

# NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA

LEVELS OF READING COMPREHENSION AMONG THIRD GRADE STUDENTS AT AN EDUCATIONAL INSTITUTION IN COLOMBIA

NIVEAUX DE COMPRÉHENSION DE LECTURE PARMIS DES ÉLÈVES DE TROISIÈME ANNÉE DU PRIMAIRE DANS UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT EN COLOMBIE

NÍVEIS DE COMPREENSÃO LEITORA EM ALUNOS DO TERCEIRO ANO DE ENSINO BÁSICO NA COLÔMBIA

**Carmen Cecilia Ramírez Sierra**

Docente, Secretaría de Educación de La Guajira, Riohacha, Colombia.

[cace.rasi@hotmail.com](mailto:cace.rasi@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-2479-1305>

[org/0000-0003-2479-1305](https://orcid.org/0000-0003-2479-1305)

**Mariana Fernández-Reina**

Profesora titular, Universidad del Zulia, Núcleo Costa Oriental del Lago, Cabimas, Venezuela.

[mfernandezreina@gmail.com](mailto:mfernandezreina@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-2486-8392>

[org/0000-0003-2486-8392](https://orcid.org/0000-0003-2486-8392)

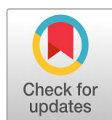
## RESUMEN

La comprensión lectora es un proceso interactivo en el que intervienen diferentes factores y se construye una representación propia, organizada y coherente sobre el contenido de un texto. En ella se destacan tres niveles específicos que deben ser desarrollados para alcanzar la comprensión total de un texto: el literal, el inferencial y el crítico. El objetivo de este trabajo fue identificar el grado de desarrollo, en cada nivel de comprensión lectora, de los estudiantes del tercer grado de primaria de una institución educativa pública en Riohacha, Colombia, con la finalidad de elaborar propuestas de intervención que permitan mejorar el desempeño en los niveles más débiles. Para ello, se desarrolló una investigación cuantitativa, con diseño de campo transeccional descriptivo, en la que participaron 37 estudiantes. Estos fueron observados utilizando una escala de estimación la cual fué analizada luego usando estadísticas descriptivas. Entre los resultados se destaca que en el nivel literal de la comprensión lectora los estudiantes lograron un desempeño medio, mientras que en los niveles inferencial y crítico su desempeño fue bajo. Estos resultados sugieren que los estudiantes tienen debilidades de comprensión lectora que deben ser atendidas mediante intervenciones pertinentes.

**Palabras clave:** comprensión lectora; investigación en el aula; educación primaria; educación en Colombia; nivel inferencial, nivel crítico, nivel literal.

## ABSTRACT

Reading comprehension is an interactive process in which different factors intervene and an individual, organized and coherent representation of the content of the text is built. Three levels of comprehension must be developed to ensure full understanding of a text: literal, inferential, and critical. This article aims to identify the degree of development, at each of these levels, of a group of third-grade



Recibido: 2021-09-21 / Aceptado: 2022-02-08 / Publicado: 2022-05-18

<http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12>

Editora: Dra. Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2022. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



students enrolled at a public educational institution in Riohacha, Colombia, in order to develop interventions that allow for improvements in the weakest levels. To do this, a quantitative research project was developed, with a descriptive cross-sectional field design and the participation of 37 students. These were observed using an estimation scale, which was then analyzed using descriptive statistics. Findings reveal that students achieved an average performance on the literal level, while their performance was low on the inferential and critical levels. These results suggest that students have reading comprehension weaknesses that need to be addressed through relevant interventions.

**Keywords:** reading comprehension; classroom research; primary education; education in Colombia; critical level; inferential level; literal level.

### RÉSUMÉ

La compréhension de lecture est un processus interactif dans lequel interviennent différents facteurs et à travers lequel on construit une représentation personnelle, organisée et cohérente du contenu d'un texte. Il y a trois niveaux spécifiques qui doivent être développés pour parvenir à la compréhension totale d'un texte : littéral, inférentiel et critique. L'objectif de ce travail était d'identifier le degré de développement, dans chaque niveau de compréhension de la lecture des élèves de troisième année dans un établissement d'enseignement public de Riohacha, en Colombie. Cette identification visait à développer des propositions d'intervention pour améliorer les performances dans les niveaux les plus faibles. À cette fin, une recherche quantitative a été élaborée, avec une conception de terrain transversal descriptive, à laquelle 37 étudiants ont participé. Ils ont été observés à l'aide d'une échelle d'estimation qui a ensuite été analysée à l'aide de statistiques descriptives. Parmi les résultats, il ressort que dans le niveau littéral de la compréhension de la lecture, les étudiants ont obtenu une performance moyenne, tandis que dans les niveaux inférentiel et critique, leur performance était faible. Ces résultats suggèrent que les élèves présentent des faiblesses en matière de compréhension de la lecture qui doivent être traitées par des interventions pertinentes.

**Mots clés :** compréhension de lecture ; recherche dans la salle de classe ; enseignement primaire ; éducation en Colombie ; niveau inférentiel ; niveau critique ; niveau littéral.

### RESUMO

A compreensão de leitura é um processo interativo no qual intervêm diferentes fatores e é construída uma representação pessoal, organizada e coerente do conteúdo de um texto. Há três níveis específicos que devem ser desenvolvidos a fim de alcançar a compreensão total de um texto: literal, inferencial e crítico. O objetivo deste trabalho foi identificar o grau de desenvolvimento, em cada nível de compreensão de leitura, dos alunos da terceira série em uma instituição pública de ensino em Riohacha, Colômbia, com o objetivo de desenvolver propostas de intervenção para melhorar o desempenho nos níveis mais fracos. Para este fim, foi desenvolvida uma pesquisa quantitativa, com um projeto de campo transversal descritivo, na qual participaram 37 estudantes. Eles foram observados usando uma escala de estimativa que foi então analisada usando estatísticas descritivas. Entre os resultados, destaca-se que no nível literal de compreensão de leitura os alunos alcançaram um desempenho médio, enquanto nos níveis inferenciais e críticos seu desempenho foi baixo. Estes resultados sugerem que os estudantes

têm deficiências de compreensão da leitura que precisam ser tratadas através de intervenções relevantes.

**Palavras chave:** compreensão de leitura; pesquisa na aula; ensino primário; educação na Colômbia; nível inferencial; nível crítico; nível literal.

**Introducción**

La comprensión lectora ha despertado, en todo el mundo, el interés de padres, maestros, psicólogos y pedagogos, entre otros profesionales, por ser una habilidad importante para el funcionamiento personal y social de los individuos (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE], 2016a). Así, en diversos países, entre ellos Colombia, se realizan pruebas sobre esta competencia básica del ser humano, como, por ejemplo, la efectuada por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Programme for International Student Assessment, PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE);

el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), y las Pruebas SABER, del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).

El Programa PISA evalúa, en estudiantes de 15 años, los conocimientos y las competencias en lectura, matemáticas y ciencias, además de su actitud y disposición hacia el aprendizaje. Para ello, usa una escala de seis niveles de desempeño, descrita en la Tabla 1, en la que el nivel 2 constituye el nivel de competencia básico.

En general, los resultados obtenidos en el área de lectura en la aplicación de PISA 2015 muestran

**Tabla 1** Escala de desempeño en el programa PISA

Nivel	Puntaje	Habilidades
5	625 puntos y más	Los estudiantes responden hasta los reactivos más difíciles, porque son capaces de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejar información difícil de encontrar en el texto.</li> <li>• Realizar una comprensión detallada de los textos.</li> <li>• Inferir información implícita.</li> <li>• Evaluar críticamente el texto.</li> <li>• Formular hipótesis.</li> </ul>
4	Entre 553 y 625 puntos	Los estudiantes responden a algunos reactivos difíciles, porque son capaces de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubicar información escondida en el texto.</li> <li>• Interpretar significados entre las sutilezas del lenguaje.</li> <li>• Hacer inferencias.</li> </ul>
3	Entre 481 y 552 puntos	Los estudiantes responden reactivos de complejidad moderada, al ser capaces de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubicar fragmentos múltiples de información.</li> <li>• Vincular las partes del texto.</li> <li>• Relacionar el texto con conocimientos previos.</li> </ul>
2	Entre 408 y 480 puntos	Los estudiantes responden a reactivos básicos de la prueba, y son capaces de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubicar informaciones directas.</li> <li>• Realizar inferencias sencillas.</li> <li>• Aplicar conocimientos previos para comprender la información.</li> </ul>
1	Entre 335 y 407 puntos	Los estudiantes responden a algunos reactivos básicos, y son capaces de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubicar un fragmento de información.</li> <li>• Identificar el tema central del texto.</li> <li>• Establecer conexiones sencillas con conocimiento cotidiano.</li> </ul>
Por debajo del nivel 1	Menos de 335 puntos	Los estudiantes responden a muy pocos reactivos básicos, y tienen debilidades como: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer únicamente desde el punto de vista técnico del término.</li> <li>• No utilizar la lectura como herramienta para su desarrollo personal.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia con base en OCDE (s. f.).

que solo el 8,7 % de los participantes tiene un nivel de lectura 4 o 5 (553 puntos o más), es decir, pueden comprender textos largos con conceptos abstractos y son capaces de distinguir entre hechos, juicios u opiniones de acuerdo con la fuente de información. A nivel mundial, alrededor del 77 % de los participantes en PISA 2018 se ubicaron al menos en el nivel 2. En el caso de Colombia, el 50 % los jóvenes participantes obtuvieron promedios de nivel 2, esto es, por lo menos pueden ubicar informaciones directas en el texto, realizar inferencias sencillas y aplicar conocimientos previos para comprender la información (OCDE, 2019b).

En el ámbito latinoamericano, se aplica la prueba sobre comprensión lectora ERCE, en la que participan estudiantes de tercero y sexto grado de países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, entre otros. En esta prueba, se explora la competencia de comprensión lectora, mediante la ubicación de los estudiantes en cuatro niveles de desempeño en lectura, como se describen en la Tabla 2.

Según el reporte de resultados de su cuarta aplicación en 2019, los puntajes alcanzados ubican a los niños colombianos del tercer grado en un nivel 2 de desempeño en lectura (LLECE, 2021).

**Tabla 2** Niveles de desempeño en ERCE para estudiantes de tercer grado

Nivel	Puntaje	Descripción
1	Hasta 675 puntos	Los estudiantes demuestran capacidades para: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar información explícita en el texto.</li> <li>• Extraer conclusiones mediante la conexión de ideas.</li> <li>• Inferir el significado de palabras conocidas con base en las ideas del texto.</li> <li>• Reconocer tipos de textos breves de estructura familiar.</li> </ul>
2	Entre 676 y 728 puntos	Los estudiantes demuestran capacidades para: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar y relacionar información explícita mediante sinónimos.</li> <li>• Inferir información con base en conexiones sugeridas por el texto que no son evidentes en el mismo.</li> <li>• Establecer relaciones que demuestran comprensión global del texto.</li> <li>• Reconocer el propósito comunicativo del texto no literario.</li> </ul>
3	Entre 729 y 812 puntos	Los estudiantes demuestran capacidades para: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar y relacionar información explícita en distintas partes del texto.</li> <li>• Inferir información con base en conexiones sugeridas en el texto y apoyadas en conocimientos previos.</li> <li>• Inferir el significado de palabras desconocidas.</li> <li>• Comprender el sentido global del texto, diferenciando la información explícita e implícita.</li> <li>• Reconocer las características de contenido de los textos.</li> </ul>
4	Desde 813 puntos en adelante	Los estudiantes demuestran capacidades para: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar lenguaje figurado y las acciones de los personajes del texto.</li> <li>• Reflexionar y valorar el contenido del texto.</li> <li>• Reconocer los tipos de textos de estructuras no familiares.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia con base en LLECE (2016b).

Esto significa que, en múltiples tipos de textos, los estudiantes son capaces de localizar y relacionar información explícita, resuelven algunas inferencias con base en conexiones sugeridas por el texto, demuestran comprensión del sentido global del texto; sin embargo, no llegan a los niveles más complejos de la comprensión lectora, es decir, el 3 y el 4, donde se realizan inferencias a partir de conocimientos previos y se reflexiona críticamente sobre este.

Con base en los resultados de estas pruebas, puede decirse que existe un bajo desarrollo de la comprensión lectora en los niños y jóvenes colombianos. Cabe destacar que, en estas pruebas, junto con las habilidades de los estudiantes en la competencia lectora, también se evalúan algunos factores asociados a estos logros de aprendizaje, entre ellos, los estudiantes y sus familias, el proceso escolar y las prácticas docentes, y los factores relacionados con los centros escolares (LLECE, 2021). Con el interés de contextualizar los resultados obtenidos, sin embargo, estos factores son contemplados desde una perspectiva global, que en ocasiones no representa la realidad de la educación colombiana, por lo cual las evaluaciones de la comprensión lectora en el aula cobran importancia, ya que permiten análisis específicos de las condiciones y los factores que intervienen en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes.

Además de los estudios anteriores, en Colombia se exploran los niveles de comprensión lectora de niños y jóvenes de todo el país a través de las Pruebas SABER, que desarrollan conjuntamente el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) y el ICFES, aplicando pruebas estandarizadas a estudiantes de grados 3.º, 5.º, 9.º y 11.º, incluyendo las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias.

El informe emitido por el ICFES (2018) sobre los resultados de la Prueba SABER 2017 señala que el departamento de La Guajira, en cuya región habitan los participantes de esta investigación, ocupó

en el área de lenguaje, que incluye la comprensión lectora, uno de los últimos lugares con respecto al resto de los departamentos del país, ubicándose el 29 % de los participantes del grado 3.º en un nivel insuficiente, mientras que el 40 % se situó en el nivel mínimo, sumando el 69 % de estudiantes que presentan debilidades en esta área. Estas cifras permitieron concluir que el puntaje promedio de los establecimientos educativos del departamento de La Guajira es inferior al de los establecimientos del resto del país.

De estos resultados se infiere que los niños de La Guajira se encuentran en desventaja, puesto que la lectura es una herramienta vital para las personas, no solo en lo académico, sino también en todos los contextos donde el individuo se desenvuelve, al desarrollar su pensamiento y propiciar el despliegue de destrezas cognitivas de orden superior, lo que contribuye a la formación integral de los estudiantes (LLECE, 2016a).

Este es un punto crítico para la educación en La Guajira, pues la comprensión lectora es una competencia fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que ella se relaciona con múltiples factores personales y contextuales para el desempeño de las personas, especialmente del ámbito educativo. Al respecto, Viramontes *et al.* (2019) expresan que la comprensión lectora se encuentra en estrecha relación con el rendimiento académico, ya que esta se constituye en una herramienta imprescindible para el análisis cognitivo y el aprendizaje de todo tipo, por lo cual tiene un impacto importante en la formación general de las personas.

Los niveles bajos en comprensión lectora en las diferentes pruebas antes señaladas revelan que los estudiantes no cuentan con las habilidades necesarias para comprender y darse a comprender por escrito en la sociedad actual, fundamentada en el intercambio de información, lo que afecta su desarrollo académico en general, toda vez que la lectura es un instrumento básico para gestionar cualquier tipo de contenido. La meta, entonces, es lograr



que los estudiantes no solo mejoren la comprensión lectora para obtener mejores puntuaciones en el contexto académico del centro escolar y en las pruebas internacionales, sino que esta competencia facilite su desarrollo personal y social para su propio beneficio, el de su comunidad y de la sociedad colombiana en general.

En diversos estudios alrededor del mundo, los investigadores han encontrado niveles bajos de comprensión lectora en los estudiantes de educación primaria (Avendaño, 2020; Bucheli, 2019; Cabero *et al.*, 2018; Carreño, 2019; Fernández-Velázquez, 2021; Hoyos y Gallego, 2017; Olaya y Gaitán, 2018; Peña, 2019; Rello, 2017; Usman *et al.*, 2017), de modo que diseñaron, implementaron y evaluaron algunas estrategias para su desarrollo, las que les permitieron alcanzar sus objetivos de mejorarla, incrementarla y consolidarla, de donde se infiere que la comprensión lectora es una habilidad susceptible de ser aprendida durante los primeros años de escolaridad, con un impacto significativo en el desarrollo académico posterior de los estudiantes.

Además, dada la importancia del tema, especialmente de los resultados obtenidos a nivel mundial en las pruebas internacionales para evaluar la comprensión lectora, algunas investigaciones sobre esta variable llevadas a cabo con estudiantes de primaria y mediante la aplicación de diversos diseños y métodos, destacan la necesidad de que las evaluaciones de la comprensión lectora se realicen desde el contexto del aula, y no solo mediante pruebas estandarizadas (Hoyos y Gallegos, 2017; Pascual-Gómez y Carril-Martínez, 2017; Viramontes *et al.*, 2019).

En este sentido, los docentes han empleado pruebas de comprensión lectora para establecer el nivel de esta competencia que predomina entre sus estudiantes, con la finalidad de llevar a cabo adecuaciones curriculares que favorezcan la adquisición, el desarrollo y la consolidación de aquella. Estas pruebas de comprensión lectora consisten en la realización de una lectura, seguida de preguntas

sobre esta que abordan los distintos niveles de lectura. Algunos estudios llevados a cabo por los docentes en el país concuerdan con los resultados de las pruebas internacionales antes mencionadas (Canquiz *et al.*, 2021; Giraldo, 2019; González y Santiago, 2019).

Por lo anterior, se requiere la implementación de acciones dirigidas a la promoción y el desarrollo de la comprensión lectora, que partan de diagnósticos puntuales de las habilidades de los niños en cuanto a esta competencia, desde el aula, de modo tal que se puedan abordar, luego, mediante diversas estrategias y actividades didácticas, para desarrollarla.

En este sentido, el objetivo de esta investigación fue identificar el grado de desarrollo, en cada nivel de comprensión lectora, de los estudiantes del tercer grado de una institución educativa pública de Barrancas, La Guajira, Colombia, en cada uno de estos niveles

### Marco teórico

La *comprensión lectora* puede ser definida tomando en cuenta diversos enfoques. Algunos de ellos consideran las habilidades particulares de los lectores (Catalá *et al.*, 2001; Jiménez, 2014; Rello, 2017; Romero-Contreras *et al.*, 2021), otros ponen el énfasis en los procesos cognitivos que se desarrollan (Durán *et al.*, 2018), y otros son más integrales, al considerar varios elementos para definirla (Bustos *et al.*, 2021; Cairney, 2018).

Al respecto, Díaz (1998, como se cita en Jiménez, 2014) explica que la comprensión lectora es el resultado obtenido por el lector al combinar sus experiencias previas y las ideas del autor, mientras realiza la decodificación de las palabras y párrafos.

Según la OCDE (s. f.), la comprensión lectora es “la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad” (p. 7).

Catalá *et al.* (2001) señalan que la comprensión lectora es un proceso de convergencia de aspectos asimilativos-comprensivos y expresivos-comunicativos, motivo por el cual el lector es el protagonista en este proceso, cuando emplea su conocimiento sobre el mundo a su alrededor, lo transforma mientras interactúa con las fuentes de información y otras personas, y, posteriormente, es capaz de comunicar su experiencia verbalmente o por escrito.

Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2013), la competencia lectora se define como “la capacidad que tiene una persona para comprender, reflexionar, utilizar y comprometerse con textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (p. 60).

Más recientemente, el LLECE (2016a), a partir de los lineamientos curriculares de los países latinoamericanos que participan en su estudio, concibe la lectura enmarcada en un enfoque comunicativo, como un proceso de interacción entre el sujeto que tiene una carga de saberes e intereses individuales, y un texto, que se inscriben en un contexto, con características culturales e ideológicas específicas del grupo social que lo habita. Por tanto, se asume que leer es comprender, es interactuar con el texto, desplegando las habilidades y los procesos cognitivos para construir el significado del texto y reflexionar sobre este.

Por su parte, Durán *et al.* (2018) definen la comprensión lectora como un proceso que implica la interpretación de los significados de un texto escrito, activa y constructivamente. Este resulta imprescindible en los procesos educativos, ya que buena parte del éxito o el fracaso de los estudiantes se relaciona con su capacidad para comprender e interpretar instrucciones, y es básico también para el desarrollo de una diversidad de procesos cognitivos superiores.

Para Cairney (2018), la lectura es un proceso constructivo en el que se generan transacciones entre

el lector y el texto en un contexto. Esta es una definición que deja atrás a las concepciones tradicionales, donde la lectura es considerada como un proceso de transferencia de significados.

En este mismo orden de ideas, para el MEN (Colombia, MEN, 1998), en su documento sobre los lineamientos curriculares, la comprensión lectora se concibe como un proceso interactivo, donde el lector construye una representación propia, organizada y coherente sobre el contenido del texto, en la cual intervienen diversos factores, como los propósitos de la lectura, los conocimientos previos del lector y su nivel de desarrollo cognitivo, entre otros; por lo tanto, es un proceso complejo, cuya enseñanza no puede reducirse a prácticas mecánicas o a técnicas instrumentales únicamente.

En el contexto de la investigación que aquí se presenta, la comprensión lectora se asume como un proceso complejo de construcción de significados, en el que intervienen diversidad de variables tanto internas del lector como externas. Por otra parte, autores como Catalá *et al.* (2001) y, más recientemente, Cárdenas *et al.* (2021) distinguen tres *niveles de comprensión lectora*: literal, inferencial y crítico. Estos niveles, que deben ser desarrollados para alcanzar la comprensión total de un texto, agrupan procesos de pensamiento que se activan durante la interacción del lector con el texto, en los que combinan sus experiencias e ideas previas con las que plantea el texto, y aquel construye conocimiento nuevo.

El *nivel literal* de la comprensión lectora permite al lector aproximarse al texto. En este, se identifican los elementos que se plantean en el contenido y las ideas explícitas del mismo. Según Ramírez Sierra (2016), la expectativa en este nivel es que el lector aplique procesos cognitivos como identificar los personajes y el tema central, identificar hechos del texto, ubicar el texto cronológicamente, reconocer la secuencia de las ideas planteadas en el texto y manejar el vocabulario del mismo.



De forma complementaria, en este nivel literal se aplican procesos de pensamiento como la síntesis, que demanda la realización de descripciones, comparaciones y relaciones, clasificaciones, entre otros (Cárdenas *et al.*, 2021).

En lo que atañe a esta comprensión literal, el LLECE (2016b) señala que la principal habilidad utilizada en este nivel es la de reconocer, pues en este nivel se reconocen y recuerdan elementos explícitos en el texto; además, se localiza información específica dentro del texto y se puede repetir la información mediante las mismas expresiones usadas en el escrito o parafrasearla empleando sinónimos.

Sobre el *nivel inferencial*, Catalá *et al.* (2001) afirman que en este se manifiestan, además de las experiencias y los conocimientos previos del lector, sus habilidades personales para generar hipótesis. En este nivel se introducen las producciones propias del lector, que se expresan cuando este logra identificar las ideas principales y secundarias del texto, anticipa el final del texto, elabora conclusiones, identifica acontecimientos no explícitos del texto, distingue el lenguaje figurativo que emplea el autor, entre otros.

En concordancia con esto, el LLECE (2016b) explica que la habilidad básica de la comprensión inferencial es la de analizar, ya que en este nivel se establece un diálogo entre el texto y el lector, del que extrae significados implícitos, relaciona ideas del texto con ideas previas, para darle un significado global al texto.

Finalmente, se presenta el *nivel crítico* de la lectura, en el cual el lector es capaz de emitir un juicio de valor acerca del texto leído; por lo tanto, en este nivel, la formación del lector y su contexto de desarrollo son aspectos relevantes (Ramírez Sierra, 2016). En este se integran los niveles anteriores y se incluye la opinión del lector sobre la lectura (Cárdenas *et al.*, 2021).

Entre los procesos que se realizan en este nivel se encuentran los juicios sobre el comportamiento de

los personajes, asumir una postura a favor o en contra de lo planteado mediante opiniones sustentadas, reconstruir el texto, y diferenciar entre los hechos planteados en el texto y la opinión de su autor.

Por su parte, el LLECE (2016b) expresa que, en este nivel de comprensión lectora, la habilidad ejercitada, por excelencia, es la evaluación, la cual interviene en los procesos de reflexión acerca de la propia postura y la del texto para, posteriormente, emitir un juicio de valor sobre el mismo.

Ahora bien, con respecto al análisis de la comprensión lectora, el MEN (Colombia, MEN, 1998) indica que los niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítico son referentes para caracterizar los modos de leer, por lo que se constituyen, mediante una trasposición educativa, en una opción metodológica para caracterizar la competencia en lectura en la educación básica primaria y secundaria. A su vez, representan categorías que permiten el análisis de la comprensión lectora de los estudiantes y, a sí mismo, se emplean en la evaluación de esta habilidad.

El nivel literal de la lectura se convierte en la llave para abrir el texto, indispensable para pasar al siguiente nivel, pero, a la vez, se sucede simultáneamente a este. En este se distinguen la *literalidad transcriptiva* y la *literalidad en el modo de parafrasis*. En la primera, el lector reconoce las palabras y frases, es capaz de reconocer sus significados y usarlas adecuadamente; esta se evalúa especialmente en los grados tercero y cuarto, para verificar el dominio de los niños en cuanto a sus conocimientos de grafías y palabras. En la segunda, el estudiante trasciende la transcripción de grafemas y frases, logrando hacer una traducción del texto con palabras semejantes. Esta capacidad es evidente cuando el lector parafrasea o resume lo que lee. En ambos casos, se trata de una lectura superficial del texto, que permite identificar los elementos básicos del mismo.

El nivel inferencial se evidencia cuando el lector realiza inferencias con base en las relaciones

y asociaciones entre los significados, mostrando el desarrollo de procesos de pensamiento dinámicos, mediante los cuales es capaz de lograr “la construcción de relaciones de implicación, causalidad, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto” (Colombia, MEN, 1998, p. 75). En este nivel, se observan las deducciones y presuposiciones llevadas a cabo por los lectores, básicas y requeridas para dar sentido al texto y para pasar al siguiente nivel de comprensión lectora.

El último nivel de comprensión lectora, el nivel crítico-intertextual, es aquel en el que se conjugan saberes de diversa naturaleza, que permiten al lector diferenciar la estructura y el tipo de texto según sus elementos, a partir de una explicación interpretativa libre. Según el MEN (Colombia, MEN, 1998), todo lector, en algún momento, asume una postura crítica sobre la lectura, emitiendo juicios de valor sobre lo leído. Es en este momento cuando el lector activa sus saberes para valorar el mensaje que le trasmite el texto, siendo capaz de identificar la intencionalidad del texto e incorporar nuevas estructuras mentales a su pensamiento con base en sus interpretaciones. Se establece que la lectura crítica implica una interpretación del texto y esta, a su vez, sigue un proceso que va desde el nivel literal de la lectura, pasando por el nivel inferencial, para converger en el nivel crítico.

En este orden de ideas, como se ha señalado antes, existen variables que intervienen en la comprensión lectora, algunas de ellas atribuibles al lector, otras al texto y unas más al contexto. Al respecto, LLECE (2016a) señala que en los modelos integradores e interactivos, entre las variables relacionadas con *el lector* se encuentran sus habilidades lectoras, sus propósitos de lectura, conocimientos previos, el dominio metalingüístico y teórico, y el grado de escolarización.

Entre las variables relacionadas con *el texto*, pueden citarse las características del texto. Rello

(2017) describe cuatro *niveles funcionales de los textos*, que corresponden a distintas características, como la *intención del autor* (o su perspectiva) y su efecto en la interacción social, que se corresponden al nivel funcional del texto. El siguiente nivel es el *situacional*, que incorpora características como los aspectos del emisor y el receptor en el acto comunicativo mediado por el texto. En el tercer nivel textual, se incluyen las características del *contenido semántico* del texto, es decir, aquellas relacionadas con el tema, el desarrollo y el tipo de texto. Y, finalmente, el cuarto nivel textual corresponde al *formal gramatical y léxico*, que incluye los elementos gramaticales, léxicos y estéticos del texto. En este grupo también se incluyen las *secuencias textuales* (narrativa, descriptiva, expositiva, argumentativa) y la *organización del texto*.

A estas variables se suman las relacionadas con el *contexto* en el que se desarrolla el proceso de comprensión lectora, el cual es complejo, pues como señalan Cassany *et al.* (2008), son diversos e implican estrategias diferentes, especialmente con el uso de la tecnología, que facilita la lectura en distintos dispositivos y múltiples formatos.

Las variables del contexto se toman en cuenta al concebir el proceso de comprensión lectora desde un enfoque sociocultural, en el que se considera al lenguaje como un sistema simbólico que se genera en un contexto social y cultural a lo largo de la historia, y que se asocia a la pertenencia a un grupo social geográficamente ubicado (LLECE, 2016a). Estas variables, si bien no determinan la comprensión como tal, influyen en el desarrollo de las habilidades y los procesos cognitivos que se emplean para ella.

Al respecto, la OCDE (2019a) afirma que la condición socioeconómica del estudiante, los recursos docentes y materiales de que disponen los centros educativos, el apoyo de las familias, el nivel de instrucción de los padres, entre otros, son factores que intervienen en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes.

Tomando en cuenta lo propuesto por el MEN (Colombia, MEN, 1998) sobre la utilidad de los niveles de comprensión lectora en el ámbito metodológico para caracterizar la competencia lectora de los estudiantes, estos tres niveles de comprensión lectora son los asumidos para la realización de este estudio, ya que, mediante ellos, pueden distinguirse de manera clara dónde se encuentran las principales debilidades de los estudiantes, en aras de obtener un diagnóstico detallado que oriente el posterior diseño de estrategias e intervenciones diversas. A partir de ellos, se elaboró el diseño para realizar las descripciones pertinentes que permitieron lograr el objetivo de la investigación.

**Método**

Esta investigación se desarrolló con una perspectiva cuantitativa. En atención a su objetivo, se tipifica como descriptiva, pues esta se enfoca en detallar las características del fenómeno en estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), en este caso, los niveles de la comprensión lectora. Para su desarrollo, se siguió un diseño de campo, transeccional, descriptivo, ya que los datos fueron recogidos en el contexto natural en el cual se encuentran, mediante una sola aplicación del instrumento de investigación (Hurtado, 2010).

En cuanto a la población, participaron 37 estudiantes del tercer grado de una institución educativa pública del departamento de La Guajira, durante el periodo académico 2019. Este grupo estuvo conformado por 15 niños y 22 niñas, con una edad promedio de 9 años. Este grupo se

corresponde con una muestra no probabilística, intencional, seleccionado según criterios del investigador; en este caso, el criterio fue estar cursando el tercer grado, bajo la asesoría de la investigadora responsable del estudio.

La técnica empleada para recoger la información fue la observación, mediante la “Escala de estimación de desarrollo de la comprensión lectora” (Ramírez Sierra, 2016), compuesta por 15 rasgos a observar, distribuidos en 5 para cada uno de los 3 niveles de la comprensión lectora: literal, inferencial y crítico (véase Anexo).

Esta escala fue sometida a validez de contenido mediante la técnica del juicio por expertos, por lo que fue distribuida entre 5 especialistas en el área de lectura, quienes valoraron la pertinencia de los rasgos a observar con respecto a los contenidos de la comprensión lectora, así como la correspondencia teórica entre las dimensiones de la variable y su concepto (Hurtado, 2010).

La observación fue realizada por la investigadora responsable del estudio, quien registró en la escala sus apreciaciones sobre la comprensión lectora de cada estudiante, ubicándolo en alguna de las opciones según el grado de desarrollo percibido en cada uno de los rasgos observados. Las opciones utilizadas se describen en la Tabla 3.

Cabe destacar que esta recolección de datos se realizó como parte de las actividades regulares del grado en el área de lenguaje, pues esta evaluación está contemplada dentro de la planificación del área. Esta recolección se llevó a cabo de forma

494

**Tabla 3** Opciones para valorar el grado de desarrollo de la comprensión lectora

Puntaje	Categorías	Descripción
1	Iniciado	Se otorga al estudiante que está iniciando a desarrollar el rasgo observado
2	En proceso	Se otorga al estudiante que demuestra habilidad en el rasgo observado, aunque no lo domine por completo
3	Consolidado	Se otorga al estudiante que demuestra habilidad completa en el rasgo observado
4	Consolidado con excelencia	Se otorga al estudiante que demuestra habilidad sobresaliente en el rasgo observado

individual, mediante las lecturas efectuadas por los estudiantes y sus respuestas a las preguntas formuladas por la docente.

Una vez completada la escala manualmente con las observaciones realizadas, se procedió a organizar los datos en una hoja de cálculo computarizada, para facilitar su análisis mediante programas estadísticos. Este análisis se hizo aplicando técnicas de estadística descriptiva, calculando el promedio obtenido por el grupo en cada ítem. Posteriormente, se calculó el promedio para cada nivel de comprensión lectora evaluado, literal, inferencial y crítico, el cual permitió ubicar a los estudiantes en las categorías referentes al grado de desarrollo en cada uno de los niveles.

Para ello se empleó el baremo que se muestra en la Tabla 4, elaborado específicamente para esta investigación. Las categorías se obtuvieron restando de la máxima puntuación posible en la escala (4 puntos), la mínima puntuación posible (1 punto) y

dividiendo el resultado entre 5, a fin de establecer 5 categorías que corresponden a los grados de desarrollo de los niveles de comprensión lectora.

Siguiendo principios éticos en la investigación, la identidad de los estudiantes fue resguardada, de modo que, para efectos del estudio, estos se identificaron mediante códigos numéricos, para mantener su anonimato.

### Resultados

Los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento se han organizado por cada uno de los niveles de comprensión lectora propuestos en el desarrollo teórico, y se detallan a continuación.

#### Comprensión lectora: nivel literal

En el caso del nivel literal de comprensión de la lectura, la Tabla 5 reporta que los estudiantes observados, en lo específico, son capaces de identificar los personajes y los hechos en el texto.

**Tabla 4** Baremo para la interpretación de los promedios por dimensión

Promedio	Categoría (Grado de desarrollo)	Descripción
1-1,6	Muy bajo	Expresa que el estudiante no ha logrado consolidar el nivel de comprensión lectora que se analiza
1,7-2,2	Bajo	Expresa que el estudiante ha iniciado la adquisición de la comprensión lectora en el nivel que se analiza
2,3-2,8	Medio	Expresa que el estudiante demuestra algunas habilidades de comprensión lectora correspondientes al nivel que se analiza
2,9-3,4	Alto	Expresa que el estudiante ha desarrollado casi todas las habilidades de comprensión lectora del nivel que se analiza
3,5-4	Muy alto	Expresa que el estudiante ha consolidado las habilidades de comprensión lectora del nivel que se analiza

**Tabla 5** Resultados obtenidos para el nivel literal de comprensión lectora

Rasgos observados	Promedio del grupo
El estudiante identifica a los personajes en el texto	2,9
El estudiante identifica los hechos en el texto	2,6
El estudiante ubica cronológicamente el texto	2,5
El estudiante identifica la secuencia de las acciones en el texto	2,4
El estudiante maneja el vocabulario del texto	2,3
Promedio para el nivel literal de comprensión lectora	2,5
Grado de desarrollo del nivel literal de comprensión lectora	Medio

Asimismo, algunos de ellos demuestran capacidades para ubicar cronológicamente el texto, identificar la secuencia de las acciones en el texto y manejar el vocabulario del texto, siendo este último rasgo de la lectura literal el que obtuvo menor puntaje.

Puede decirse, entonces, que los estudiantes tienen un grado de desarrollo medio en la comprensión literal de la lectura, es decir, han iniciado la adquisición de la comprensión lectora, pues el nivel literal es el más básico y se relaciona con el acercamiento al texto, discriminando los elementos planteados explícitamente en el mismo. En el caso de esta muestra, la comprensión literal se manifiesta, principalmente, en sus habilidades para identificar los personajes del texto e identificar los hechos del mismo (Catalá *et al.*, 2001).

**Comprensión lectora: nivel inferencial**

Los resultados que se exponen en la Tabla 6 corresponden a las observaciones sobre el nivel inferencial de la comprensión lectora. En este nivel, los estudiantes demostraron un grado bajo de desarrollo, es decir, que han iniciado la adquisición de

las habilidades en él evaluadas. Concretamente, la capacidad que alcanzó mayores puntajes fue la de formular conclusiones sobre el texto, mientras que, en el resto de las habilidades, como identificar las ideas principales implícitas en el texto, identificar las ideas secundarias implícitas en el texto, identificar acontecimientos que no están implícitos en el texto y distinguir el lenguaje figurativo en el texto, el grupo obtuvo puntajes bajos, lo que revela que se encuentran iniciadas o en proceso.

De estos resultados se deduce que los estudiantes de la muestra manifiestan un grado de desarrollo bajo en la comprensión inferencial de la lectura, que está relacionada, según Catalá *et al.* (2001), con las habilidades personales del lector para hipotetizar a partir de sus conocimientos y experiencias previos, cuya principal manifestación en estos grupos es la capacidad de formular conclusiones sobre el texto.

**Comprensión lectora: nivel crítico**

Los resultados obtenidos sobre el indicador nivel crítico de la comprensión lectora, organizados en la Tabla 7, muestran que la habilidad con mayor

496

**Tabla 6** Resultados obtenidos para la dimensión “nivel inferencial” de comprensión lectora

Ítem	Promedio
El estudiante identifica las ideas principales implícitas del texto	1,7
El estudiante identifica las ideas secundarias implícitas del texto	1,7
El estudiante formula conclusiones del texto	2,4
El estudiante identifica acontecimientos que no están explícitos en el texto	1,6
El estudiante distingue el lenguaje figurativo en el texto	1,6
Promedio para el nivel inferencial de comprensión lectora	1,8
Grado de desarrollo del nivel inferencial de comprensión lectora	Bajo

**Tabla 7** Resultados obtenidos para la dimensión “nivel crítico” de la comprensión lectora

Ítem	Promedio
El estudiante emite juicios sobre el comportamiento de los personajes en el texto	1,8
El estudiante expresa sus acuerdos y desacuerdos sobre el texto	1,6
El estudiante manifiesta opiniones sustentadas sobre el texto	1,6
El estudiante es capaz de realizar una reconstrucción del texto	1,6
El estudiante diferencia los hechos y las opiniones en el texto	1,5
Promedio para el nivel crítico de comprensión lectora	1,7
Grado de desarrollo del nivel crítico de comprensión lectora	Bajo



puntaje es la de emitir juicios sobre el comportamiento de los personajes del texto, mientras que en el resto de las habilidades del nivel inferencial, entre ellas expresar sus acuerdos y desacuerdos sobre el texto, manifestar opiniones sustentadas sobre el texto, efectuar la reconstrucción del texto, y diferenciar los hechos y las opiniones en el texto, obtuvieron puntajes bajos en la observación realizada. En cuanto a los resultados globales para la dimensión “nivel crítico de la lectura”, se observa en la misma tabla que el grupo obtuvo un promedio de 1,7, correspondiente a la categoría “bajo” del baremo.

En virtud de estos resultados, los estudiantes observados demuestran grados bajos en la comprensión crítica de la lectura, es decir, han iniciado la adquisición de las habilidades propias de la lectura crítica, la cual se produce cuando el lector logra emitir juicios sobre el texto con base en fundamentos específicos, en los que intervienen su formación y su contexto de desarrollo. En el caso particular de esta muestra, la comprensión crítica de la lectura se caracteriza por bajas capacidades para emitir juicios sobre el comportamiento de los personajes, expresar acuerdos y desacuerdos sobre el texto, y manifestar opiniones sustentadas sobre el mismo.

Para facilitar la visualización global de los resultados antes reportados, se incluye la Figura 1, en la

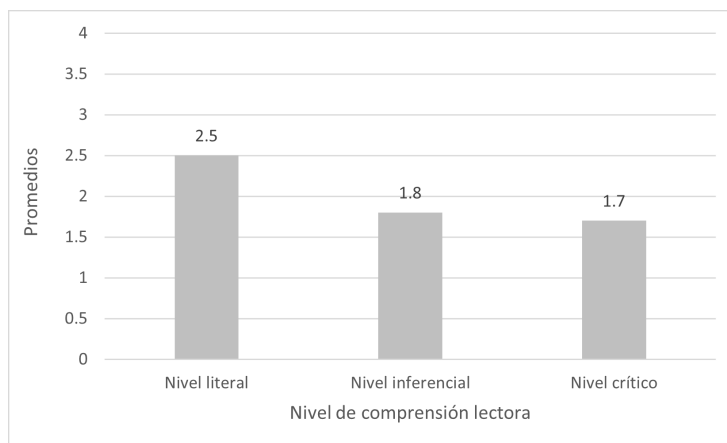
que se destacan los promedios alcanzados por el grupo para cada nivel de comprensión lectora.

Luego de analizar con detalle los resultados de cada una de las dimensiones, puede decirse que, en general, los estudiantes del tercer grado en la institución contexto de estudio manifiestan un grado bajo de comprensión lectora, es decir, tienen debilidades en el desarrollo de sus procesos cognitivos en su interacción con el texto, en el cual se destaca la adquisición de la información básica que este contiene, y algunas capacidades para procesarla por medio de sus habilidades cognitivas, transformándola en información significativa y posteriormente asumir una perspectiva personal ante la misma.

**Discusión**

El objetivo de esta investigación fue identificar el grado de desarrollo, en cada nivel de comprensión lectora, de los estudiantes del tercer grado de una institución educativa colombiana. Los resultados obtenidos revelan un grado de desarrollo medio en el nivel literal, mientras que, en los niveles inferencial y crítico, el grado de desarrollo obtenido es bajo, por lo que, en general, la comprensión lectora de estos estudiantes presenta un grado de desarrollo bajo.

Estos resultados son congruentes con los presentados por el ICFES (2018) sobre la actuación de



**Figura 1** Promedios alcanzados por los estudiantes en cada uno de los niveles de comprensión lectora



los participantes en la Prueba SABER 2017, los que revelan que, en la sede de la institución, el 40 % de los niños del grado han obtenido una calificación mínima, mientras el 37 % obtuvo calificación de insuficiente, 18 % en satisfactorio y 5 % en avanzado. Con base en estos resultados, puede decirse que el desarrollo de la comprensión lectora en la institución es un problema que requiere atención inmediata, considerando que la lectura es una habilidad importante para el desarrollo personal, académico y social de los ciudadanos.

Por otra parte, estos resultados concuerdan con los hallados por Canquiz *et al.* (2021), quienes encontraron dificultades de los estudiantes en los niveles inferencial y crítico de comprensión lectora en las pruebas aplicadas a estudiantes colombianos de los grados tercero y quinto. Del mismo modo, son consistentes con los hallazgos de Riveros (2020), quien observó que los niños de tercer grado, en su contexto de investigación, se estancan en el nivel literal de comprensión lectora.

498

Dichos resultados son igualmente similares a los de Bucheli (2019), en su indagación con un grupo de docentes de cuarto grado sobre las competencias lectoras de los niños, quienes reportaron, como la mayor dificultad en la lectura, el hecho de que los niños no comprenden lo que leen. Además de las coincidencias anteriores, los resultados hallados en este estudio se relacionan con los hallazgos de Viramontes *et al.* (2019), quienes exploraron la comprensión lectora de un grupo de estudiantes del tercer grado, encontrando que la mayoría de ellos se ubica en el nivel literal. A su vez, estos resultados se relacionan con los de las pruebas internacionales, como los de PISA 2018 (OCDE, 2019a), las cuales revelaron que los estudiantes evaluados alrededor del mundo se ubican en un nivel 2 de competencia lectora, lo que indica que son capaces de identificar ideas principales de los textos y reconocer información específica sobre los mismos.

De este modo, se confirma una vez más que la comprensión lectora es un problema relevante

para resolver por los sistemas educativos del mundo, partiendo de la premisa de que la misma es un proceso complejo que los estudiantes deben desarrollar en edades tempranas, para abordar con éxito los retos educativos que se le presentan, ya que se asocia directamente con el desempeño y el rendimiento académico (Viramontes *et al.*, 2019).

Al mismo tiempo, en la actualidad, se espera que los estudiantes se formen como lectores críticos, capaces de opinar sobre la realidad y el mundo que los rodea, a partir de su interacción con diferentes tipos de textos en diversidad de formatos, por lo que la educación en el área de lectura debe abocarse a que el estudiante desarrolle sus propias estrategias de lectura, en aras de aplicarlas y mejorarlas con el pasar del tiempo, y que se vaya formando como un lector autorregulado (LLECE, 2016a). El panorama ideal es que esta formación se inicie durante la infancia.

Sin embargo, no todo es negativo en esta situación. Un grado de desarrollo medio del nivel literal de la lectura constituye un punto de partida para el desarrollo de la comprensión lectora, como lo señalan Pascual-Gómez y Carril-Martínez (2017), ya que en este nivel impera la decodificación, y esta es una etapa básica y necesaria para el desarrollo lector. Como se mencionó anteriormente, la lectura literal es la que abre las puertas a una comprensión profunda, nivel en el que el lector es capaz de asumir una postura crítica ante el texto y lo que este plantea, sobre la base de la comprensión de los significados literales.

Ciertamente, encontrar niveles altos de comprensión literal no garantiza un desarrollo de los niveles inferencial y crítico, por lo cual conviene atender esta situación con estrategias e intervenciones didácticas que lleven a la consolidación de este nivel literal, promoviendo el paso a los siguientes niveles, en los que se espera que el estudiante construya significados por medio de la aplicación de procesos de pensamiento (Colombia, MEN, 1998), con los que interpreta el texto y lo recrea de acuerdo con su marco de referencia.

Para ello, se establece la relevancia del diagnóstico de la comprensión lectora en el aula, mediante diversos métodos, estrategias, técnicas e instrumentos, enmarcados en los lineamientos ofrecidos por las autoridades competentes, pero a la vez innovadores e idóneos para obtener la información precisa que de origen a las intervenciones didácticas para propiciar el desarrollo de esta competencia. En este sentido, el instrumento empleado en la presente investigación, en el cual se combinan los lineamientos propuestos por el MEN (Colombia, MEN, 1998) para el área de lengua, y los postulados de las teorías de sustento sobre los niveles de comprensión lectora (Cárdenas *et al.* 2021; Catalá *et al.*, 2001), mismo que fue validado por un grupo de expertos, permitió lograr el diagnóstico que se presenta.

Por otra parte, los resultados obtenidos exponen un panorama general de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer grado en la institución, los cuales, al coincidir con resultados de estudios similares, así como con pruebas nacionales e internacionales, desvelan las implicaciones que este tipo de diagnósticos tiene para la construcción del conocimiento en esta área de estudio, al dar cuenta de la necesidad de continuar con la evaluación de la competencia, pero también de proponer nuevas líneas de acción que puedan incidir efectivamente en ella, para mejorar los resultados del diagnóstico.

## Conclusión

En virtud de la exposición anterior, se concluye, en primer lugar, que los niños de tercer grado de primaria de la institución educativa donde se desarrolló el estudio, ubicada en La Guajira, Colombia, presentan un grado de comprensión lectora bajo, en cuanto a la comprensión literal, inferencial y crítica. Sin embargo, así como presentan fortalezas en las competencias evaluadas en el nivel literal, también muestran debilidades que deben ser superadas, para alcanzar su consolidación con excelencia y poder ubicarse en el nivel máximo de desarrollo.

En general, este panorama desvela que el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes, especialmente de primaria, es un aspecto crítico a superar en la institución, en un contexto local, pero también en los contextos nacional e internacional, pues la sociedad de hoy en día, denominada “sociedad del conocimiento”, requiere de ciudadanos con las habilidades necesarias para enfrentar exitosamente los retos que la vida les plantea, y, para ello, la comprensión lectora es una herramienta clave.

Estos resultados tienen implicaciones importantes en varios ámbitos. En un entorno local, relativo al centro escolar, puede decirse que las evaluaciones de la comprensión lectora, considerada como habilidad imprescindible en la vida académica y personal, deben trascender la mera evaluación, derivando en propuestas concretas, viables y factibles de aplicar durante los primeros años de escolaridad, que contribuyan a superar las deficiencias detectadas. Fundamentadas en la sociedad de la información, estas iniciativas podrían incluir el uso de herramientas tecnológicas que propicien el inicio, el desarrollo y la consolidación de la comprensión lectora como competencia básica de los estudiantes.

Por otra parte, las comparaciones entre los resultados obtenidos por los departamentos, en el caso de Colombia, y por los países, en el caso de las pruebas internacionales, no deberían realizarse con el propósito de establecer competiciones entre las poblaciones estudiadas, sino para estimar cuánto se ha avanzado en el desarrollo de la competencia con relación a los propios resultados anteriores, considerando las políticas, los planes, los proyectos y los programas implementados, y también para estimular el incremento en el rendimiento en esta competencia, con base en la realidad de cada contexto de estudio.

Adicionalmente, estas evaluaciones pueden estimular la indagación sobre las buenas prácticas aplicadas por los sistemas educativos de los países y regiones donde se observa un mayor grado

de desarrollo, de modo que se adecúen y generen nuevas estrategias contextualizadas en búsqueda de lograr mejores resultados para los estudiantes.

Por último, la prospectiva de esta investigación apunta a la organización, aplicación y evaluación de intervenciones en el área de lenguaje y en el resto de las áreas, que propendan por la formación de lectores que no solo dominen las reglas de la lengua, sino que sean capaces de aplicar procesos superiores del pensamiento, para escudriñar en los textos de distinta naturaleza, hacer inferencias de los datos implícitos, de sus propósitos comunicativos, y valorar, con sus propios argumentos, los contenidos generales del texto, pues la comprensión lectora es una competencia transversal. Estas intervenciones serían flexibles y capaces de adecuarse sobre la marcha, para adaptarse a las características de la sociedad actual, generando así un ciclo de producción de conocimiento sobre la comprensión lectora.

500

## Referencias

- Avendaño, Y. (2020). Influencia de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria. *Revista Chakiñán*, (12), 95-105. <https://doi.org/10.37135/chk.002.12.06>
- Bucheli, M. (2019). *Guía didáctica de recursos interactivos para el desarrollo de la comprensión lectora en cuarto año de educación básica* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica Israel]. Repositorio Universidad Tecnológica Israel. <https://repositorio.uisrael.edu.ec/bitstream/47000/1879/1/UISRAEL-EC-MASTER-EDUC-378.242-2019-005.pdf>
- Bustos, A., Montenegro, C. y Batista, A. (2021). Uso de la regulación oral del profesor como estrategia de ayuda a la comprensión lectora. Un estudio experimental en 3.º de primaria de escuelas chilenas. *Investigaciones sobre Lectura*, (15), 64-94. <https://doi.org/10.24310/isl.vi15.12562>
- Cabero, J., Piñero, R. y Reyes, M. (2018). Material educativo multimedia para el aumento de estrategias metacognitivas de comprensión lectora. *Perfiles Educativos*, 40(159), 144-159. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982018000100144](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100144)
- Cairney, T. (2018). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Morata.
- Canquiz, L., Mayorga, D. y Sandoval, C. (2021). Planeación didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora. *OCNOS. Revista de Estudios sobre Lectura*, 20(2), 96-106. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2021.20.2.2404](https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2404)
- Cárdenas, L., Salazar, W. y Cárdenas, L. (2021). *La comprensión lectora en el contexto de las ciencias sociales*. Sello Editorial Universidad del Atlántico. [https://www.researchgate.net/publication/351776509\\_La\\_comprehension\\_lectora\\_en\\_el\\_contexto\\_de\\_las\\_ciencias](https://www.researchgate.net/publication/351776509_La_comprehension_lectora_en_el_contexto_de_las_ciencias)
- Carreño, C. (2019). *Aplicación del software educativo Jelic como recurso didáctico para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del 4 grado A de la I.E. Anglo Americano Víctor García Hoz - 2018* [Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional San Agustín de Arequipa]. Repositorio Institucional Universidad Nacional San Agustín de Arequipa. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/9129>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Grao.
- Catalá, G.; Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Graó.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Serie Lineamientos curriculares. Lengua Castellana*. MEN.
- Durán, G., Rozo, Y., Soto, A., Arias, L. y Palencia, E. (2018). Fortalecimiento de la comprensión lectora a través del uso de las TIC en estudiantes de educación primaria. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 401-406. <http://dx.doi.org/10.17981/culteducoc.9.3.2018.46>
- España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *PISA 2012. programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español. Volumen I. Resultados y contextos*. [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=16409](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16409)
- Fernández-Velázquez, A. (2021). El desarrollo de los niveles de comprensión lectora en un grupo de sexto grado de primaria. *AMEXCO. Revista Electrónica Educativa*, 1(1), 62-76. <https://www.revistaamexco.com.mx/index.php/ojs/article/view/13>
- Giraldo, D. (2019). *Implementación de las herramientas TTCs [sic] en la comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero, cuarto y quinto de la Institución Educativa Simón Bolívar sede las Juntas corregimiento la Marina municipio de Chaparral Tolima - Colombia 2019* [Tesis de maestría, Universidad Norbert Wiener].

- Repositorio Universidad Norbert Wiener. <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/4519>
- González, L. y Santiago, A. (2019). *Fortalecimiento de la comprensión lectora mediante el uso de Mangus Classroom en estudiantes de básica primaria de la IED Helena de Chauvin de Barranquilla* [Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. Repositorio Universidad de la Costa. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5102>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Hoyos, A. y Gallego, T. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51) 23-45. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194252398003>
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia* (4.ª ed.). Ediciones Quirón.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (ICFES). (2018). *Saber 3.º, 5.º y 9.º. Resultados 2017. Informe departamento La Guajira. Resultados de tercer grado en el área de lenguaje*. <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEntidadTerritorial.aspx> [Requiere clave institucional].
- Jiménez, E. (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>
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). (2016a). *Aportes para la enseñanza de la lectura. Tercer estudio regional comparativo y explicativo*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244874>
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). (2016b). *Informe de resultados TERCE. Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Logros de aprendizaje*. UNESCO. <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/llece/TERCE2013>
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). (s. f.). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/llece/ERCE2019>
- Olaya, A. y Gaitán, W. (2018). *El uso de las TIC y su relación con las competencias básicas de lenguaje en estudiantes del grado cuarto de primaria de la Institución Educativa José María Carbonell-Colombia, 2018* [Tesis de maestría, Universidad Privada Norbert Wiener]. Repositorio Universidad Privada Norbert Wiener. <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/2349>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (s. f.). *El Programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE. (2019a). *PISA 2018 Results. Combined Executive Summaries. Volume I, II & III*. OCDE. [http://www.oecd.org/pisa/Combined\\_Executive\\_Summaries\\_PISA\\_2018.pdf](http://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019b). *Programme for International Student Assessment (PISA). Results from PISA 2018. Country Note Colombia*. OCDE [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_COL\\_ESP.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf)
- Pascual-Gómez, I. y Carril-Martínez, I. (2017). Relación entre la comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento: un estudio en educación primaria. *OCNOS. Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(1), 7-17. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2017.16.1.1167](https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1167)
- Peña, S. (2019). El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria. *Revista Panorama*, 13(24), 43-56. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1205>
- Ramírez Sierra, C. (2016). *Efectividad de la herramienta web 2.0 JCLIC en la comprensión lectora de niños de tercer grado* [Tesis de maestría, Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín]. <http://virtual.urbe.edu/tesispub/0102598/intro.pdf>
- Rello, J. (2017). *La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura* [Tesis doctoral, Universitat Jaume I]. Repositorio Universitat Jaume I. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10803/406141>
- Riveros, V. (2020). *Diseño de una unidad de aprendizaje para favorecer la comprensión lectora a partir de textos narrativos en estudiantes de tercer grado de educación primaria de la IEP Santa Mónica – Piura* [Tesis de grado, Universidad de Piura]. [https://pirhua.udpe.edu.pe/bitstream/handle/11042/4777/TSP\\_EDUC\\_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://pirhua.udpe.edu.pe/bitstream/handle/11042/4777/TSP_EDUC_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Romero-Contreras, S., Silva-Maceda, G. y Snow, C. (2021). Vocabulario académico y habilidades de lenguaje académico: predictores de la comprensión lectora de estudiantes de primaria y secundaria en México. *Pensamiento educativo*, 58(2), 1-16. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.4>



Usman, B., Aziz, Z. y Absida, N. (2017). Improving reading comprehension using metacognitive strategies. *English Education Journal*, 8(4), 425-438. <http://www.jurnal.unsyiah.ac.id/EEJ/article/view/9194>

Viramontes, E., Amparán, A. y Núñez, L. D. (2019). Comprensión lectora y el rendimiento académico en educación primaria. *Investigaciones sobre lectura*, (12), 65-82. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/60379>

### Anexo. Escala de estimación desarrollo de la comprensión lectora

DIMENSIÓN: Nivel de comprensión lectora		Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4	Estudiante 5	Estudiante 6	Estudiante 7	Estudiante 8	Estudiante 9	Estudiante 10
<b>INDICADOR: Nivel literal</b>											
1	El estudiante identifica a los personajes en el texto.										
2	El estudiante identifica los hechos en el texto.										
3	El estudiante ubica cronológicamente el texto.										
4	El estudiante identifica la secuencia de las acciones en el texto.										
5	El estudiante maneja el vocabulario del texto.										
<b>INDICADOR: Nivel inferencial</b>											
6	El estudiante identifica las ideas principales implícitas del texto.										
7	El estudiante identifica las ideas secundarias implícitas del texto.										
8	El estudiante formula conclusiones del texto.										
9	El estudiante identifica acontecimientos que no están explícitos en el texto.										
10	El estudiante distingue el lenguaje figurativo en el texto.										
<b>INDICADOR: Nivel crítico</b>											
11	El estudiante emite juicios sobre el comportamiento de los personajes en el texto.										
12	El estudiante expresa sus acuerdos y desacuerdos sobre el texto.										
13	El estudiante manifiesta opiniones sustentadas sobre el texto.										
14	El estudiante es capaz de realizar una reconstrucción del texto.										
15	El estudiante diferencia los hechos y las opiniones en el texto.										

502

Instrucciones:

A continuación, se le presentan una serie de planteamientos, a los cuales usted debe responder objetivamente según considere. Usted debe seleccionar una de las cuatro alternativas señaladas, marcando con una X en el espacio en blanco correspondiente según sea el caso de cada estudiante:

- (4) Consolidado con excelencia
- (3) Consolidado
- (2) En proceso
- (1) Iniciado.

Para los efectos de la selección de la alternativa se debe tomar en cuenta lo siguiente:

**Consolidado con excelencia:** El estudiante demuestra un manejo sobresaliente de lo cuestionado.

**Consolidado:** El estudiante demuestra que maneja lo cuestionado.

**En proceso:** El estudiante demuestra que el manejo de lo cuestionado no está completo, pero lo está desarrollando.

**Iniciado:** El estudiante este iniciando apenas a desarrollar lo cuestionado.

**Cómo citar este artículo:** Ramírez Sierra, C. C., y Fernández-Reina, M. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 484-503. <http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12>