

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Sonelvis Fandiño Urquiola
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
sonelvyfu@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 25, N° 1

Julio 2025

pp 816 - 825

Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

El presente artículo de investigación titulado Estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora tiene como objetivo general proponer estrategias pedagógicas que permitan optimizar la comprensión lectora en el nivel de educación primaria del Complejo Educativo "Enriqueta Arvelo Larriva". La relevancia de promover el proceso de entendimiento lector en los estudiantes se sustenta en la implementación sistemática de estrategias que estimulen y perfeccionen dichas habilidades. Para determinar los niveles de comprensión lectora que los alumnos deben alcanzar, resulta necesario revisar las principales teorías pedagógicas que respaldan las prácticas educativas y el proceso de aprendizaje. De igual forma, se plantea la importancia de clasificar los recursos didácticos empleados para fomentar la lectura y, posteriormente, diseñar un programa de actividades que, basado en estrategias didácticas, motive a los estudiantes a mejorar sus competencias lectoras. Entre los autores más significativos que fundamentan la investigación se encuentran Solé (2001), Niño (2003) y Paris y Hamilton (2009). Metodológicamente, el estudio se enmarca en el paradigma socio-crítico reflexivo, con enfoque cualitativo, y adopta un diseño fenomenológico de acción participativa. La población estuvo conformada por 15 estudiantes de educación primaria. Como técnica de recolección de datos se aplicó una entrevista estructurada de 10 ítems con respuestas dicotómicas. Los resultados evidenciaron debilidades en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora durante las actividades realizadas. En consecuencia, se hace imprescindible presentar una propuesta de estrategias didácticas orientadas a superar estas carencias, incrementando progresivamente los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, en coherencia con su nivel educativo.

Palabras clave:
comprensión lectora,
estrategias, didácti-
cas, lectura.

DIDACTIC STRATEGIES TO STRENGTHEN READING COMPREHENSION IN PRIMARY EDUCATION.

ABSTRACT

This research article, entitled Didactic Strategies to Strengthen Reading Comprehension, aims to propose pedagogical strategies to improve reading comprehension in primary education at the "Enriqueta Arvelo Larriva" Educational Complex. The importance of promoting reading comprehension among students lies in the systematic implementation of strategies that stimulate and refine these processes. To establish the levels of reading comprehension that students should achieve, it is necessary to examine pedagogical theories that guide educational activities within the learning process. Likewise, it is essential to classify the resources used to foster reading and then design an activity program based on didactic strategies that encourage students to enhance their comprehension skills. Theoretical contributions from Solé (2001), Niño (2003), and Paris & Hamilton (2009), among others, support this study. Methodologically, the research is framed within the socio-critical reflective paradigm, with a qualitative

Key words:
reading compre-
hension, strategies,
didactics, reading.

approach, adopting a phenomenological and participatory action design. The population consisted of 15 primary school students. Data were collected using a structured interview with 10 dichotomous items. The findings revealed shortcomings in the development of reading comprehension skills during classroom activities. Therefore, it is crucial to present a proposal aimed at overcoming these difficulties by implementing didactic strategies that progressively strengthen students' reading comprehension according to their educational level.

STRATÉGIES DIDACTIQUES POUR LE RENFORCEMENT DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

RÉSUMÉ

Mot clefs:

compréhension en lecture, stratégies, didactiques, lecture..

Cet article de recherche, intitulé Stratégies didactiques pour renforcer la compréhension en lecture, a pour objectif général de proposer des stratégies pédagogiques visant à améliorer la compréhension en lecture au niveau de l'enseignement primaire du Complexe Éducatif « Enriqueta Arvelo Larriva ». L'importance de promouvoir la compréhension en lecture chez les élèves repose sur la mise en œuvre systématique de stratégies qui stimulent et perfectionnent ces compétences. Pour définir les niveaux de compréhension en lecture que les élèves doivent atteindre, il est nécessaire d'analyser les principales théories pédagogiques qui soutiennent les pratiques éducatives et le processus d'apprentissage. De même, il convient de classer les ressources didactiques utilisées afin de concevoir un programme d'activités basé sur des stratégies didactiques qui motivent les élèves à améliorer leurs compétences en compréhension. Les travaux de Solé (2001), Niño (2003) et Paris & Hamilton (2009), entre autres, constituent des références théoriques clés pour cette recherche. Sur le plan méthodologique, l'étude s'inscrit dans le paradigme socio-critique réflexif, avec une approche qualitative et un design phénoménologique de recherche-action participative. La population a été composée de 15 élèves du primaire. L'outil de collecte de données a été une entrevue structurée de 10 items à réponses dichotomiques. Les résultats ont révélé certaines lacunes dans le développement des compétences de compréhension en lecture lors des activités réalisées. Par conséquent, il est nécessaire de présenter une proposition visant à surmonter ces difficultés, à travers la mise en place de stratégies didactiques qui renforcent progressivement la compréhension en lecture des élèves en fonction de leur niveau éducatif.

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, las instituciones educativas enfrentan el reto de fortalecer el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, siendo la comprensión lectora una competencia clave para lograrlo. Como señala Quijada (2016), comprender un texto implica que el lector, a partir de sus saberes previos, construya nuevos significados al interactuar con él. Este

proceso varía en cada individuo, pues depende de sus esquemas, habilidades y experiencias.

No obstante, en la educación primaria venezolana persisten dificultades: los estudiantes leen poco, poseen un vocabulario limitado y presentan serios problemas para interpretar lo que leen. El Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE-UNESCO, 2019) evidencia que más del 40% de los alumnos de tercer grado no alcanzan las competencias mínimas en

lectura y escritura, lo que refleja la urgencia de atender esta carencia en los primeros niveles educativos.

El Complejo Educativo “Enriqueta Arvelo Larriva”, ubicado en Mijagual (estado Barinas, Venezuela), no escapa a esta realidad. En este contexto, la presente investigación tiene como propósito proponer estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria, fomentando hábitos de lectura mediante actividades pedagógicas y lúdicas que promuevan el interés, la motivación y el aprendizaje significativo.

Objetivo general

Proponer estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora en el nivel de educación primaria.

Objetivos específicos

- Identificar estrategias cognitivas espaciales en estudiantes de primaria.
- Describir estrategias cognitivas de activación en estudiantes de primaria.
- Reconocer estrategias metacognitivas aplicadas a la comprensión lectora.
- Formular propuestas didácticas que fortalezcan la comprensión lectora en este nivel educativo.

II. MARCO REFERENCIAL.

Comprensión lectora

La comprensión lectora es un pilar esencial para el progreso académico, la adquisición de saberes y la participación activa en la sociedad. Uno de los objetivos fundamentales de la educación formal consiste en enseñar a leer desde los primeros niveles escolares, a fin de estimular el desarrollo de capacidades que permitan al estudiante leer y redactar con autonomía.

En los grados iniciales se inicia la lectura consciente, donde se trabajan las correspondencias entre letras y sonidos. Posteriormente, en segundo y tercer grado, se fortalece la decodificación y se amplía el vocabulario, incrementando la fluidez. En cuarto y quinto grado se da el tránsito de “aprender a leer” a “leer para aprender”, mientras que en los niveles superio-

res se profundiza en la activación de competencias más complejas: desde el análisis de un texto desde diversas perspectivas hasta la capacidad de interpretarlo críticamente.

Según Solé (2001), la lectura debe entenderse como un proceso de interacción entre el lector y el texto, en el que el primero persigue determinados objetivos. En consecuencia, el texto no posee un significado fijo por sí mismo, sino que este se construye a partir de la interacción con el lector (p. 30). De manera complementaria, Pinza (2001) afirma que comprender implica que el lector piense en lo que lee, movilizándolo su conocimiento y experiencias previas vinculadas al mundo y la vida cotidiana (p. 39).

Así, la comprensión lectora debe concebirse como un proceso complejo en el cual el lector establece conexiones, contrasta ideas, formula hipótesis y deriva conclusiones. Este proceso se manifiesta en distintos niveles: literal, inferencial y crítico, que en conjunto permiten alcanzar una comprensión profunda y significativa.

Niveles de comprensión lectora

La enseñanza de la lectura y la escritura, como competencias básicas, exige que el docente actúe como mediador entre el estudiante y el texto, ajustando su práctica a las necesidades individuales de cada niño. Promover la lectura desde una perspectiva inclusiva implica reconocer que el aprendizaje es un proceso gradual, condicionado por factores personales, sociales y contextuales.

De acuerdo con Solé (2001), la enseñanza de la lectura es una labor cognitiva compleja que demanda la participación activa del estudiante, mediante actividades variadas y una interacción constante con el docente (p. 20). En este sentido, se identifican tres niveles de comprensión:

- Nivel literal: corresponde al reconocimiento y recuerdo de lo leído. Según Paris y Hamilton (2009), se trata de la información que se obtiene directamente del texto o del significado literal de las palabras (p. 32). Aunque es el nivel más básico, constituye la base para avanzar hacia niveles superiores.
- Nivel inferencial: en este nivel, el lector formula hipótesis e interpreta significados que no aparecen explícitos en el texto, relacionando lo leído con su experiencia personal. Para Solé (2001), este nivel permite al estudiante cons-

truir inferencias y otorgar un sentido más amplio al texto (p. 22).

- Nivel crítico: implica emitir juicios sobre el contenido leído, aceptando o rechazando las ideas del autor con base en argumentos sólidos. Según Solé (2001), la lectura crítica es evaluativa y formativa, ya que promueve la reflexión, la construcción de criterios propios y la expansión del conocimiento (p. 24).

Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas constituyen un conjunto de técnicas, recursos y procedimientos que el docente utiliza para facilitar el aprendizaje. Caldera (2006) las define como “los medios empleados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes relevantes” (p. 45).

En el ámbito educativo, estas estrategias no solo cumplen una función instrumental, sino que también fomentan la interacción social, la construcción de valores y el desarrollo integral del estudiante. Actividades lúdicas, dinámicas cortas y ejercicios cooperativos generan experiencias significativas, despertando el interés y la motivación de los alumnos. En este sentido, la participación activa se convierte en aprendizaje.

Teorías de la enseñanza

La fundamentación teórica de las estrategias didácticas se apoya en diversas corrientes educativas. Schunk (2001) sostiene que las teorías de enseñanza surgen de la necesidad de identificar los métodos más eficaces para aprender, con el fin de perfeccionar los procesos de instrucción (p. 57). Entre las principales teorías destacan:

- Teoría conductista: centra su interés en el comportamiento observable. Según Lladó (2002), el aprendizaje se logra mediante la manipulación del ambiente y la adquisición de nuevas conductas, habilidades o actitudes (p. 34). Su influencia aún se evidencia en la enseñanza de la lectura y la escritura.
- Teoría cognitivista: reconoce el papel fundamental de los procesos mentales en el aprendizaje. Piaget, como principal exponente, sostiene que el desarrollo cognitivo implica transformacio-

nes estructurales en el conocimiento y que cada etapa representa un avance cualitativo en la forma de pensar.

- Teoría constructivista: inspirada en Vygotsky, subraya la importancia del contexto social en la construcción del conocimiento. El aprendizaje se entiende como una experiencia activa en la que el estudiante interactúa con su entorno, sus pares y los saberes previos, construyendo significados propios.

Tipos de textos

El trabajo con la comprensión lectora requiere distinguir entre diferentes tipos de textos:

- Textos narrativos: relatan hechos o sucesos protagonizados por personajes en un contexto particular. Según Borgas (2001), un texto narrativo es aquel que presenta una serie de eventos que afectan a determinados personajes dentro de un marco específico (p. 64).
- Textos descriptivos: detallan las propiedades o atributos de objetos, personas o situaciones. Niño (2003) sostiene que el propósito del texto descriptivo es generar en el lector una impresión similar a la que produciría el objeto descrito en la realidad (p. 219).
- Textos expositivos: buscan explicar, aclarar o transmitir información de manera clara y objetiva. Morales (2019) afirma que este tipo de texto ofrece datos de carácter objetivo, libres de juicios o emociones, lo que lo convierte en un recurso idóneo para la enseñanza interdisciplinaria (p. 2).

III. METODOLOGÍA

En relación con esto, el estudio llevado a cabo durante la creación de esta propuesta se ubica dentro de un enfoque epistémico, crítico-reflexivo y de naturaleza cualitativa.

De acuerdo con las ideas planteadas por: Palella, S. y Martín, F. (2006), se sostiene que: “es crítico, dado que la práctica es objeto de un análisis y discusión constante entre los participantes de la investigación, que conlleva el procesamiento e interpretación de manera más

amplia del entorno social, promoviendo la búsqueda de alternativas de cambio fundamentadas en los intereses colectivos, y es reflexivo, dado que, como consecuencia del análisis, se debe establecer una relación entre lo que se investiga, el contexto y los sujetos de la investigación, reforzado.

Por su parte: Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2012), indican que el enfoque cualitativo emplea la recolección de datos sin cuantificación numérica, con la finalidad de detectar o perfeccionar cuestiones de investigación durante el proceso de interpretación.

Tipos de investigación

Este tipo de investigación se denomina Investigación Acción Participativa (IAP): (Arango 2000), Analiza la Investigación acción, no se limita a la investigación, ni solo a la acción. Involucra la presencia auténtica, perceptible e interrelacionada de la Investigación y de la acción, envuelta en la última, la Participación (p. 96). Así pues, para la investigación, resulta crucial tener en cuenta la reflexión como un componente fundamental.

En estas circunstancias, hace referencia a la acción y participación; comprendida no únicamente como el acto de actuar, o cualquier otro tipo de acción, sino como el resultado de una reflexión e investigación constante, sobre la realidad no solo para entenderla, sino también para cambiarla.

Hace referencia a la participación, dado que supone un proceso ininterrumpido de comunicación y retroalimentación entre los investigadores, donde la organización, la toma de decisiones y la ejecución, representan un compromiso de grupo o colectivo.

Diseño de la investigación

En esta investigación, se podría afirmar que el diseño es no experimental, ya que se analizan los hechos tal como se presentan en su contexto real, durante un periodo determinado, para luego ser analizados.

Por lo tanto, en este diseño no se genera una situación, sino que se analizan las ya existentes, tal como sucedió en las sesiones de lectura realizadas con la población participante en la investigación, en las que se observó y documentó su capacidad para leer ante la narración

ofrecida por las científicas.

Población y muestra

En esta investigación, se incluyen niños, niñas y docentes del Complejo Educativo “Enriqueta Arvelo Larriva”. En este escenario, el equipo de estudio consta de 15 niños y niñas que cursan estudios en la educación primaria básica y 1 docente, lo que constituye el conjunto total de 16 individuos. En relación con la muestra poblacional, no se necesitó su recolección ya que la cantidad de participantes es escasa y de fácil acceso para las investigadoras, lo que implica que todos se involucran.

Técnicas de recolección de datos

En este contexto, para el análisis actual, se utilizará el método de observación directa y el instrumento seleccionado es una entrevista. Este último, simplifica la orientación de la observación y la generación de un registro claro, resulta beneficioso para estructurar los distintos grados de éxito de cada investigador, mediante el uso de declaraciones.

Este, comprende una serie de criterios o rendimiento de evaluación establecida, en los que solo se evalúa la presencia o ausencia de estos mediante una escala dicotómica, es decir, que admite solo dos alternativas: sí, no; lo logra, o no lo logra, presente o ausente.

IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el marco del diseño metodológico adoptado, la recolección de datos se realizó a través de una entrevista conformada por 15 ítems, dirigida a los niños y niñas de educación primaria participantes en el estudio. Cada ítem estuvo orientado a medir cinco dimensiones vinculadas a los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico). Los docentes registraron las respuestas de los alumnos antes y durante la lectura de un relato, lo que permitió obtener un panorama integral del dominio lector de los participantes.

A continuación, se presentan y analizan los hallazgos derivados de las tablas de cotejo.

TABLA No. 1. Nivel de comprensión literal

	<i>Si</i>	<i>No</i>
<i>Lee con fluidez</i>	10	5
<i>Despacio</i>	6	9
<i>Personajes</i>	5	10
<i>Recuerda</i>	3	12
<i>Reconoce</i>	2	13

Los resultados muestran que, de los 15 participantes, únicamente 10 lograron leer con fluidez, mientras que los 5 restantes evidenciaron serias dificultades en este aspecto. Las investigadoras observaron que estos estudiantes leían de manera entrecortada, con pausas innecesarias y vacilaciones frente a palabras poco familiares. Este hallazgo revela un vocabulario limitado, lo cual afecta directamente el proceso de decodificación y ralentiza la lectura.

De igual modo, se detectó que solo 5 niños fueron capaces de identificar los personajes del relato, mientras que 10 tuvieron problemas para reconocer detalles narrativos relacionados con el escenario o los sucesos. Ante preguntas específicas como “¿Dónde ocurre la historia?” o “¿Qué hizo el personaje principal?”, sus respuestas resultaban ambiguas o contradictorias. Esto indica debilidades en la construcción de imágenes mentales básicas, propias del nivel literal.

En síntesis, los datos del nivel literal sugieren que la mayoría de los estudiantes presentan dificultades para retener información explícita del texto, lo que limita el avance hacia niveles superiores de comprensión.

TABLA No. 2. Nivel de comprensión inferencial

	<i>Si</i>	<i>No</i>
<i>Deduce</i>	10	5
<i>Plantea</i>	03	12
<i>Infiere</i>	5	10
<i>Identifica</i>	4	11
<i>Reconoce</i>	13	2

Los resultados reflejan un panorama mixto. Si bien 10 estudiantes lograron realizar deducciones básicas, la mayoría mostró limitaciones para plantear hipótesis propias (12 con respuestas negativas) y para inferir significados

a partir del contexto (10 en dificultad). Esto evidencia que los alumnos tienen un bajo nivel de autonomía al generar interpretaciones más allá de lo explícito en el texto.

Un aspecto positivo es que 13 estudiantes lograron reconocer sinónimos de palabras planeadas en la narración, aunque sus respuestas, en muchos casos, se limitaron a asociaciones simples, sin mayor elaboración. Además, 12 niños tuvieron serias dificultades para redactar o verbalizar ideas sobre lo leído. Sus expresiones carecían de coherencia y, en ocasiones, no guardaban relación con el texto trabajado.

Esto confirma que el nivel inferencial no está suficientemente consolidado, lo que repercute en la capacidad del alumnado para establecer conexiones entre la lectura y su propia experiencia o conocimiento previo.

TABLA No. 3. Nivel de comprensión crítico

	<i>Si</i>	<i>No</i>
<i>Capacidad</i>	6	9
<i>Distingue</i>	5	10
<i>Reconoce</i>	7	8
<i>Emite</i>	2	13
<i>Analiza</i>	2	13

Los hallazgos en este nivel son los más preocupantes. La gran mayoría de los estudiantes mostró dificultades para emitir juicios críticos o analizar la intención del autor. Únicamente 2 participantes lograron articular opiniones propias con base en argumentos, mientras que los restantes se limitaron a clasificar personajes como “buenos” o “malos”, sin elaborar razonamientos.

Asimismo, 10 alumnos no lograron distinguir entre hechos y opiniones dentro del relato, lo que denota inmadurez cognitiva y carencia de herramientas para abordar la lectura crítica. Este hallazgo es consistente con la literatura, que señala que la lectura crítica requiere procesos de abstracción y argumentación aún en desarrollo en los primeros años de la primaria.

La tendencia observada sugiere que los estudiantes aún se encuentran fuertemente anclados en el nivel literal, con escasa progresión hacia la inferencia y una ausencia casi total de pensamiento crítico lector.

Interpretación global de los hallazgos

Los resultados obtenidos permiten identificar una cadena de deficiencias progresivas en los tres niveles de comprensión lectora:

1. En el nivel literal, los estudiantes presentan problemas básicos de fluidez y decodificación, lo que limita la retención de información.
2. En el nivel inferencial, la escasa capacidad para generar hipótesis e inferencias reduce las posibilidades de análisis más complejos.
3. En el nivel crítico, la falta de argumentación y de juicio autónomo refleja una dependencia de interpretaciones superficiales, sin llegar a construir una lectura reflexiva.

Estas debilidades comprometen la formación lectora de los niños, dado que la comprensión lectora constituye la base para el aprendizaje en todas las áreas curriculares. Los hallazgos refuerzan la necesidad de diseñar e implementar estrategias didácticas diferenciadas que aborden cada nivel de comprensión de forma progresiva y contextualizada, partiendo de actividades lúdicas, motivacionales y adaptadas a la edad de los estudiantes.

En consecuencia, los resultados de este análisis no solo describen la situación actual del grupo investigado, sino que también constituyen el punto de partida para proponer intervenciones pedagógicas que fortalezcan la comprensión lectora desde sus etapas iniciales, garantizando un mejor desempeño académico y el desarrollo de competencias críticas en el futuro.

IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se exponen las reflexiones y análisis derivados de los hallazgos obtenidos en las entrevistas y registros de cotejo aplicados a los niños y niñas del nivel primario del Complejo Educativo “Enriqueta Arvelo Larriva”. La discusión se organiza en torno a los tres niveles de comprensión lectora evaluados: literal, inferencial y crítico, contrastando los resultados con las bases teóricas y las pautas curriculares de la Lengua Castellana.

Nivel de comprensión literal

Los resultados del nivel literal (Tabla No. 1) muestran que una proporción importante de

los estudiantes presenta dificultades en la lectura fluida y en la identificación de personajes, lugares y detalles del relato. Este hallazgo resulta preocupante, pues el nivel literal constituye la base inicial de la comprensión lectora, sobre la cual se construyen los niveles más complejos.

De acuerdo con Paris y Hamilton (2009), la comprensión literal implica la adhesión al texto mediante la interpretación directa de lo leído, utilizando los conocimientos previos del lector. Sin embargo, en los participantes se observaron vacilaciones, pausas innecesarias y un vocabulario limitado, lo que obstaculizó la decodificación y, en consecuencia, la retención de información básica.

Estos resultados contrastan con las pautas curriculares de Lengua Castellana, que establecen dos variantes fundamentales de este nivel:

- Lateralidad transcritiva, es decir, el reconocimiento de frases y palabras con sus significados.
- Literalidad en paráfrasis, entendida como la capacidad de traducir semánticamente palabras o frases de forma sencilla.

La evidencia recopilada sugiere que los estudiantes aún no han alcanzado las competencias propias de este nivel inicial, lo que limita la consolidación de procesos posteriores.

Nivel de comprensión inferencial

Los hallazgos del segundo nivel (Tabla No. 2) revelan que los estudiantes presentan un vocabulario restringido y dificultades para el uso de sinónimos, lo que afecta su capacidad de inferir significados y establecer hipótesis a partir del texto. Más de la mitad de los participantes fueron incapaces de formular deducciones coherentes sobre las acciones de los personajes o el propósito de los eventos narrados.

Estos resultados entran en contradicción con lo planteado por Solé (2001) y Paris y Hamilton (2009), quienes destacan que el lector, en el nivel inferencial, debe ser capaz de conectar el contenido textual con sus experiencias personales, generar secuencias lógicas de acciones, inferir relaciones de causa-efecto y ampliar el significado de las palabras a través de recursos lingüísticos como el lenguaje figurado.

En este estudio, las debilidades detectadas evidencian que los estudiantes no logran establecer asociaciones suficientes entre lo leído y

sus saberes previos, lo que obstaculiza el desarrollo de la inferencia y, por ende, el tránsito hacia un nivel crítico de comprensión. Se hace evidente la necesidad de reforzar las estrategias pedagógicas en este nivel, por ejemplo, mediante el uso sistemático del diccionario, ejercicios de sustitución de sinónimos y actividades de predicción de contenidos.

Nivel de comprensión crítico

En relación con los resultados obtenidos en la Tabla No. 3, se constata que la mayoría de los estudiantes presenta deficiencias significativas en el nivel crítico, especialmente en la capacidad de emitir juicios, analizar intenciones del autor y distinguir entre hechos y opiniones.

Este hallazgo contradice los postulados de Solé (2001) y de Paris y Hamilton (2009), quienes afirman que la lectura crítica tiene un carácter evaluativo que implica la formación del criterio lector y la capacidad de contrastar lo leído con otras fuentes de información. Según estos autores, el lector crítico es capaz de aceptar o rechazar un texto con base en argumentos fundamentados, estableciendo una postura consciente y reflexiva frente al contenido.

En contraste, los estudiantes de la muestra se limitaron a clasificar personajes de manera simplista como “buenos” o “malos”, sin elaborar razonamientos propios. Asimismo, mostraron serias dificultades para comprender el propósito del autor y para diferenciar opiniones de sucesos, lo que evidencia una inmadurez cognitiva en este nivel.

Reflexión general

La discusión de los tres niveles muestra una cadena progresiva de debilidades:

- En el nivel literal, dificultades de fluidez y vocabulario limitado.
- En el nivel inferencial, escasas capacidades para deducir e inferir.
- En el nivel crítico, ausencia de argumentación y de pensamiento evaluativo.

Esto confirma que los estudiantes aún se encuentran anclados en procesos básicos de decodificación, lo cual impide su avance hacia niveles de mayor complejidad.

La evidencia empírica sugiere que estas carencias contradicen tanto las expectativas curriculares nacionales como los fundamentos

teóricos de la comprensión lectora. Asimismo, reafirman la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas diferenciadas, adaptadas a la edad y contexto de los estudiantes, que fortalezcan progresivamente cada nivel de comprensión, integrando actividades lúdicas, colaborativas y reflexivas.

V. CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación evidencian que los estudiantes del nivel básico del Complejo Educativo “Enriqueta Arvelo Larriva” presentan deficiencias significativas en la comprensión lectora, lo que los aleja de los estándares establecidos en las pautas curriculares de Lengua Castellana. En particular, se constató que los niños y niñas encuentran dificultades en los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico, lo que limita su capacidad para decodificar, inferir y emitir juicios razonados sobre los textos.

Estos hallazgos subrayan la necesidad de replantear las estrategias didácticas empleadas actualmente, sustituyendo los métodos tradicionales centrados en la repetición mecánica por enfoques creativos, dinámicos y participativos que atiendan la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje presentes en el aula.

En consecuencia, se concluye que el desarrollo de la comprensión lectora requiere de un proceso pedagógico continuo y adaptativo, donde los docentes actúen como mediadores activos, capaces de diseñar experiencias de aprendizaje significativas que motiven al estudiante y lo conviertan en protagonista de su propio proceso de construcción del conocimiento.

Aportes

Las investigadoras proponen como contribuciones principales:

- Programa de actividades didácticas estructuradas por cada nivel de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico), diseñadas en función de la edad, intereses y motivaciones de los estudiantes.
- Incorporación de estrategias lúdicas, colaborativas y reflexivas que conviertan el proceso lector en una experiencia atractiva y motivadora.
- Fortalecimiento de la cultura pedagógica institucional, al promover el uso

de estrategias creativas y metodológicamente sustentadas como herramientas para elevar el nivel académico y la calidad de los aprendizajes.

- Visibilización de la importancia del diagnóstico temprano de los estilos y niveles de comprensión, como punto de partida para la planificación pedagógica.

Propuesta metodológica

El propósito central de la propuesta es que los estudiantes logren superar las deficiencias lectoras que actualmente obstaculizan su adecuada comprensión de textos. Para ello, se plantea la implementación de estrategias didácticas diferenciadas que actúen en los tres niveles de comprensión lectora, estructuradas de manera progresiva y contextualizada.

Las actividades estarán orientadas a:

- Promover la interacción con los pares mediante dinámicas colaborativas.
- Estimular la competitividad sana en un entorno balanceado que valore la cooperación por encima de la memorización.
- Desarrollar la motivación intrínseca del estudiante hacia la lectura mediante juegos de roles, dramatizaciones, lecturas comentadas y actividades de producción textual.

La propuesta contempla tres fases principales:

1. Diseño de actividades pedagógicas diferenciadas para cada nivel de comprensión.
2. Ejecución de un cronograma de tareas en el aula, con participación activa de estudiantes y docentes.
3. Aplicación de instrumentos de evaluación diagnóstica y formativa, a través de escalas dicotómicas y rúbricas que permitan valorar el progreso alcanzado en cada estudiante.

Reflexión pedagógica

Más allá de una simple estrategia didáctica,

esta propuesta asume que la relación entre docente y estudiante constituye el núcleo transformador del acto educativo. El docente, en su rol de mediador, no posee un conocimiento absoluto, sino que construye junto con el alumno un universo compartido de significados.

Por ello, la comprensión lectora no debe abordarse como un fin en sí mismo, sino como un instrumento para el desarrollo integral del estudiante, que le permita comprender su realidad, expresarse críticamente y participar activamente en la sociedad.

En este sentido, el cambio educativo no puede desligarse de las dimensiones sociales y políticas que lo atraviesan. Reconocer al estudiante como sujeto activo, con voz y capacidad reflexiva, es un paso esencial para avanzar hacia una educación crítica, inclusiva y emancipadora.

REFERENCIAS

- Arango, G. (2000). Investigación participativa. Montevideo: Editorial Coscoroba.
- Borgas, J. (2001). Teoría y epistemología del texto. Madrid: Cátedra.
- Caldera, R. (2006). La lectura en el medio escolar: una experiencia pedagógica. *Educere*, 15(51), 45-56.
- ERCE. (2019). Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). UNESCO.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2012). Metodología de la investigación (3.ª ed.). México: Editorial Limusa.
- LLECE. (s. f.). Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. UNESCO.
- Lladó, Z. (2002). Análisis de las teorías clásicas del aprendizaje, como base en el diseño y desarrollo de programas a distancia y en línea (Tesis de maestría no publicada). Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.
- Morales, A. (2019). Textos expositivos. Toda Materia. <https://www.todamateria.com/texto-expositivo/>
- Niño, V. (2003). Competencias en la comunicación. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- OREALC. (2019). Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO.
- Palella, S., & Martin, F. (2006). Metodología de la investigación. Caracas: Editorial Fedupel.
- París, S., & Hamilton, E. (2009). El desarrollo de la comprensión lectora de los niños. En S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Manual de investigación sobre comprensión lectora* (pp. 32-48). Nueva York: Routledge.
- Piaget, J. (1975). El juicio y el razonamiento en el niño. Buenos Aires: Guadalupe.
- Pinzas, J. (2001). Lectura y metacognición. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- PISA. (s. f.). Programme for International Student Assessment. OCDE.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s. f.). Pruebas SABER. Bogotá: MEN.
- Quijada, A. (2016). Lectura, lenguaje y comunicación. Icarito. <https://www.icarito.cl/2010/03/98-8826-9-compensionlectora.shtml>
- Schunk, D. (2001). Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa. México: Pearson Educación.
- Solé, I. (2001). Estrategias de lectura. Barcelona: Editorial Graó.
- UNESCO. (2019). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vygotsky, L. S. (1986). Pensamiento y lenguaje. Barcelona