se distinguen tres niveles, el literal donde se refiere a la habilidad del estudiante para comprender literalmente lo que está diciendo el autor; después esta la inferencial, esta es la habilidad del alumno de realizar hipótesis y conjeturas del texto; y finalmente el crítico, menciona que es la habilidad de evaluar la calidad del texto que ha leído, así como emitir juicios realizados por el mismo.

En el amplio espectro de la alfabetización, la comprensión lectora se erige como un pilar fundamental, trascendiendo la mera decodificación de palabras para abarcar un proceso cognitivo complejo y multifacético. Esta habilidad crucial permite a los lectores no solo acceder a la información contenida en un texto, sino también internalizarla, interpretarla críticamente y aplicarla de manera efectiva en diversos contextos. La comprensión lectora implica la construcción de significado a partir de la interacción entre el texto, el lector y el contexto sociocultural en el que se inserta la lectura.

Esta interacción dinámica involucra la activación de conocimientos previos, la inferencia de información implícita, la identificación de la estructura textual y la evaluación de la credibilidad y la validez de la información presentada. La capacidad de comprender textos de diferentes géneros y complejidad es esencial para el desarrollo académico, profesional y personal, permitiendo la participación activa en la sociedad del conocimiento y la toma de decisiones informadas. Por lo tanto, la comprensión lectora no solo es una habilidad lingüística, sino una competencia cognitiva esencial que subyace a la mayoría de los procesos de aprendizaje y a la participación plena en la vida social y cívica. Su desarrollo y perfeccionamiento son, por consiguiente, objetivos prioritarios en cualquier estrategia educativa integral.

Nos muestra el INEE (2019) que en México, muchos niños y jóvenes tienen problemas de lectura; no sólo por su falta de destreza al leer textos, sino por la baja comprensión que logran de ellos, lo cual repercute en los resultados de su aprendizaje y en su rendimiento escolar general, esto pone de manifiesto un problema significativo en el sistema educativo, donde las dificultades de comprensión lectora no solo afectan el desempeño académico, sino también la capacidad de los estudiantes para adquirir conocimientos, desarrollar habilidades críticas y participar plenamente en la sociedad.

La falta de comprensión lectora limita su capacidad para interpretar textos, resolver problemas y relacionar lo aprendido con su contexto, lo que puede tener consecuencias a largo plazo en su desarrollo personal y profesional.

1.2.4 Evolución del concepto de comprensión lectora

La comprensión lectora es un concepto que ha evolucionado significativamente a lo largo del tiempo, desde sus primeras interpretaciones hasta las más contemporáneas, reflejando los avances en el campo de la psicología cognitiva, la lingüística y la pedagogía. Inicialmente, la comprensión lectora se concebía de manera simplista, asociándola principalmente con la capacidad de decodificar palabras y oraciones para entender el significado literal de los textos. Esta visión, en la que la decodificación era considerada el aspecto más importante, dominó gran parte del siglo XIX y principios del XX, coincidiendo con los primeros estudios formales sobre la lectura.

Sin embargo, con el tiempo, los estudios comenzaron a reconocer que la comprensión lectora no es un proceso pasivo ni lineal, sino un fenómeno complejo que involucra múltiples factores cognitivos, sociales y emocionales. A partir de las décadas de 1970 y 1980, con el auge de la psicología cognitiva, la comprensión lectora comenzó a ser entendida como un proceso activo que involucra la construcción de significados a partir de la interacción entre el lector y el texto. Se reconoce que el lector no solo interpreta palabras, sino que construye inferencias, conecta la nueva información con sus conocimientos previos y evalúa el contenido del texto en función de sus propias experiencias y objetivos.

Más recientemente, el concepto de comprensión lectora ha sido ampliado para incluir habilidades más avanzadas, como el pensamiento crítico, la metacognición y la capacidad de evaluar y cuestionar los textos leídos. Las teorías actuales enfatizan que la comprensión lectora no es solo un proceso cognitivo, sino también un acto social, en el que los factores contextuales, culturales y afectivos influyen de manera significativa. Esta visión contemporánea aboga por una comprensión lectora que se desarrolla y se enriquece con la interacción con diversos tipos de textos y en distintos contextos comunicativos.

La evolución del concepto de comprensión lectora ha llevado a una transformación en los enfoques pedagógicos, impulsando la creación de estrategias didácticas que fomentan la lectura crítica y reflexiva, más allá de la simple comprensión literal. En este sentido, la presente investigación explora cómo ha cambiado la concepción de la

comprensión lectora a lo largo del tiempo, analizando las implicaciones educativas y psicológicas de esta evolución y proponiendo un marco actualizado para su enseñanza.

Castillo Hernández (2023) examina la comprensión lectora en el marco de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El autor subraya que leer en medios electrónicos, o lo que se conoce como e-reading, demanda un conjunto de habilidades específicas. Esto se debe a que el uso generalizado de computadoras e Internet ha transformado la manera en que interactuamos con los textos, dando origen a una forma de comprensión lectora completamente nueva y revolucionaria en la actualidad.

Esta perspectiva resalta la importancia de adaptar nuestras habilidades lectoras a los entornos digitales. No se trata solo de leer, sino de desarrollar competencias particulares que nos permitan navegar y comprender eficazmente los textos en formato digital. Esto incluye habilidades como la capacidad para discernir información relevante, evaluar la credibilidad de las fuentes y entender la estructura de los contenidos que encontramos en línea.

En este sentido, Castillo Hernández (2023) nos invita a reflexionar sobre cómo estas nuevas formas de lectura están moldeando nuestro acceso al conocimiento y cómo es fundamental prepararnos para interactuar con ellas. La comprensión lectora ya no es solo un asunto de descifrar palabras; ahora implica un proceso más complejo que abarca el uso crítico y efectivo de las tecnologías digitales. Al reconocer esta evolución, podemos mejorar nuestra capacidad para aprender y comunicarnos en un mundo cada vez más digitalizado.

Vizuite Sarzosa (2022) pone de manifiesto la crucial relevancia que tiene la comprensión lectora dentro del ámbito educativo. Según el autor, la comprensión lectora se define como la capacidad de entender lo que se lee, y esto se fundamenta en diferentes niveles de lectura. Esta definición no solo enfatiza la esencia de la comprensión lectora, sino que también la posiciona como una habilidad esencial que impacta de manera directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al resaltar esta habilidad, Vizuite Sarzosa (2022) nos recuerda que la comprensión lectora no es un mero ejercicio mecánico de descifrar palabras, sino un proceso complejo que influye en el desarrollo cognitivo y académico de los estudiantes. Cuando los alumnos son capaces de comprender lo que leen, están mejor equipados para asimilar nuevos conocimientos, formular preguntas críticas y participar activamente en su aprendizaje.

La importancia de esta habilidad radica en que afecta no solo el rendimiento académico, sino también la manera en que los estudiantes se relacionan con el mundo que les rodea. A medida que desarrollan su capacidad para entender y analizar textos, fortalecen su pensamiento crítico y su capacidad para comunicarse eficazmente. Así, Vizuite Sarzosa (2022) nos invita a prestar atención a la comprensión lectora como un pilar fundamental en la educación, esencial para formar individuos competentes y críticos en nuestra sociedad actual.

Ambos autores están de acuerdo en señalar que la comprensión lectora es una habilidad vital dentro del proceso educativo. Sin embargo, hay matices importantes en sus enfoques. Castillo Hernández (2023) va más allá de la definición tradicional, al incorporar el efecto que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) tienen en la comprensión lectora. Según él, interactuar con textos digitales no es simplemente una extensión de la lectura convencional; implica el desarrollo de competencias específicas que nos permitan navegar eficazmente en un entorno digital lleno de información.

En contraste, Vizuite Sarzosa (2022) adopta una perspectiva más clásica, centrándose en la comprensión lectora como una capacidad fundamental para entender y procesar información escrita. Su enfoque se basa en los principios básicos de la lectura, sin entrar en detalle sobre cómo las recientes transformaciones tecnológicas han influido en esta habilidad. Para él, la esencia de comprender un texto radica en su capacidad para captar y analizar el contenido escrito, independientemente del formato en el que se presente.

Esta diferencia de enfoques resalta cómo el contexto actual está redefiniendo lo que significa leer y comprender. Mientras Castillo Hernández (2022) nos invita a

considerar las nuevas demandas que imponen las TIC en nuestra forma de leer, Vizuite Sarzosa (2023) nos recuerda la importancia de los fundamentos tradicionales. Ambos puntos de vista son valiosos y necesarios para tener una visión completa sobre la comprensión lectora en el mundo contemporáneo.

1.2.5 Decodificación y comprensión lectora

La decodificación y la comprensión lectora son procesos esenciales en el desarrollo de la competencia lectora, que a su vez constituye una de las habilidades más importantes en el ámbito académico y profesional. Ambos procesos, aunque estrechamente relacionados, son distintos en su naturaleza y función. La decodificación se refiere a la habilidad de traducir símbolos gráficos (letras y palabras) en sonidos o significados, lo que implica reconocer las palabras escritas y pronunciar o comprender su significado básico. Este proceso, que es una habilidad fundamental en las primeras etapas de la lectura, está basado en el conocimiento fonológico y ortográfico de un idioma.

Por otro lado, la comprensión lectora va más allá de la simple decodificación de palabras, y se refiere a la capacidad de interpretar, analizar y extraer el significado profundo de los textos. Implica la integración de conocimientos previos, el uso de estrategias cognitivas para la inferencia y la síntesis de información, y la habilidad para evaluar el texto en función de sus ideas principales, estructuras y propósitos. La comprensión lectora es crucial no solo para el éxito académico, sino también para el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de aplicar el conocimiento adquirido a diversas situaciones.

Ambos procesos están interrelacionados y se desarrollan de manera progresiva a lo largo de la educación. La decodificación, al ser una habilidad más mecánica y automatizada, forma la base para una lectura fluida, mientras que la comprensión lectora requiere una mayor interacción cognitiva y emocional con el texto. Es por ello que su desarrollo conjunto es esencial para lograr una comprensión plena y efectiva de los textos leídos.

Jiménez-Pérez (2014) se adentra en la diferenciación y conexión entre dos conceptos clave en el ámbito de la lectura. La autora hace hincapié en que la comprensión lectora está más relacionada con las características del individuo, como sus capacidades intelectuales, emocionales y su perfil psicológico. Esto implica que cada persona, con sus particularidades y experiencias, aborda la lectura de manera única.

Por otro lado, Jiménez-Pérez (2014) señala que la competencia lectora incorpora una dimensión adicional: la pragmática. Esto significa que, además de las habilidades personales, también juega un papel fundamental el entorno social en el que se desenvuelve el lector. Elementos como la socialización, la inteligencia social y la inteligencia ejecutiva se convierten en factores determinantes en cómo se desarrolla esta competencia.

Al adoptar esta perspectiva, la autora nos invita a reflexionar sobre la importancia de considerar tanto las habilidades individuales como los contextos sociales en el proceso de aprendizaje de la lectura. Así, no solo se trata de evaluar qué tan bien una persona puede entender un texto, sino también de reconocer cómo sus interacciones sociales y su entorno influyen en su capacidad para leer y comprender eficazmente.

Muñoz-Valenzuela y Schelstraete (2008) se adentran en la conexión entre la decodificación de palabras y la comprensión lectora en adultos. A través de su investigación, los autores llegan a una conclusión importante: aunque la decodificación es una condición necesaria para lograr una comprensión efectiva de lo que se lee, por sí sola no es suficiente. Esto significa que, si bien ser capaz de reconocer palabras es fundamental, no garantiza que alguien entienda plenamente el texto.

Los autores subrayan que un déficit en el reconocimiento de palabras puede ser una fuente de dificultades al leer. Sin embargo, también señalan que hay otros factores que juegan un papel crucial en este proceso. Por ejemplo, la dificultad del texto en sí mismo y el conocimiento previo del lector son variables que pueden influir significativamente en cómo se interpreta la información escrita. Así, nos muestran que la lectura es un proceso mucho más complejo de lo que parece a simple vista.

Este hallazgo resalta la importancia de adoptar una visión holística cuando se trata de comprender cómo leemos. No basta con enfocarse únicamente en las habilidades de decodificación; también es esencial considerar el contexto y las habilidades previas del lector. En definitiva, Muñoz-Valenzuela y Schelstraete (2008) nos invitan a reflexionar sobre la multifacética naturaleza del proceso lector y la necesidad de tener en cuenta una variedad de factores para mejorar realmente la comprensión lectora en adultos.

1.3 Referentes teóricos

1.3.1 Proceso de la comprensión lectora

La comprensión lectora debe concebirse no como un simple acto mecánico de decodificar palabras, sino como una emocionante aventura que invita al lector a sumergirse en un universo de significados y posibilidades. Cada texto se presenta como una puerta de entrada a un mundo nuevo, donde cada libro, cada artículo y cada mensaje que se lee se convierte en una oportunidad para explorar ideas, conceptos y narrativas que enriquecen la experiencia humana.

Esta habilidad fundamental actúa como la llave maestra que abre las puertas del aprendizaje, permitiendo a los individuos navegar con confianza a través de la complejidad del entorno que los rodea. La comprensión lectora no solo facilita el acceso a la información, sino que también fomenta el pensamiento crítico y la reflexión profunda, elementos esenciales para el desarrollo personal y académico. Sin esta capacidad, la vida académica puede transformarse en un laberinto indescifrable, donde las oportunidades de aprendizaje se ven limitadas y el potencial de crecimiento se ve comprometido.

Asimismo, en un sentido más amplio, la ausencia de una adecuada comprensión lectora convierte la vida misma en una experiencia incompleta, ya que se pierde la posibilidad de conectar con ideas innovadoras, comprender diversas perspectivas y participar activamente en diálogos significativos dentro de la sociedad. Por lo tanto, cultivar esta habilidad es esencial no solo para el éxito académico, sino también para el enriquecimiento personal y social de cada individuo.

Piensa en un niño pequeño escuchando un cuento antes de dormir. No se limita a escuchar las palabras; su mente crea imágenes vívidas, se emociona con la historia, siente

empatía por los personajes. Está construyendo significado, tejiendo una red de conexiones entre las palabras del cuento, sus experiencias personales y su mundo imaginario. Esa es la comprensión lectora en su esencia más pura: una construcción activa, dinámica y profundamente personal.

Los investigadores modernos han dejado atrás la visión simplista de la lectura como un proceso puramente cognitivo. Ahora sabemos que es mucho más que eso. Es una danza entre la mente, el corazón y el contexto. Nuestras emociones influyen en cómo interpretamos un texto: la alegría, la tristeza, la ira, el miedo, todos ellos colorean nuestra experiencia lectora y moldean nuestro entendimiento. Nuestro contexto social y cultural también juega un papel crucial; nuestras creencias, valores y experiencias previas actúan como filtros a través de los cuales procesamos la información.

Un texto no es una entidad estática; su significado se construye en la interacción entre el lector y el texto. Es un diálogo silencioso, un intercambio constante de ideas y emociones. El lector activo no se limita a recibir información pasivamente; cuestiona, interpreta, relaciona, infiere, predice, y crea su propia versión de la historia. Es un proceso de negociación de significados, donde el lector aporta su propia perspectiva y enriquece la comprensión del texto.

Desde una perspectiva psicopedagógica profunda, la propuesta de Isabel Solé y Elena González (2020) trasciende la simple decodificación de palabras. Ellas plantean la comprensión lectora como un proceso dinámico, creativo y profundamente personal, donde el lector no es un mero receptor pasivo, sino un constructor activo de significado. Imaginemos a un estudiante, a quien llamaremos Javier, enfrentándose a un texto complejo sobre la Revolución Francesa.

Para Solé y González (2020), la comprensión que Javier construye no se limita a la extracción literal de datos; es un proceso de interacción constante entre el texto y sus conocimientos previos. Javier no llega a la lectura con una mente en blanco; lleva consigo un rico bagaje de experiencias, conceptos, creencias y valores que influyen decisivamente en su interpretación. Si Javier ha estudiado previamente la Ilustración, por ejemplo, comprenderá con mayor profundidad las causas de la revolución, relacionando los eventos históricos con las ideas filosóficas que los precedieron. Este proceso de conexión, de integración de información nueva con conocimientos existentes, es crucial para la construcción de una comprensión significativa.

Peter Afflerbach (2021) nos invita a trascender la visión simplista y puramente cognitiva de la comprensión lectora. Su perspectiva, rica y matizada, la amplía para incluir dimensiones emocionales, motivacionales y sociales, reconociendo la complejidad inherente a este proceso. Olvidemos la imagen del lector como un procesador pasivo de información; Afflerbach (2021) nos presenta una visión mucho más humana y dinámica.

Imaginemos a una estudiante, a quien llamaremos Ana, leyendo una novela sobre la pérdida y el duelo. Para Afflerbach (2021), la comprensión de Ana no se limita a la decodificación de palabras y la extracción de información factual. Comprender, en este contexto, implica mucho más. Ana necesita establecer un propósito lector: ¿Busca entretenimiento, reflexión, o quizás escapar de la realidad? Su propósito influirá en cómo se acerca al texto y qué aspectos destacará.

1.3.2 Proceso lector

(«Los Procesos Lectores Caso de la Institución Educativa», 2018) expresa que el proceso lector es como un recorrido mental que los estudiantes realizan al leer. Este trayecto incluye una serie de pasos que les ayudan a entender el texto, como identificar palabras, captar su significado, conectar ideas y reflexionar sobre el contenido.

La calidad del proceso de comprensión lectora, es decir, la eficiencia y eficacia con la que se ejecutan las estrategias cognitivas implicadas, ejerce una influencia directa y determinante en el éxito o fracaso del lector en la interpretación efectiva del texto. No se trata simplemente de la presencia o ausencia de estas estrategias, sino de la precisión, la fluidez y la flexibilidad con la que se aplican.

Una comprensión lectora de alta calidad se caracteriza por la activación de un conjunto sofisticado y coordinado de habilidades mentales, que van desde la identificación precisa de la información explícita hasta la inferencia de significados implícitos, la construcción de relaciones entre diferentes partes del texto y la integración de la información nueva con los conocimientos previos del lector.

Esta capacidad de integrar recursos cognitivos de manera eficiente y adaptativa permite al lector construir un significado profundo y coherente del texto, superando las posibles ambigüedades o lagunas informativas. En contraste, una comprensión lectora deficiente se manifiesta en una aplicación inadecuada o incompleta de estas estrategias, lo que resulta en una interpretación superficial, fragmentada o incluso errónea del texto. La falta de precisión en la decodificación, la incapacidad para identificar las ideas principales, la ausencia de estrategias inferenciales o la dificultad para integrar la información nueva con los conocimientos previos, son indicadores de una comprensión lectora de baja calidad, con las consecuentes dificultades en el aprendizaje y la participación efectiva en la vida académica y social. Por lo tanto, la calidad de este proceso no es un factor aislado, sino un elemento central que determina la profundidad y la efectividad del aprendizaje a partir de la lectura.

El proceso lector se divide en cuatro fases esenciales. Primero, los procesos perceptivos, donde la lectura comienza con la percepción visual de las letras y palabras mediante movimientos sacádicos, que son saltos cortos de los ojos a lo largo del texto. Este paso inicial permite captar las formas escritas.

Luego están los procesos léxicos, encargados de decodificar las palabras escritas, transformándolas en sonidos o representaciones mentales. En español, esto puede hacerse a través de la ruta fonológica (por sonidos) o la ruta léxica (por reconocimiento visual).

Posteriormente, los procesos sintácticos trabajan en construir las relaciones entre las palabras según su orden, signos de puntuación y palabras funcionales como preposiciones y conjunciones. Este paso da coherencia a las oraciones y permite interpretar correctamente el significado según el contexto.

Finalmente, los procesos semánticos consisten en comprender el contenido del texto, extrayendo el significado explícito e implícito. Esto incluye deducir información no marcada directamente, como ocurre en las fábulas al interpretar la moraleja. Al integrar esta información en la memoria, se completa la comprensión lectora.

1.3.3 Factores que influyen en la comprensión lectora

La comprensión lectora, un proceso complejo y dinámico, no se reduce a una simple interacción entre el lector y el texto. Según el Instituto para el Futuro de la Educación (2022), se trata de una intersección multifactorial donde convergen y se interrelacionan de manera crucial el lector, las características intrínsecas del texto, los conocimientos previos del lector y las estrategias de lectura empleadas. El lector, con sus habilidades cognitivas, su motivación, su experiencia lectora y su bagaje cultural, actúa como un filtro activo, interpretando y construyendo significado a partir de la información presentada.

No es un receptor pasivo, sino un agente constructor de sentido, influenciado por sus propias perspectivas, prejuicios y expectativas. El texto, por su parte, presenta una serie de variables que impactan directamente en la comprensión. Su estructura, estilo, complejidad lingüística, claridad expositiva y adecuación al nivel lector son factores determinantes en la facilidad o dificultad para acceder a su significado. Un texto mal estructurado, con un vocabulario excesivamente técnico o una sintaxis compleja, puede obstaculizar la comprensión incluso en lectores competentes. Los conocimientos previos del lector, su bagaje de experiencias, conceptos e ideas preconcebidas, constituyen un elemento fundamental en la construcción del significado.

La nueva información se procesa e integra a partir de lo que ya se conoce, creando un entramado de conexiones que enriquecen o, en su defecto, pueden sesgar la interpretación. Finalmente, las estrategias de lectura empleadas por el lector, que van desde las más básicas, como la identificación de palabras clave o el subrayado, hasta las más complejas, como la inferencia, la anticipación o la metacognición, juegan un papel crucial en la eficiencia y eficacia del proceso.

La selección y aplicación consciente de estas estrategias modulan la profundidad y la precisión de la comprensión. La interacción dinámica entre estos cuatro factores – lector, texto, conocimientos previos y estrategias de lectura– determina la calidad y la profundidad de la comprensión lectora. Ninguno de estos factores actúa de forma

aislada; su influencia es interdependiente y recíproca, formando una compleja red de interacciones que dan forma a la experiencia lectora.

La afirmación de Macarena (n.d.) pone de manifiesto una preocupante paradoja: la comprensión lectora, reconocida universalmente como una habilidad fundamental para el éxito académico y la plena participación social, carece de un corpus de investigación suficientemente robusto y exhaustivo que explore sus intrincados procesos de adquisición y desarrollo. A pesar de su innegable importancia, la comprensión lectora, tanto en su modalidad escrita como oral, se encuentra relativamente subinvestigada, lo que genera una brecha significativa en nuestro conocimiento sobre cómo se aprende y se desarrolla esta habilidad crucial.

Esta falta de investigación impide una comprensión profunda de los mecanismos cognitivos, lingüísticos y socioculturales que subyacen a la comprensión del lenguaje, limitando así la capacidad de diseñar intervenciones educativas efectivas y de desarrollar estrategias de apoyo para aquellos que presentan dificultades en este ámbito.

La escasez de estudios en este campo dificulta la identificación precisa de los factores que influyen en el desarrollo de la competencia lectora, desde las características individuales del lector hasta las variables contextuales y socioculturales que moldean su aprendizaje. La ausencia de investigaciones rigurosas también impide la evaluación precisa de la eficacia de las diferentes metodologías y estrategias pedagógicas destinadas a fomentar la comprensión lectora, lo que dificulta la optimización de las prácticas educativas y la mejora de los resultados de aprendizaje.

La afirmación de Macarena resalta la necesidad urgente de un mayor esfuerzo investigativo para comprender a fondo los procesos de adquisición y desarrollo de la comprensión lectora, tanto oral como escrita, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación y promover el desarrollo integral de los individuos en todos los ámbitos de la vida. Esta carencia de investigación representa un obstáculo significativo para el avance del conocimiento en este campo crucial y para la implementación de intervenciones educativas más efectivas.

(Dirección General @prende.mx, n.d.) nos habla acerca de la importancia de la lectura en las niñas, niños y adolescentes, en su escrito, nos comenta que la lectura se constituye como un medio fundamental para la adquisición de conocimientos, representando uno de los hábitos más valiosos que una persona puede desarrollar a lo largo de su vida. No obstante, expertos en el área advierten sobre una preocupante falta de interés en esta práctica, lo que limita el acceso a los múltiples beneficios que conlleva.

Entre las ventajas de fomentar el hábito de la lectura se encuentran la mejora en el dominio del lenguaje, el fortalecimiento de la concentración, el desarrollo de la imaginación y la memoria, así como la facilitación de la comunicación. Además, la lectura contribuye al enriquecimiento del vocabulario, perfecciona la ortografía y actúa como un ejercicio para el cerebro, estimulando su capacidad cognitiva. Estos beneficios resaltan la importancia de promover y cultivar la lectura como una herramienta esencial para el desarrollo integral de las personas, tanto en el ámbito personal como académico y social.

1.3.4 Protagonistas de la enseñanza

La afirmación de Muñiz y Bagaría (2016) sobre el rol protagónico del docente en la enseñanza y del estudiante en el aprendizaje, trasciende una simple descripción de roles para adentrarse en una profunda reflexión sobre la naturaleza dinámica y compleja del proceso educativo. Se subraya la idea de que la enseñanza no es un acto unidireccional o una mera transmisión de información, sino una actividad interactiva y procesual, caracterizada por una constante interacción y retroalimentación entre el docente y los estudiantes.

Este enfoque enfatiza la importancia de una visión integral de la práctica docente, que va más allá de la simple planificación y ejecución de clases, para abarcar una profunda reflexión sobre la propia práctica, incluyendo la conceptualización, la implementación y la evaluación constante de las estrategias pedagógicas empleadas. La capacidad del docente para asumir un rol activo en este proceso, para conceptualizar su enseñanza de manera reflexiva y para planificar sus acciones pedagógicas con una visión

estratégica, se convierte en un factor determinante para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La implementación de las estrategias pedagógicas, lejos de ser un acto mecánico, se presenta como una actividad dinámica y adaptable, en la que el docente debe estar preparado para ajustar sus métodos y recursos en función de las necesidades y el contexto específico de cada estudiante y grupo. La reflexión posterior a la implementación, esencial para el desarrollo profesional del docente, permite una reconsideración crítica de la práctica, identificando las fortalezas y debilidades de las estrategias utilizadas y generando nuevos conocimientos para futuras intervenciones.

Muñiz y Bagaría (2016) resaltan la necesidad de una práctica docente reflexiva, interactiva y adaptable, donde el docente no solo transmite conocimientos, sino que también construye un ambiente de aprendizaje significativo y dinámico, en el cual los estudiantes son los verdaderos protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Este enfoque integral de la enseñanza pone en relieve la importancia de la formación continua del docente y la necesidad de un compromiso constante con la mejora de la calidad educativa.

La perspectiva de Muñiz y Bagaría (2016) sobre la lectura y la comprensión lectora trasciende la simple consideración de la lectura como una habilidad; la presentan como una poderosa herramienta para el aprendizaje, una oportunidad invaluable para el desarrollo cognitivo y la adquisición de conocimientos. Sin embargo, esta oportunidad no se materializa automáticamente; su realización depende de la confluencia de dos condiciones fundamentales e interdependientes.

En primer lugar, se destaca la importancia crucial de la disposición del alumno hacia el aprendizaje. Esta disposición no se refiere únicamente a la motivación o el interés por la lectura en sí misma, sino a una actitud más amplia que implica una apertura mental, una receptividad a nuevas ideas y un compromiso con el propio proceso de aprendizaje. Se trata de un estado mental activo y propositivo, donde el alumno se presenta como un agente activo en su propio proceso de construcción del conocimiento, más allá de la simple recepción pasiva de información.

En segundo lugar, los autores enfatizan la necesidad de que el docente cuente con los recursos y materiales pedagógicos adecuados para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta condición no se limita a la disponibilidad de libros de texto o materiales impresos; abarca un conjunto más amplio de recursos que incluyen la formación del docente, el acceso a diversas metodologías de enseñanza, la disponibilidad de herramientas tecnológicas y la creación de un ambiente de aprendizaje estimulante y propicio para la comprensión lectora.

La eficacia de la labor docente depende en gran medida de su capacidad para seleccionar, adaptar y utilizar estos materiales de manera significativa, promoviendo la interacción, la participación activa del alumno y la construcción de un aprendizaje profundo y duradero. La falta de recursos o la inadecuación de los materiales disponibles pueden representar un obstáculo significativo para el desarrollo de la comprensión lectora, limitando las posibilidades de aprendizaje y reduciendo la eficacia del proceso educativo.

Muñiz y Bagaría (2016) plantean una visión integral del proceso de aprendizaje lector, destacando la interdependencia entre la disposición del alumno y la adecuación de los recursos pedagógicos disponibles para el docente, como elementos clave para el éxito de este proceso.

Esta disposición, que puede ser influenciada por diversos factores internos y externos, es esencial para que el proceso de lectura sea significativo y fructífero.

Esta interacción entre la predisposición del estudiante y los recursos educativos del docente es esencial para garantizar que el aprendizaje sea verdaderamente significativo, permitiendo que los conocimientos adquiridos se integren de forma efectiva en los esquemas cognitivos del alumno y contribuyan a su desarrollo integral.

1.3.5 Causas de los problemas de comprensión

(Cascón et al., 2010) nos menciona “sabemos con certeza que los problemas de comprensión se producen en buena medida como consecuencia de una inhabilidad lectora, muchas veces iniciadas desde una clara desmotivación del alumno” (pág. 11).

Considero que la desmotivación en los estudiantes es uno de los mayores obstáculos para el desarrollo de la comprensión lectora. En muchos casos, la falta de interés no surge solo de la dificultad inherente a la lectura, sino también de la desconexión que los alumnos sienten respecto a los textos que se les presentan.

Los materiales educativos a menudo no logran captar su atención ni conectar con sus intereses personales, lo que hace que se enfrenten a la lectura como una tarea más que como una herramienta de aprendizaje.

Es crucial que los docentes no solo enseñen a leer, sino que también motiven a los estudiantes a descubrir el valor de la lectura. Esto implica ofrecer textos que sean relevantes y estimulantes, y emplear enfoques pedagógicos que involucren activamente a los alumnos, fomentando su curiosidad y su capacidad crítica.

(«Importancia de la Lectura y la Formación del Hábito de Leer En la Formación Inicial», 2015) nos menciona que la lectura ha cobrado una relevancia significativa, ya que en ella se establecen los fundamentos esenciales de la enseñanza.

A través de esta práctica, se adquieren conocimientos que permiten comprender y explorar los diversos elementos que conforman la naturaleza y el entorno. De este modo, la lectura se convierte en el eje central del proceso educativo, desempeñando un papel indispensable en la formación de los individuos.

El dominio de la lectura no solo responde a la necesidad de adquirir información, sino que también constituye una herramienta clave para desarrollar habilidades cognitivas superiores, como el análisis, la síntesis y la interpretación. Por lo tanto, fomentar y consolidar el hábito lector es fundamental para garantizar un aprendizaje efectivo y el pleno desarrollo de las capacidades intelectuales y sociales de los estudiantes.

En su lectura de análisis Ife (2022), nos comenta que, en el ámbito lingüístico, la competencia comunicativa se define como la capacidad para llevar a cabo de manera

adecuada y efectiva el proceso de comunicación, integrando correctamente todos sus elementos y respetando el orden que dicho proceso implica.

Esta competencia abarca el uso preciso de conectores y otros recursos lingüísticos que permiten comprender, elaborar e interpretar diversos eventos comunicativos.

La competencia comunicativa no se limita al entendimiento del significado explícito o literal de los mensajes (es decir, lo que se dice de forma directa), sino que también incluye la interpretación de las implicaciones subyacentes y del sentido intencional del mensaje. Esto último implica considerar no solo lo que el emisor desea transmitir, sino también cómo ese mensaje es entendido por el receptor, tomando en cuenta factores como el contexto, las intenciones y las posibles interpretaciones.

A la par que nos comenta el hecho de que las habilidades comunicativas básicas, también conocidas como los cuatro grandes grupos de destrezas lingüísticas, son fundamentales para que un usuario de la lengua se comunique de manera eficaz en cualquier situación. Estas habilidades incluyen hablar, escuchar, leer y escribir, y son esenciales para interactuar y convivir en sociedad, ya que en todos los contextos de la vida cotidiana se emplea, al menos, una de ellas.

En este sentido, investigaciones como las de Rivers, Tempeley y Gauquelin, citadas por Cassany et al. (2000), proporcionan datos reveladores sobre la importancia y la distribución del tiempo dedicado a cada una de estas habilidades en la vida diaria. Según estos estudios, aproximadamente el 80% del tiempo de las personas está ocupado por actividades comunicativas, con la siguiente distribución: escuchar 45%, hablar 30%, leer 16% y escribir 9%.

Estos datos reflejan la importancia predominante de la comunicación oral, especialmente la habilidad de escuchar, como la más utilizada, seguida del habla. Las habilidades de lectura y escritura, aunque con menor proporción, son igualmente esenciales, ya que complementan el proceso comunicativo y permiten la transmisión y conservación de información de manera estructurada y duradera. Esta distribución resalta la necesidad de desarrollar integralmente todas las habilidades comunicativas para alcanzar una interacción efectiva en distintos ámbitos de la vida.

Capítulo dos

Marco metodológico

2.1. Planteamiento del problema

Para dar inicio a la investigación, es necesario tener un referente conceptual acerca de lo que es la comprensión lectora, según Pérez (2013, p. 71), “la comprensión lectora es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito”, es decir es la habilidad de interpretar y entender el significado explícito e implícito de un texto, captando las ideas principales, los detalles relevantes y las intenciones del autor.

Durante el tiempo en la primaria “José Morgas García”, la docente se ha dado cuenta del gran problema que tenía el grupo de 2ºB, donde al menos la mitad de los alumnos no comprendían los textos, he notado que muchos estudiantes tienen problemas con la comprensión lectora, y esto se debe a varias razones. Una de las más comunes es que no están acostumbrados a leer en casa. Sin este hábito, les cuesta mucho más desarrollar la fluidez y la comprensión desde pequeños.

Otro punto importante es que muchos alumnos no cuentan con estrategias para entender los textos. A menudo, leen de manera mecánica, sin detenerse a pensar en lo que están leyendo o en cómo se conectan las ideas. Esto se vuelve aún más complicado cuando el vocabulario que encuentran es muy diferente al que usan en su día a día, lo que puede llevar a la frustración y al desinterés.

Aquella situación se fue repitiendo desde que la docente asumió la responsabilidad del grupo en cuestión. Los alumnos, en general, muestran apatía a la hora de realizar alguna lectura, limitándose a participar mínimamente o simplemente evadiendo la actividad. Dos estudiantes, en particular, ni siquiera intentan leer, ya que aún no han adquirido esta habilidad básica.

Palomino (2011, pág. 29) nos menciona que “La lectura juega un papel importante en la formación cultural de las personas en el aprendizaje y dominio de la lengua” esto debido a que, según menciona, la lectura comprensiva favorece el desarrollo del pensamiento al proporcionar un espacio para la reflexión, la meditación y la creación.

Cuando leemos de manera profunda y analítica, no solo nos apropiamos de la información, sino que también reflexionamos sobre ella, cuestionamos ideas y generamos nuevas perspectivas que enriquecen nuestra comprensión del mundo. Este tipo de lectura fomenta una interacción activa con el texto, donde no solo nos apropiamos de conceptos, sino que también evaluamos su validez, los conectamos con nuestro propio conocimiento y experiencias, y exploramos sus implicaciones.

Así, la lectura se convierte en una herramienta poderosa para el aprendizaje crítico y la creatividad intelectual, impulsándonos a ir más allá de la superficie para descubrir matices y construir una visión más completa y significativa de los temas abordados.

Este proceso estimula el pensamiento crítico, ya que permite evaluar y analizar diferentes puntos de vista, el pensamiento creativo, al incentivar la creación de nuevas ideas y soluciones, y el pensamiento divergente, que fomenta la capacidad de pensar de manera flexible y generar diversas alternativas ante un problema o situación. En resumen, la lectura comprensiva no solo enriquece el conocimiento, sino que también desarrolla habilidades cognitivas que son esenciales para un pensamiento más complejo y multidimensional.

En el grupo del 2ºB de la escuela primaria “José Morgas García”, con una matrícula de 20 niños, se observó que los alumnos tienen la motivación de terminar sus actividades, sin comprender lo que realmente se menciona en los textos o lograr una comprensión de los mismos.

Después de aplicar un examen diagnóstico para evaluar el nivel de lectura de los 22 alumnos de segundo grado, los resultados revelaron un rezago notable en

la comprensión lectora. Según los niveles de lectura propuestos por (*Estrategias de Lectura*, 1988), solo 5 estudiantes lograron alcanzar un nivel inferencial adecuado, lo que significa que pudieron comprender y extraer información importante de los textos. Por otro lado, 13 alumnos se encontraron en un nivel literal; esto quiere decir que pueden leer las palabras, pero no logran entender a fondo lo que están leyendo. Además, 4 estudiantes no pudieron realizar la lectura, lo que indica que aún se encuentran en un nivel prelector.

La siguiente investigación tiene como propósito responder a las siguientes preguntas, ¿Cuáles son las dificultades que enfrentan los niños para desarrollar su comprensión lectora?, ¿Cuáles pueden ser las estrategias que funcionen mejor con los alumnos? Y ¿Tiene que ver el apoyo de los padres de familia con el desarrollo de su comprensión lectora?

2.2 Justificación

Durante las diversas jornadas de práctica, la docente ha observado que los alumnos cada vez más están alejados de la lectura, esto debido a las nuevas tecnologías y como estas realizan las lecturas por ellos, alejando así a los estudiantes del objetivo que es la comprensión del texto.

La docente tiene como ejemplo su propia crianza, debido a que sus padres se han esmerado en implementar la lectura como hábito desde muy temprana edad, ya sea con lecturas a la hora de dormir, inscribiéndola en clubes de lectura o demostrando que ellos mismos mantienen ese hábito, por lo que se le dificulta el imaginar, y como una persona activamente lectora, el hecho de que algunos niños no sientan el mismo interés hacia la lectura.

Investigar este tema permitirá identificar estrategias pedagógicas efectivas que potencien la habilidad de los estudiantes para entender, analizar y reflexionar sobre textos escritos. Esto servirá como base para mejorar el rendimiento académico, fomentar el pensamiento crítico y facilitar la adquisición de aprendizajes significativos en cualquier disciplina.

La investigación abordará problemas como la dificultad de los estudiantes para interpretar textos de manera adecuada, la falta de motivación hacia la lectura y la desconexión entre las estrategias docentes y las necesidades reales del alumnado. Se buscará proponer soluciones prácticas que puedan ser implementadas en el aula para superar estas barreras y favorecer un aprendizaje más profundo.

Los principales beneficiarios serán los estudiantes, quienes podrán desarrollar competencias lectoras más sólidas. Asimismo, los docentes obtendrán herramientas prácticas y basadas en evidencia para mejorar sus métodos de enseñanza. Por último, el sistema educativo en general se beneficiará al contar con estudiantes mejor preparados para los retos académicos y profesionales.

Esta investigación es novedosa porque no se limita a diagnosticar los problemas relacionados con la comprensión lectora; busca vincular las nuevas tecnologías y enfoques pedagógicos actuales para crear propuestas innovadoras. Además, se centra en adaptar las estrategias a contextos específicos, como grupos multiculturales o estudiantes con necesidades educativas especiales, algo que no siempre se aborda en profundidad.

Como docente, una de mis mayores inquietudes es el creciente desafío que los alumnos tienen para entender textos escritos. Esta problemática no es un suceso independiente; está arraigada en varios elementos sociales, educativos y tecnológicos que inciden en la forma en que los jóvenes se relacionan con la lectura.

La comprensión lectora, más allá de ser una destreza académica, es un recurso imprescindible para la vida cotidiana. Facilita la toma de decisiones basadas en información, el análisis crítico de la información y la conexión con otras realidades mediante el uso del lenguaje. No obstante, resulta preocupante constatar cómo esta habilidad está siendo marginada en la educación de numerosos alumnos.

Lo que más me preocupa es que, en numerosas situaciones, el sistema de educación no da la importancia adecuada al fomento de una comprensión lectora profunda. Las tácticas empleadas en el entorno educativo frecuentemente se restringen a tareas mecánicas que no promueven la reflexión ni el análisis crítico.

Por ejemplo, los ejercicios de lectura generalmente se centran en contestar preguntas concretas sobre el texto, pero no en cuestionar su contenido, vincularlo con vivencias personales o determinar su objetivo. Este enfoque superficial provoca una separación entre los alumnos y los textos, perpetuando así la noción de que leer es una actividad monótona o irrelevante.

2.3 Objetivos

Objetivo general:

- Identificar la evolución de los niños en el proceso de la comprensión lectora en segundo grado.

Objetivo específico:

- Identificar el nivel de comprensión lectora en la que se encuentran los niños de un grupo de segundo grado.
- Describir las dificultades que enfrentan los niños de acuerdo a los niveles de la comprensión lectora.
- Valorar el desarrollo del proceso de la comprensión lectora a partir de estrategias que favorezcan esta habilidad.

2.4 Enfoques

El enfoque es empírico-analítico, como nos explica Ríos (2013), este enfoque se caracteriza por centrar su atención en los intereses que guían la investigación, en lugar de enfocarse exclusivamente en la naturaleza del objeto de estudio.

Desde esta perspectiva, los objetivos de explicar, controlar o predecir pueden aplicarse tanto a problemas relacionados con las ciencias naturales como a aquellos vinculados con las ciencias sociales.

Este enfoque, influenciado por la tradición crítica de la Escuela de Fráncfort, busca evitar la aplicación acrítica de modelos teóricos y metodológicos de las ciencias naturales en las ciencias sociales y humanas. Reconoce el peligro de positivizar las ciencias sociales, es decir, reducirlas exclusivamente al uso de métodos y epistemologías propias de las ciencias naturales, ignorando las particularidades de los fenómenos sociales.

El enfoque empírico-analítico (Barreto-Vergara, 2022), es un método que se basa en la observación y la medición objetiva de fenómenos. Su objetivo es formular leyes y generalizaciones universales sobre cómo funciona el mundo. Este enfoque descompone el objeto de estudio en variables que se pueden cuantificar, lo que permite realizar un análisis más detallado y preciso de la realidad que nos rodea.

Para llevar a cabo esta investigación, hemos decidido optar por el enfoque empírico-analítico. Este enfoque es muy valioso porque nos permite obtener resultados objetivos y verificables a través de la observación y el análisis sistemático de los datos. Basado en los principios del positivismo, este método nos ayuda a estudiar la comprensión lectora en los estudiantes de una manera que se puede medir, identificando patrones y estableciendo relaciones causales a partir de la evidencia que recopilamos.

El enfoque empírico-analítico es especialmente adecuado para nuestra investigación, ya que queremos evaluar el nivel de comprensión lectora de los alumnos mediante pruebas diagnósticas y el análisis de sus resultados. Con estos

datos, podemos describir el fenómeno de manera objetiva, identificar cómo están desempeñándose los estudiantes y determinar estrategias didácticas que estén fundamentadas en evidencia empírica.

2.4.1 Diseño de investigación

El diseño de la investigación es cuasi experimental, se busca la aplicación de una prueba de la comprensión lectora para tener un referente como punto de partida, posteriormente se implementarán las estrategias de intervención para contribuir al desarrollo de la comprensión lectora y por último se volverá a realizar la evaluación de la comprensión lectora. A partir de lo anterior, valoraremos el efecto que ha producido las estrategias en el proceso de comprensión lectora de los niños.

El método cuasi-experimental es una estrategia de investigación que busca establecer relaciones causales entre variables, especialmente en situaciones donde no se puede asignar a los participantes de manera aleatoria a grupos. A diferencia de los estudios experimentales tradicionales, que distribuyen a los participantes al azar entre grupos de control y experimental, los cuasi-experimentales trabajan con grupos que ya existen.

Esto puede traer algunos desafíos, ya que estos grupos pueden tener características diferentes que afecten los resultados, lo que podría introducir sesgos y afectar la validez interna del estudio. Sin embargo, este método sigue siendo útil para investigar en contextos donde un diseño estrictamente experimental no es posible.

Según Sebastián (2020), los métodos cuasi-experimentales se han vuelto muy importantes para evaluar políticas públicas, especialmente cuando no se puede hacer una asignación aleatoria de los participantes. Estos diseños permiten estimar efectos causales usando datos observacionales, aunque es necesario hacer algunas suposiciones que a veces son complicadas de comprobar en la práctica.

El autor también señala que, en Colombia, estos métodos se han aplicado para evaluar programas en áreas clave como la salud, la educación y el desarrollo

rural. Esto demuestra cómo pueden ser herramientas valiosas para entender el impacto de diferentes iniciativas en la sociedad.

Por otro lado, un estudio publicado por Alan (et al., 2020) se utilizó un diseño de caso único cuasi-experimental, mismo que permitió manipular la variable independiente, y observar los cambios producidos al manipular dicha variable.

Los resultados mostraron cómo los diseños cuasi-experimentales pueden ser muy útiles en contextos clínicos y educativos, especialmente donde no es posible hacer asignaciones aleatorias. Esto resalta la flexibilidad y el valor de estos métodos para entender mejor el impacto de las terapias en situaciones complejas.

La principal diferencia entre los diseños experimentales y los cuasi-experimentales está en cómo se asignan los participantes a los grupos de estudio. En los diseños experimentales, la asignación aleatoria asegura que cualquier diferencia entre los grupos se deba solo a la intervención, lo que fortalece la validez interna del estudio. Esto significa que puedes tener más confianza en que los resultados son realmente el efecto de la intervención.

Por otro lado, en los diseños cuasi-experimentales, se trabaja con grupos que ya existen, lo que puede complicar las cosas. Es más difícil controlar variables externas y posibles sesgos, lo que puede afectar la interpretación de los resultados. Sin embargo, estos diseños son muy valiosos en situaciones donde no se puede hacer una asignación aleatoria. Permiten evaluar intervenciones en escenarios reales y ofrecen evidencia útil para ayudar en la toma de decisiones en políticas públicas y prácticas clínicas.

2.5 Hipótesis

Al implementar actividades de lectura basadas en estrategias lúdicas y en el uso de material didáctico que sea atractivo y relevante para los niños, se establece un entorno propicio para el aprendizaje. bajo esta idea se busca captar la atención de los pequeños, motivarlos para que se interesen en las actividades de lectura y comprender lo que los textos tratan de informar. Cuando los niños se sienten interesados y entusiasmados por lo que están leyendo, su disposición para involucrarse en estas actividades aumenta significativamente.

2.6 Definir el universo

2.6.1 Población

Los alumnos del segundo grado grupo “A” de la escuela primaria “José Morgas García”, con un matrícula de 24 alumnos de los cuales 4 son alumnos con NEAE, de entre los 7 y 8 años de edad.

2.6.2 Muestra

La muestra se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico, sin recurrir al azar. En este caso, se utilizó el muestreo por conveniencia, una técnica en la que los participantes son elegidos porque están accesibles para el investigador. Específicamente, la muestra corresponde al grupo con el que se trabaja directamente y con el que es posible interactuar e intervenir.

Al inicio del ciclo escolar, se les fue aplicado la evaluación diagnóstica, a través de esta se pudo confirmar el nivel de aprendizaje y desarrollo general de cada niña y niño.

2.7 Estrategias de recogida y análisis de información

Prueba de comprensión lectora previa y posterior a la implementación de las actividades, observación participante, entrevistas semi estructuradas a los padres.

Son textos breves y adecuados para estudiantes de primero y segundo grado de educación primaria, los cuales están estructurados de manera sencilla y accesible para garantizar su comprensión. Estas lecturas estarán acompañadas de preguntas de opción múltiple, formuladas de manera clara y directa, con el propósito de evaluar la comprensión lectora de los alumnos de forma objetiva.

La recolección de información para esta evaluación se llevará a cabo a través de la observación y evaluación directa en el aula, durante las interacciones con los estudiantes y en la aplicación de la evaluación de Catalá (2007). Este método nos permitirá conocer el nivel de comprensión lectora de cada niño y su habilidad para responder a las preguntas que les planteemos.

Asimismo, se tienen textos diseñados con un nivel de complejidad apropiado para su edad y capacidad cognitiva, los cuales serán fáciles de analizar y procesar por los estudiantes. Adicionalmente, estos tienen ejercicios que consisten en preguntas abiertas, con el fin de fomentar el desarrollo de habilidades de análisis y reflexión sobre el contenido de las lecturas.

El instrumento de evaluación que utilizaremos consistirá en un conjunto de preguntas y un texto corto, adaptado al nivel lector de los estudiantes. Las preguntas estarán diseñadas para evaluar tanto la comprensión del contenido como la capacidad de inferencia de los niños. Tendremos un total de 20 preguntas, distribuidas según el nivel lector de cada grupo, asegurándonos de que los textos sean apropiados para su edad.

Esta combinación de preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas busca proporcionar una evaluación integral de las capacidades de comprensión y análisis de los alumnos, considerando tanto su habilidad para identificar información explícita como su capacidad para interpretar y reflexionar sobre lo leído.

El instrumento de evaluación que utilizaremos consistirá en un conjunto de preguntas y un texto corto, adaptado al nivel lector de los estudiantes. Las preguntas estarán diseñadas para evaluar tanto la comprensión del contenido como la capacidad de inferencia de los niños. Tendremos un total de 20 preguntas, distribuidas según el nivel lector de cada grupo, asegurándonos de que los textos sean apropiados para su edad. Utilizaremos el Test de Catalá, que es muy reconocido para evaluar la capacidad lectora en niños y considera su desarrollo cognitivo y lingüístico.

Capítulo tres

Resultado

Con el propósito de evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, se aplicó la Evaluación de Comprensión Lectora ACL-2 de Gloria Catalá a un total de 23 alumnos pertenecientes al segundo grado, grupo B de la Escuela Primaria José Morgas García. La aplicación del instrumento se organizó en dos sesiones: el primer día participaron 11 alumnos, y el segundo día, los 12 restantes.

Durante la evaluación, los estudiantes trabajaron de forma individual, en un ambiente controlado que garantizara la concentración y la autonomía en sus respuestas. El objetivo principal fue identificar el nivel de comprensión lectora que presentan los alumnos, a partir del análisis de sus respuestas en relación con los criterios establecidos por el instrumento ACL-2.

Una vez recolectadas las evaluaciones, se procedió al registro y análisis de la información obtenida. Las respuestas fueron sistematizadas para determinar el nivel de desempeño en comprensión lectora de cada alumno. A partir de este análisis, se obtuvieron datos que permiten establecer un panorama general del desarrollo lector del grupo evaluado.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, organizados en tablas que reflejan los niveles de comprensión lectora identificados a través del instrumento.

3.1 Clasificación de las preguntas según los componentes a tener en cuenta

La prueba ACL-2 de Gloria Catalá permite evaluar distintos niveles de comprensión lectora a través de una serie de ítems agrupados en cuatro categorías: comprensión literal, reorganización, comprensión inferencial y comprensión crítica (tabla 1). Cada una de estas categorías responde a habilidades cognitivas específicas que permiten valorar el desarrollo lector de los estudiantes de manera integral.

Tabla 1*Indicadores de tipos de comprensión lectora*

	Comprensión literal	Reorganización	Comprensión inferencial	Comprensión crítica
ACL-2	Items: 1, 3, 11, 12, 15, 17, 23	Items: 8, 9, 10, 20, 21, 22, 24	Items: 2, 4, 5, 14, 16, 18	Items: 6, 7, 13, 19

La comprensión literal evalúa la capacidad del estudiante para identificar y recuperar información explícita del texto, es decir, aquella que se encuentra directamente expresada. Los ítems que corresponden a esta categoría son los números: 1, 3, 11, 12, 15, 17 y 23.

La categoría de reorganización implica que el lector sea capaz de clasificar, resumir o reordenar la información contenida en el texto, relacionando distintos fragmentos de manera coherente. Los ítems relacionados con esta habilidad son: 8, 9, 10, 20, 21, 22 y 24.

Por su parte, la comprensión inferencial requiere que el estudiante realice deducciones e interpretaciones a partir de lo que ha leído, es decir, que vaya más allá de lo que está explícitamente dicho para inferir causas, consecuencias o significados implícitos. Los ítems que evalúan esta categoría son: 2, 4, 5, 14, 16 y 18.

Finalmente, la comprensión crítica se refiere a la capacidad de emitir juicios personales sobre el texto, valorando su contenido, propósito o credibilidad. Esta categoría se evalúa mediante los ítems: 6, 7, 13 y 19.

Esta clasificación permite analizar el desempeño de los alumnos en cada uno de estos niveles, con el fin de identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad en el desarrollo de la comprensión lectora.

3.2 Primera evaluación de la comprensión lectora

En este apartado se presentan los resultados para la primera evaluación aplicada a los niños, se consideran los cuatro niveles considerados en la tabla 1.

Para los resultados se propone la siguiente escala de valoración: 0.01%-50% nivel no aprobatorio, 50.01% - 60% nivel bajo, 60.01% - 70% nivel medio bajo, 70.01%-80% nivel medio, 80.01% -90% nivel medio alto y 90.01% 100% nivel alto.

3.2.1.- nivel de comprensión literal

La categoría de comprensión literal es fundamental en el desarrollo lector de los estudiantes, ya que representa la base sobre la cual se construyen habilidades más complejas como la inferencia, la reorganización y la crítica. Esta categoría evalúa la capacidad del lector para identificar información explícita en un texto, como personajes, acciones, lugares o datos concretos, sin necesidad de interpretación o deducción. Es decir, se trata de reconocer lo que el texto dice de forma directa. En este caso, se analizaron siete indicadores asociados a diversos tipos de textos: cuentos, textos informativos, poemas y chistes, los resultados se pueden observar en la tabla 2.

Tabla 2

Valores de la categoría comprensión literal

Indicador	Frecuencia	Porcentaje	Tipo de lectura
1.- ¿Qué necesitaba la rana?	15	65.2%	Cuento
3.- ¿Qué hizo la rana?	18	78.2%	
11.- ¿Es fácil la vida de los animales en invierno?	19	82.6%	Informativo
12.- ¿Qué animales son los más perseguidos por los cazadores?	15	65.2%	
15.- ¿Quién es Chun-Lin?	17	73.9%	Poema

17.- ¿Qué problema tiene don José?	19	82.6%	Chiste
23.- ¿Cuántos gatos tienen entre todos?	18	78.2%	Informativo
Promedio		75.1%	

Los ítems con menor porcentaje de respuestas correctas fueron: “¿Qué necesitaba la rana?” y “¿Qué animales son los más perseguidos por los cazadores?”, ambos con un 65.2%. Esto sugiere que algunos estudiantes aún presentan dificultades para ubicar datos concretos, especialmente en textos narrativos e informativos.

En contraste, los mejores resultados se obtuvieron en “¿Es fácil la vida de los animales en invierno?” y “¿Qué problema tiene don José?”, con un 82.6% de aciertos. Esto indica una mejor comprensión cuando los textos son más directos o atractivos, como los chistes, o cuando la estructura informativa es clara.

El resto de los indicadores, como “¿Qué hizo la rana?”, “¿Quién es Chun-Lin?” y “¿Cuántos gatos tienen entre todos?”, oscilaron entre el 73.9% y el 78.2%, mostrando un nivel aceptable en la recuperación de información literal.

En general, se observa un nivel medio para esta categoría de la comprensión. La mayoría de los estudiantes ha desarrollado habilidades para localizar información explícita en distintos formatos de texto. No obstante, es necesario seguir reforzando la lectura comprensiva en textos narrativos e informativos más complejos, utilizando estrategias didácticas que fortalezcan la atención y el seguimiento de ideas clave. Este nivel de comprensión es una base sólida para el desarrollo de habilidades lectoras más complejas.

3.2.2 .- nivel de reorganización

La categoría de reorganización evalúa la capacidad del estudiante para interpretar, clasificar o reestructurar la información contenida en un texto. Este tipo de comprensión requiere que el lector integre datos de distintas partes del texto para responder con base en relaciones lógicas o representaciones gráficas.

La tabla 3 muestra los resultados para la categoría reorganización como segundo nivel en la comprensión lectora. El promedio general de aciertos fue de 66.5%, lo cual indica un nivel de desempeño medio-bajo.

Tabla 3

Valores de la categoría reorganización

Indicador	Frecuencia	Porcentaje	Tipo de lectura
8.- ¿De que tendrá más en la despena?	17	73.9%	Texto informativo
9.- ¿Cuántos frutos tendrá?	17	73.9%	
10.- La ardilla ha hecho este gráfico, ¿Cómo está el grafico?	16	69.5%	
20.- ¿Qué título crees que es el mejor?	10	43.4%	Texto humorístico
21.- ¿Quién tiene más animales?	15	65.2%	Texto informativo
22.- Hay dos amigos que tienen el mismo número de animales, ¿Quiénes son?	17	73.9%	
24.- ¿Cuál es el animal que tienen menos niños?	16	69.5%	
Promedio		66.5%	

El indicador con menor porcentaje de respuestas correctas fue: “¿Qué título crees que es el mejor?”, con apenas un 43.4%, lo que sugiere que los alumnos tenían dificultad para seleccionar títulos apropiados en función del contenido del texto. Este resultado refleja una comprensión superficial o escasa conexión entre las ideas principales del texto y las opciones presentadas.

Otros indicadores como “¿Quién tiene más animales?” (65.2%) y “¿Cómo está el gráfico?” (69.5%) también mostraron debilidad, particularmente en la lectura de datos y

gráficos, lo cual es esperable considerando que estas habilidades requieren interpretación visual y habilidades matemáticas básicas.

Aunque algunos indicadores, como “¿De qué tendrá más en la despensa?”, “¿Cuántos frutos tendrá?” y “¿Quiénes tienen el mismo número de animales?”, alcanzaron un 73.9%, el desempeño no es del todo sólido, pues aún se ubica por debajo del nivel ideal esperado para el grado.

Los indicadores relacionados con procesos matemáticos fueron los que obtuvieron los porcentajes más bajos en la evaluación, lo que evidencia una dificultad particular del grupo para comprender y analizar información que involucra gráficos, cantidades o comparaciones numéricas dentro de un texto. Esto sugiere la necesidad de fortalecer la integración entre lectura y pensamiento lógico-matemático en el aula.

En conclusión, para esta categoría se observa que estos resultados muestran que, al inicio del ciclo escolar, los estudiantes necesitaban reforzar significativamente su capacidad para reorganizar información, interpretar gráficos y establecer relaciones entre datos. Este diagnóstico fue clave para diseñar estrategias de mejora específicas, dirigidas a fortalecer esta competencia a lo largo del año.

3.2.3 .- Nivel de comprensión inferencial

En la primera aplicación de la evaluación ACL-2, correspondiente a la categoría de comprensión inferencial, los resultados reflejan un nivel de desempeño medio por parte de los alumnos del grupo B de segundo grado. Esta categoría implica la capacidad de deducir información que no está explícitamente escrita en el texto, así como interpretar emociones, causas o consecuencias implícitas a partir del contexto.

El promedio general de aciertos fue de aproximadamente 69.6%, lo cual indica un nivel medio bajo que, si bien algunos estudiantes lograban realizar inferencias simples, el grupo aún presentaba importantes áreas de oportunidad en este tipo de lectura más profunda, como se puede demostrar en la tabla 4.

Tabla 4*Valores de la categoría comprensión inferencial*

Indicador	Frecuencia	Porcentaje	Tipo de lectura
2.- ¿Qué preocupaba a la rana?	17	73.9%	Cuento
4.- ¿Qué crees que pasó al final?	15	65.2%	
5.- ¿Qué debió encontrar Manolo al día siguiente?	17	73.9%	
14.- ¿Dónde vivían antes estos osos panda?	16	69.5%	Poema
16.- ¿Cómo crees que son estos osos?	17	73.9%	
18.- ¿A quién va a ver don José?	15	65.2%	Texto humorístico
Promedio		69.6%	

Tres de los seis indicadores evaluados alcanzaron un 73.9% de aciertos: “¿Qué preocupaba a la rana?”, “¿Qué debió encontrar Manolo al día siguiente?” y “¿Cómo crees que son estos osos?”, lo que sugiere que los estudiantes podían identificar ciertas pistas textuales para deducir ideas no dichas de manera literal. Sin embargo, los otros tres indicadores obtuvieron porcentajes más bajos: “¿Qué crees que pasó al final?” y “¿A quién va a ver don José?” alcanzaron un 65.2%, y “¿Dónde vivían antes estos osos panda?” obtuvo un 69.5%, revelando que una parte significativa del grupo tenía dificultades para realizar inferencias más complejas o abiertas.

En general, estos resultados evidencian que, al inicio del ciclo escolar, el grupo no contaba aún con las habilidades necesarias para construir significados más allá del texto. Este diagnóstico permitió establecer la necesidad de fortalecer el pensamiento inferencial a través de estrategias que fomentaran la formulación de hipótesis, la interpretación y la lectura entre líneas. Desarrollar estas competencias es esencial para formar lectores críticos, reflexivos y autónomos.

3.2.4.- Nivel de comprensión crítica

En la primera aplicación de la evaluación ACL-2, los resultados obtenidos en la categoría de comprensión crítica revelan un nivel inicial de desarrollo en esta dimensión lectora entre los alumnos del segundo grado, grupo B. Esta categoría evalúa la capacidad del estudiante para emitir juicios, formular opiniones y reflexionar sobre el contenido de los textos, lo que requiere un pensamiento más elaborado y una actitud activa frente a la lectura.

El promedio general de aciertos en los cuatro indicadores fue de 68.4%, lo cual indica un desempeño medio bajo y evidencia que, al momento de la evaluación, muchos estudiantes todavía no contaban con las herramientas necesarias para analizar, evaluar o posicionarse de forma argumentada ante lo leído, como se demuestra en la tabla 5.

Tabla 5

Valores de la categoría comprensión crítica

Indicador	Frecuencia	Porcentaje	Tipo de texto
6.- ¿Cómo crees que era Manolo?	17	73.9%	Cuento
7.- ¿Cómo debía ser el hombre que lo espiaba?	15	65.2%	
13.- ¿Crees que es necesario cazar animales?	14	60.8%	Texto informativo
19.- ¿Qué opinas del médico?	17	73.9%	Texto humorístico
Promedio		68.4%	

Dos indicadores alcanzaron un 73.9% de respuestas correctas: “¿Cómo crees que era Manolo?” y “¿Qué opinas del médico?”, lo cual sugiere que algunos estudiantes podían emitir opiniones simples basadas en la información proporcionada, especialmente en textos narrativos o humorísticos donde los personajes y situaciones eran más

accesibles. Sin embargo, los otros dos reactivos presentaron mayores dificultades: “¿Cómo debía ser el hombre que lo espiaba?” obtuvo un 65.2%, y “¿Crees que es necesario cazar animales?” apenas alcanzó un 60.8%, siendo este último un claro reflejo de la dificultad para emitir juicios sobre temas más complejos o polémicos, como los abordados en textos informativos.

El indicador que pone en juego los valores del niño, específicamente aquel que requiere reflexionar sobre la caza de animales, fue el que obtuvo el menor puntaje en toda la evaluación, con un 60.8% de respuestas correctas. Este resultado sugiere que, si bien los estudiantes logran comprender el contenido explícito e incluso realizar inferencias, aún presentan dificultades al momento de emitir juicios personales fundamentados o tomar postura crítica frente a temas éticos o de conciencia social. Esto refleja una posible área de oportunidad para trabajar en el desarrollo del pensamiento reflexivo y el fortalecimiento de los valores en contextos de lectura.

Estos resultados demuestran que, al inicio del ciclo escolar, la mayoría del grupo aún no había desarrollado plenamente la capacidad de lectura crítica. Por lo tanto, se hacía necesario implementar estrategias que fomentaran la reflexión, el debate, el diálogo y la argumentación, permitiendo que los estudiantes aprendieran a expresar opiniones fundamentadas y a construir una postura personal frente a distintos tipos de texto.

3.3 Segunda evaluación de la comprensión lectora

En este apartado se presentan los resultados para la segunda evaluación aplicada a los niños, esta fue aplicada después de trabajar actividades de comprensión lectora. Se consideran los cuatro niveles considerados en la tabla 1.

Para los resultados se propone la siguiente escala de valoración: 0.01%-50% nivel no aprobatorio, 50.01% - 60% nivel bajo, 60.01% - 70% nivel medio bajo, 70.01%-80% nivel medio, 80.01% -90% nivel medio alto y 90.01% 100% nivel alto.

3.3.1.- Nivel comprensión literal

En esta categoría, se evalúa la capacidad del alumno para identificar datos concretos, reconocer acciones específicas, personajes y situaciones claramente descritas en el texto. Es el primer nivel en la jerarquía de la comprensión lectora, y representa la base sobre la cual se construyen habilidades más complejas como la inferencia, la reorganización y la comprensión crítica.

En el caso de los alumnos del segundo grado grupo B, los resultados obtenidos en la tabla 6 para la categoría de comprensión literal reflejan un desempeño alto con 90.6% y consistente en la mayoría de los reactivos evaluados. Todos los ítems incluidos en esta dimensión superaron el 80% de respuestas correctas, lo que indica que los estudiantes tienen una buena capacidad para localizar información textual directa.

Tabla 6

Valores de la categoría comprensión literal

Indicador	Frecuencia	Porcentaje	Tipo de lectura
1.- ¿Qué necesitaba la rana?	20	86.9%	Cuento
3.- ¿Qué hizo la rana?	21	91.3%	
11.- ¿Es fácil la vida de los animales en invierno?	21	91.3%	Informativo
12.- ¿Qué animales son los más perseguidos por los cazadores?	22	95.6%	
15.- ¿Quién es Chun-Lin?	19	82.6%	Poema
17.- ¿Qué problema tiene don José?	21	91.3%	Chiste
23.- ¿Cuántos gatos tienen entre todos?	22	95.6%	Informativo
Promedio		90.6%	

Como se puede observar en la tabla 6, para los alumnos del segundo grado, les resulta más difícil el rescatar información literal de un poema, seguido de un texto humorístico y en ocasiones de los cuentos. Es importante señalar que el tipo de texto que demostró

más aciertos es el tipo de texto informativo, es decir, a este grupo en particular, les resulto más fácil recuperar información literal de un texto informativo que de algún otro tipo de texto de los que se manejaron.

3.3.2. nivel de reorganización

Esta habilidad exige un nivel de procesamiento más activo por parte del lector, ya que no se trata solo de recuperar información literal, sino de reordenarla o transformarla para responder adecuadamente a una pregunta.

En los alumnos del segundo grado grupo B, los resultados que se muestran en la tabla 7 para esta categoría, fueron de 86.4% lo que indica un nivel medio alto, mostrando un desempeño positivo, aunque con mayor variación entre los reactivos que en la categoría anterior. El ítem “¿De qué tendrá más en la despensa?” obtuvo el porcentaje más alto, con un 95.65% de respuestas correctas, seguido por “¿Quién tiene más animales?” con un 91.3%, lo cual indica que la mayoría de los estudiantes fueron capaces de comparar cantidades o elementos y sacar conclusiones lógicas a partir de la información presentada.

Tabla 7

Valores de la categoría reorganización

Indicador	Frecuencia	Porcentaje	Tipo de lectura
8.- ¿De que tendrá más en la despensa?	22	95.6%	Texto informativo
9.- ¿Cuántos frutos tendrá?	20	86.9%	
10.- La ardilla ha hecho este gráfico, ¿Cómo está el grafico?	19	82.6%	
20.- ¿Qué título crees que es el mejor?	20	86.9%	Texto humorístico
21.- ¿Quién tiene más animales?	21	91.3%	

22.- Hay dos amigos que tienen el mismo número de animales, ¿Quiénes son?	17	73.9%	Texto informativo
24.- ¿Cuál es el animal que tienen menos niños?	20	86.9%	
	Promedio	86.4%	

Otros reactivos como “¿Cuántos frutos tendrá?”, “¿Qué título crees que es el mejor?” y “¿Cuál es el animal que tienen menos niños?” alcanzaron un 86.96%, demostrando que un número importante de estudiantes logró reorganizar la información correctamente. El ítem “La ardilla ha hecho este gráfico, ¿cómo está el gráfico?” tuvo un resultado ligeramente inferior, con 82.6%, lo que podría sugerir que algunos estudiantes aún presentan dificultad para interpretar representaciones gráficas. Finalmente, el reactivo “Hay dos amigos que tienen el mismo número de animales, ¿quiénes son?” fue el que presentó el menor porcentaje de aciertos, con un 73.91%, lo que podría estar relacionado con la necesidad de cruzar y comparar datos específicos entre personajes, una habilidad que requiere mayor atención y práctica.

3.3.3. nivel de comprensión inferencial

Esta habilidad requiere un mayor nivel de análisis, ya que el estudiante debe leer entre líneas para descubrir significados ocultos, prever desenlaces o comprender intenciones implícitas.

En la tabla 8 se muestran los resultados en esta categoría fueron notablemente positivos con un promedio de 92% se ubica en un nivel de comprensión alto. Tres de los seis reactivos evaluados —“¿Qué crees que pasó al final?”, “¿Dónde vivían antes estos osos panda?” y “¿A quién va a ver don José?”— obtuvieron un 95.65% de respuestas correctas, lo que evidencia que una gran mayoría de los alumnos fue capaz de hacer inferencias acertadas a partir de los textos. Este desempeño sugiere un buen desarrollo de pensamiento deductivo y una lectura comprensiva más allá del contenido literal.

Tabla 8*Valores de la categoría comprensión inferencial*

Indicador	Frecuencia	Porcentaje	Tipo de lectura
2.- ¿Qué preocupaba a la rana?	21	91.3%	Cuento
4.- ¿Qué crees que pasó al final?	22	95.65%	
5.- ¿Qué debió encontrar Manolo al día siguiente?	19	82.6%	
14.- ¿Dónde vivían antes estos osos panda?	22	95.65%	Poema
16.- ¿Cómo crees que son estos osos?	21	91.3%	
18.- ¿A quién va a ver don José?	22	95.65%	Texto humorístico
Promedio		92%	

Asimismo, los ítems “¿Qué preocupaba a la rana?” y “¿Cómo crees que son estos osos?” alcanzaron un 91.3%, consolidando el alto nivel mostrado en esta categoría. El reactivo con menor porcentaje fue “¿Qué debió encontrar Manolo al día siguiente?”, con un 82.6%, aunque aún dentro de un rango positivo. Esto podría deberse a la exigencia particular de predecir un evento futuro en base a información previa, lo cual representa una inferencia más compleja.

3.3.4. nivel de comprensión crítica

La comprensión crítica es una de las dimensiones más complejas de la lectura, ya que requiere que el estudiante emita juicios personales, valore actitudes, cuestione acciones o reflexione sobre el contenido del texto, a partir de sus propios criterios, valores y conocimientos. Esta habilidad implica no solo entender lo que se lee, sino también tomar postura frente a ello, desarrollando un pensamiento reflexivo e independiente.

En el análisis de esta categoría, reflejada en la tabla 9, observamos que los resultados reflejan un promedio de 89.1% ubicándose en un nivel medio alto. El ítem

“¿Crees que es necesario cazar animales?” obtuvo el mayor porcentaje de respuestas acertadas, con un 95.65%, lo cual sugiere que los alumnos no solo comprendieron el contenido del texto, sino que también fueron capaces de emitir una opinión fundamentada sobre un tema ético. Le sigue “¿Cómo debía ser el hombre que lo espiaba?”, con un 91.30%, donde los estudiantes lograron hacer una evaluación del personaje desde una perspectiva crítica.

Tabla 9

Valores de la categoría comprensión crítica

Indicador	Frecuencia	Porcentaje	Tipo de texto
6.- ¿Cómo crees que era Manolo?	20	86.96%	Cuento
7.- ¿Cómo debía ser el hombre que lo espiaba?	21	91.30%	
13.- ¿Crees que es necesario cazar animales?	22	95.65%	Texto informativo
19.- ¿Qué opinas del médico?	19	82.61%	Texto humorístico
Promedio		89.1%	

El reactivo “¿Cómo crees que era Manolo?” alcanzó un 86.96%, lo que indica que la mayoría pudo construir una imagen valorativa del personaje a partir de sus acciones y actitudes. Finalmente, el ítem “¿Qué opinas del médico?” obtuvo un 82.61%, siendo el de menor porcentaje dentro de esta categoría. Esto puede deberse a que este reactivo exige no solo una valoración personal, sino también una comprensión más profunda de las motivaciones del personaje, lo cual puede presentar cierta dificultad a esta edad.

3.4 Comparación de ambas evaluaciones

En este apartado se presenta un comparativo de los promedios para los diferentes niveles de la comprensión lectora al inicio del ciclo y al termino. Por cuestiones de tiempo no se realizaron análisis estadísticos para valorar si estas diferencias resultan significativas o no, sin embargo, es un buen indicio desde el cual por la magnitud de las mismas podrían considerarse como diferencias significativas.

La tabla 10 muestra los promedios para el nivel de comprensión literal, la diferencia en este caso es de 15.5%, este resultado pasa de un nivel medio con 75.1% a un nivel alto con 90.6%. En general el proceso de comprensión literal mejoró.

Tabla 10

Comparativo para el nivel de comprensión literal

Indicador	Evaluación 1	Evaluación 2
1.- ¿Qué necesitaba la rana?	65.2%	86.9%
3.- ¿Qué hizo la rana?	78.2%	91.3%
11.- ¿Es fácil la vida de los animales en invierno?	82.6%	91.3%
12.- ¿Qué animales son los más perseguidos por los cazadores?	65.2%	95.6%
15.- ¿Quién es Chun-Lin?	73.9%	82.6%
17.- ¿Qué problema tiene don José?	82.6%	91.3%
23.- ¿Cuántos gatos tienen entre todos?	78.2%	95.6%
Promedio	75.1%	90.6%

La tabla 11 presenta los promedios correspondientes al nivel de reorganización. En esta categoría se observa una diferencia notable de 19.9% entre ambas evaluaciones, pasando de un 66.5% en la primera aplicación, lo que corresponde a un nivel medio bajo,

a un 86.4% en la segunda, ubicándose en un nivel medio alto. Este incremento refleja un avance significativo en la capacidad de los estudiantes para agrupar, reinterpretar y reorganizar información a partir de los textos leídos.

En términos generales, se puede afirmar que la comprensión en el nivel de reorganización mostró una mejora considerable a lo largo del proceso evaluativo.

Tabla 11

Comparativo para el nivel de reorganización

Indicador	Evaluación 1	Evaluación 2
8.- ¿De que tendrá más en la despensa?	73.9%	95.6%
9.- ¿Cuántos frutos tendrá?	73.9%	86.9%
10.- La ardilla ha hecho este gráfico, ¿Cómo está el grafico?	69.5%	82.6%
20.- ¿Qué título crees que es el mejor?	43.4%	86.9%
21.- ¿Quién tiene más animales?	65.2%	91.3%
22.- Hay dos amigos que tienen el mismo número de animales, ¿Quiénes son?	73.9%	73.9%
24.- ¿Cuál es el animal que tienen menos niños?	69.5%	86.4%
Promedio	66.5%	86.4%

La tabla 12 muestra los promedios del nivel de comprensión inferencial. En esta categoría se aprecia un aumento significativo del 22.4% entre la primera y segunda evaluación, pasando de un 69.6%, que corresponde a un nivel medio bajo, a un 92%, situándose así en un nivel alto. Este progreso indica una mejora destacada en la habilidad de los estudiantes para deducir significados implícitos, establecer relaciones y realizar inferencias a partir de la información presentada en los textos.

En conclusión, la comprensión inferencial experimentó un avance sustancial durante el periodo evaluado.

Tabla 12*Comparativo para el nivel de comprensión inferencial*

Indicador	Evaluación 1	Evaluación 2
2.- ¿Qué preocupaba a la rana?	73.9%	91.3%
4.- ¿Qué crees que pasó al final?	65.2%	95.6%
5.- ¿Qué debió encontrar Manolo al día siguiente?	73.9%	82.6%
14.- ¿Dónde vivían antes estos osos panda?	69.5%	95.6%
16.- ¿Cómo crees que son estos osos?	73.9%	91.3%
18.- ¿A quién va a ver don José?	65.2%	95.6%
Promedio	69.6%	92%

La tabla 13 presenta los promedios obtenidos en el nivel de comprensión crítica. En este caso, se observa un incremento relevante del 20.7% entre ambas evaluaciones, pasando de un 68.4%, correspondiente a un nivel medio bajo, a un 89.1%, que se ubica dentro del nivel medio alto. Esta mejora refleja un fortalecimiento en las habilidades del alumnado para emitir juicios, valorar contenidos y reflexionar críticamente sobre los textos leídos.

En síntesis, el desarrollo de la comprensión crítica mostró un avance notable a lo largo del proceso evaluativo.

Tabla 13*Comparativo para el nivel de comprensión crítica*

Indicador	Evaluación 1	Evaluación 2
6.- ¿Cómo crees que era Manolo?	73.9%	86.9%
7.- ¿Cómo debía ser el hombre que lo espiaba?	65.2%	91.3%
13.- ¿Crees que es necesario cazar animales?	60.8%	95.6%

19.- ¿Qué opinas del médico?	73.9%	82.6%
Promedio	68.4%	89.1%

Conclusión

A lo largo del análisis de los resultados obtenidos en las evaluaciones aplicadas al grupo de segundo grado, se ha podido identificar con claridad cuáles son las áreas de mayor fortaleza y cuáles representan aún un desafío en el proceso de comprensión lectora. Uno de los hallazgos más relevantes señala que los tipos de preguntas que mayor dificultad presentan para los estudiantes son aquellas relacionadas con procesos matemáticos y las que requieren poner en juego valores personales. Las primeras suelen implicar habilidades de lógica, interpretación de cantidades o gráficos y razonamiento abstracto, que aún están en desarrollo a esta edad. Las segundas, por su parte, demandan una reflexión más profunda y personal sobre la ética, la empatía o la justicia, aspectos que requieren tanto madurez emocional como acompañamiento pedagógico constante.

En cuanto a los tipos de texto que generan mayores dificultades, los datos revelan que los poemas, seguidos de los textos informativos y humorísticos, son los menos comprendidos por los estudiantes. En el caso de los poemas, la estructura no convencional, el uso de lenguaje figurado y la necesidad de una interpretación subjetiva pueden representar barreras para lectores en formación. Por otro lado, los textos informativos exigen habilidades específicas como la identificación de datos relevantes y la organización de ideas, mientras que los humorísticos implican una comprensión de dobles sentidos, ironías o juegos de palabras que no siempre resultan evidentes a esta edad.

Pese a estas dificultades, es importante destacar que las actividades de comprensión lectora implementadas en el aula han demostrado ser un espacio sumamente favorable para el desarrollo de estas habilidades. El trabajo sistemático, intencionado y diversificado permitió que los estudiantes se familiarizaran con distintos tipos de textos y preguntas, promoviendo no solo su comprensión literal, sino también su capacidad para reorganizar ideas, hacer inferencias y emitir juicios críticos.

La evolución observada en los niños a lo largo del proceso evidencia avances significativos. Gracias a las estrategias pedagógicas utilizadas, como la lectura guiada,

la discusión en grupo, el trabajo con preguntas abiertas y la conexión entre textos y experiencias personales, se logró fortalecer la comprensión lectora desde un enfoque integral. Este progreso se ve reflejado en el incremento de los porcentajes de aciertos en las distintas categorías evaluadas, así como en una actitud más positiva y participativa por parte de los alumnos frente a los textos.

Al finalizar el proceso de investigación, fue posible identificar los porcentajes alcanzados por los estudiantes en cada uno de los niveles de comprensión lectora evaluados. En el nivel de comprensión literal, se obtuvo un resultado del 90.6%, lo que representa un desempeño alto. En cuanto al nivel de reorganización, el porcentaje alcanzado fue de 86.4%, ubicándose dentro de un nivel medio alto. La comprensión inferencial mostró un destacado 92%, considerado también como un nivel alto. Por último, el nivel de comprensión crítica alcanzó un 89.1%, correspondiente a un nivel medio alto. En conjunto, estos resultados reflejan un promedio general de 89.5%, lo que indica que, en términos globales, los estudiantes lograron un desempeño sólido y favorable en los distintos niveles de comprensión lectora al cierre de la investigación.

En conclusión, si bien aún existen áreas que requieren atención específica, como el desarrollo de habilidades lógico-matemáticas en contextos de lectura y la reflexión sobre valores, los resultados permiten afirmar que el proceso de comprensión lectora ha mejorado notablemente. Esto no solo se traduce en mejores puntajes, sino también en estudiantes más críticos, curiosos y comprometidos con el acto de leer y comprender. El camino está trazado: continuar trabajando desde la motivación, la diversidad textual y la enseñanza estratégica permitirá que estos logros se consoliden y se expandan en el tiempo.

Referencias

Navarrete, J. V. Z., & Cedeño, C. H. C. (2022). El pensamiento crítico a través de la comprensión lectora en educación primaria. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8637979>

Gundín, O. A., Redondo, R. F., Cocó, B. M., & Alonso, F. J. B. (2011). *Estrategias de comprensión lectora en alumnos de educación primaria y secundaria*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5575440>

Hernández, J. a. C. (2023). La comprensión lectora como pervivencia del conocimiento. *Interconectando Saberes*, 16, 19–26. <https://doi.org/10.25009/is.v0i16.2814>

Cassany, D., & Ayala, S. (2021). *Prácticas letradas contemporáneas: Nuevos horizontes para la educación*. Editorial Graó.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2020). *Literacies* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Ortega, J. L. G., Sepúlveda, S. F., & Fuentes, A. R. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura Y Lingüística*, 40, 187–208. <https://doi.org/10.29344/0717621x.40.2066>

Muñoz-Valenzuela, C., & Scheslraete, M. (2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste? *Revista Iberoamericana De Educación*, 45(5), 1–8. <https://doi.org/10.35362/rie4552033>

Pérez, E. J. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1, 65–74. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10943>

Suárez, I. Y. R. (2021). Comprensión Lectora Superficial, Profunda y Reflexivo-Crítica de un Estudiante de Escuela Nueva. *Educación Y Ciencia*, 25, e12549. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12549>

Rae, & Rae. (n.d.). *vocabulario / Diccionario del estudiante*. «Diccionario Del Estudiante». <https://www.rae.es/diccionario-estudiante/vocabulario>

Cassany, D. (2021). *En línea: Leer y escribir en la red*. Anagrama.

Serafini, F. (2022). *Reading the Visual: Multimodal Literacies in Education*. Teachers College Press.

Farías, G. (2024, December 20). *Glosario - Concepto, función y diferencias con un diccionario*. Concepto. <https://concepto.de/glosario/>

Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. (2013). [Digital]. En *ISLL* (N.º 2340-8685; 1.ª ed., Vol. 1, Número 1, p. 65). NSSL.

COMPRESION LECTORA y RENDIMIENTO ESCOLAR: UNA RUTA PARA MEJORAR LA COMUNICACIÓN. (2011). *Revista de Investigación En Comunicación y Desarrollo*, 2(1). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3801085.pdf>

Ortega, J. L. G., Sepúlveda, S. F., & Fuentes, A. R. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura Y Lingüística*, 40, 187–208. <https://doi.org/10.29344/0717621x.40.2066>

INEE. (2019, August 13). *La importancia de la comprensión lectora - INEE*. <https://www.inee.edu.mx/la-importancia-de-la-comprension-lectora/>

Los procesos lectores caso de la institución educativa. (2018, febrero). *Educación y Ciencia*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7982068.pdf>

La lectura comprensiva y los libros de texto en la ESO. Serie Amarilla Blitz. 3. (2022, June 12). Issuu. https://issuu.com/may_ismael/docs/angez_sanz_moreno_la_lectura_comprensiva_y_los_tex/16

INEE. (2019, August 13). *La importancia de la comprensión lectora - INEE*. <https://www.inee.edu.mx/la-importancia-de-la-comprension-lectora/>

Parra, A. (2023, June 23). *¿Cuáles son los métodos cuantitativos de recolección de datos?* QuestionPro. <https://www.questionpro.com/blog/es/metodos-cuantitativos/>

La teoría y su función en los tres modelos de evaluación. (2013). *Universidad Autónoma de Manizales*, 1(2), Universidad Autónoma de Manizales.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6121274.pdf>

Macarena, S. T. (n.d.). *El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión*. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000100005

Dirección General @prende.mx. (n.d.). *La importancia de la lectura en las niñas, niños y adolescentes*. gob.mx. <https://www.gob.mx/aprendemx/articulos/la-importancia-de-la-lectura-en-las-ninas-ninos-y-adolescentes?idiom=es>

Muñiz, L. L., & Bagaría, M. E. R. (2016). *El aprendizaje de la Historia: una propuesta de estrategia de comprensión lectora*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5776594>

Cascón, J. a. L., Albacete, R. O., Sanz, M. M., & Escudero, I. (2010). *Comprensión lectora*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3235978>

Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial. (2015). *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 1(2).
<https://www.redalyc.org/pdf/5523/552357190012.pdf>

Ife, O. |. (2022, May 31). *La comprensión lectora: un reto para alumnos y maestros - Observatorio / Instituto para el Futuro de la Educación*. Observatorio / Instituto Para El Futuro De La Educación. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/2017-8-21-la-comprension-lectora-un-reto-para-alumnos-y-maestros/>

Sánchez, E. R., & Medina, C. M. A. (2024). *Comprensión Lectora de los Estudiantes de Segundo y Tercero de Básica Primaria a Tráves de la Plataforma Educativa Commonlit*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 6789–6814. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14097

Barreto-Vergara, A. P. (2022, March 1). *Relación Entre La Metacognición y la Comprensión Lectora, y sus diferencias entre sexos, en Estudiantes De 14 y 15 Años De Escuela Secundaria*. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/13319>

Sebastián, B. S. J. (2020). *Los métodos experimentales y cuasi experimentales en el Departamento Nacional de Planeación, 2000 - 2019*. Repositorio Institucional Séneca.
<https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/aeba1534-c2dd-4757-9d16-b83e2aa0238c>

Alan, Claudia, & Elliot. (n.d.). *Un diseño de caso único cuasi experimental de psicoterapia analítica funcional para abuso de sustancias*. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1516-36872020000300008&script=sci_abstract&tlng=es

Estrategías de lectura (8.^a ed., Vol. 1). (1988). [Libro digital]. Isabel Solé.
<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>

Anexos

Anexo 1

Prueba de comprensión lectora.

Nombre y apellidos: _____

Fecha: _____

Puntuación total: _____

Decatipo: _____

Observaciones : _____

Preguntas:

Una rana a la que le gustaba mucho hacer deporte decidió sacarse un permiso para alberca. Para ello necesita una fotografía. Como era muy presumida, no quería que se le viera su enorme boca de oreja a oreja que tenía.

Su prima le aconsejó que cuando fuera al fotógrafo, peinada y arreglada, dijera con la boca bien pequeña la palabra “pollo”. Ella se equivocó y en aquel momento dijo “papa”.

1. ¿Qué necesitaba la rana?
 - a) Un traje de baño y chanclas
 - b) Una foto de una alberca
 - c) Una foto pequeña de su cara

2. ¿Qué preocupaba a la rana?
 - a) No tener dinero para tomarse la foto
 - b) No saber dónde hacían fotos
 - c) No tener tiempo suficiente
 - d) No salir lo bastante guapa

3. ¿Qué hizo la rana?
 - a) Hablar con una amiga
 - b) Hablar con una prima
 - c) Taparse la boca
 - d) No hacerse la foto

4. ¿Qué crees que pasó al final?
 - a) Le salió la boca grande
 - b) No se le veía la boca
 - c) Le salió la boca pequeña

- d) No salió la foto

Manolo fue a vender su vaca al mercado y por ella le dieron una bolsa llena de monedas. Por el camino les hacía sonar contento y pensaba “¡Que rico soy! Me comprare un huerto, una casa y un caballo”.

Un ladronzuelo que iba espiándolo, lo detuvo y le dijo -Yo sé cómo hacer crecer el dinero. Solo tienes que plantar las monedas en ese campo y mañana habrá crecido un árbol lleno de monedas.

Manolo así lo hizo.

5. ¿Qué debió encontrar Manolo al día siguiente?
 - a) Un árbol lleno de monedas
 - b) Sólo un agujero vacío
 - c) La bolsita con las monedas
 - d) Las monedas oxidadas

6. ¿Cómo crees que era Manolo?
 - a) Un poco ingenuo
 - b) Un poco listo
 - c) Un poco egoísta
 - d) Un poco inteligente

7. ¿Cómo debía ser el hombre que lo espiaba?
 - a) Amable
 - b) Bueno
 - c) Mágico
 - d) Astuto

Una ardilla prepara la despensa para pasar el invierno. Recoge: 10 piñones, 7 almendras, 4 nueces y 4 avellanas. Corre tan ajetreada por el camino pierde 5 piñones.

8. ¿De que tendrá más en la despensa?
 - a) Piñones
 - b) Almendras
 - c) Nueces
 - d) Avellanas

9. ¿Cuántos frutos tendrá?
 - a) 30
 - b) 25
 - c) 20
 - d) 15

10. La ardilla ha hecho este gráfico, ¿Cómo está el grafico?

Semillas	Nueces	Almendras	Avellanas
		X	
		X	
X		X	
X	X	X	X
X	X	X	X
X	X	X	X
X	X	X	X

- a) Lo ha hecho bien
- b) Se ha equivocado
- c) Hay pocas semillas
- d) Hay demasiadas almendras

Para los animales que viven en la montaña la vida es muy dura. Durante el invierno encuentran pocos alimentos y además los cazadores los cazan. Los animales más perseguidos por los cazadores son: las ardillas, los conejos, las liebres y, sobre todo, los jabalíes.

11. ¿Es fácil la vida de los animales en invierno?

- a) Si, porque hay mucha comida
- b) Si, porque camina en libertad
- c) No, porque hay poca comida
- d) No, porque tienen miedo

12. ¿Qué animales son los más perseguidos por los cazadores?

- a) Los jabalíes
- b) Los conejos
- c) Las ardillas
- d) Las liebres

13. ¿Crees que es necesario cazar animales?

- a) Si, porque son peligrosos
- b) Si, porque son demasiados
- c) No, porque no nos atacan
- d) No, porque pueden extinguirse

Dos osos panda trajeron
con nosotros a vivir.
Los trajeron de la China

hasta el zoológico de Madrid.

Usan lentes, son redondos,
hacen travesuras mil,
y el osito que tuvieron
tiene por nombre Chu-Lin.

- Carlos Reviejo

14. ¿Dónde vivían antes estos osos panda?

- a) En Madrid
- b) En el zoológico
- c) En otro país
- d) En el parque

15. ¿Quién es Chu-Lin?

- a) Un oso mayor
- b) El hijo de los ojos
- c) El papá oso
- d) La mamá osa

16. ¿Cómo crees que son estos osos?

- a) Revoltosos
- b) Valientes
- c) Tranquilos
- d) Perezosos

A don José no paran de crecerle las orejas. Como está muy preocupado va a visitar al médico.

—Señor Torres, ¿qué debo hacer?

—¡Uy, qué caso tan extraño! No sé, déjeme pensar. Mire... de momento tómese estas pastillas para la tos.

17. ¿Qué problema tiene don José?

- a) Que le duelen mucho las orejas
- b) Que siempre tiene mucha tos
- c) Que los oídos se le tapan
- d) Que le crecen las orejas

18. ¿A quien va a ver don José?

- a) Al farmacéutico
- b) A la enfermera
- c) Al doctor
- d) Al practicante

19. ¿Qué opinas del médico?

- a) Que es muy sabio
- b) Que no sabe mucho
- c) Que es muy buen medico
- d) Que lo soluciona todo

20. ¿Qué título crees que es el mejor?

- a) El mejor médico del mundo
- b) Las orejas se encogen
- c) Las pastillas para la tos
- d) La enfermedad misteriosa

Con mis amigos hemos hecho este gráfico de los animales que tenemos en casa:

	Tortuga	Gato	Perro	Pescado	Ave
Marcos	1	1	1		2
Samir		2		2	2
Laura	1	3	2		1
Teo	3		1	2	

21. ¿Quién tiene más animales?

- a) Marcos
- b) Laura
- c) Samir
- d) Teo

22. Hay dos amigos que tienen el mismo número de animales, ¿Quiénes son?

- a) Marcos y Laura
- b) Laura y Samir
- c) Marcos y Teo
- d) Teo y Samir

23. ¿Cuántos gatos tienen entre todos?

- a) 4
- b) 5
- c) 6
- d) 7

24. ¿Cuál es el animal que tienen menos niños?

- a) Pez
- b) Perro
- c) Tortuga
- d) Pájaro