Desarrollo de la Capacidad y Comprensión Lectora desde los Textos Narrativos con los Estudiantes del Grado 302 de la Jornada Tarde del Colegio Estanislao Zuleta

Yeimy Geovana Valencia Soracá

Tutor

Ever Alirio Cuadros Torres

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Maestría en Educación

2025

Resumen

El proyecto de investigación tiene como objetivo desarrollar una propuesta para mejorar la capacidad y la comprensión lectora a través de textos narrativos. Se centra en fortalecer los componentes básicos de estas habilidades, basándose en teorías relevantes como lo son Bruner (2003), Rasinski (2004), Cassany (2006) y Sole (2012) todos estos teóricos refieren elementos importantes sobre la fluidez lectora, la comprensión lectora y los textos narrativos. Metodológicamente, este trabajo investigativo adopta un enfoque mixto para evaluar el nivel de capacidad y comprensión lectora de los estudiantes mediante textos narrativos y establecer estrategias pedagógicas efectivas.

El estudio utilizará un estudio de caso para enfocarse en un grupo específico de estudiantes y analizar su contexto, niveles de capacidad y comprensión lectora, así como la efectividad de las estrategias aplicadas. Además, implementará un diseño de investigación-acción para aplicar, evaluar y ajustar las estrategias pedagógicas directamente en el aula, con un proceso de diagnóstico, intervención y evaluación.

Las técnicas empleadas incluirán prueba diagnóstica, cuestionarios, diarios de campo, rubrica de evaluación, y validación de instrumentos. Los instrumentos serán guías, cuestionarios, rúbricas de análisis, encuestas y evaluaciones de progreso. La información se procesará mediante análisis cualitativo y cuantitativo utilizando herramientas como Excel. El resultado esperado es una propuesta que mejore o mantenga un buen nivel de capacidad y comprensión lectora a través de textos narrativos, respaldada por estándares educativos. Finalmente, se presentarán perspectivas teóricas que apoyen la tesis y ayuden a los docentes a aplicar estas metodologías en el aula.

Palabras Clave: Lectura, competencia lectora, comprensión lectora, textos narrativos.

Abstract

The research project aims to develop a proposal to enhance reading capacity and comprehension through narrative texts. It focuses on strengthening the foundational components of these skills, drawing on relevant theories. Methodologically, it adopts a qualitative approach to assess students' level of reading capacity and comprehension using narrative texts and to establish effective pedagogical strategies.

The study will employ a case design to focus on a specific group of students and analyze their context, levels of reading capacity and comprehension, as well as the effectiveness of the applied strategies. Additionally, it will implement an action-research design to apply, evaluate, and adjust pedagogical strategies directly in the classroom, following a process of diagnosis, intervention, and evaluation.

The techniques used will include participant observation, semi-structured interviews, field diaries, diagnostic assessments, and classroom logs. The instruments will consist of guides, questionnaires, analytical rubrics, surveys, and progress evaluations. The information will be processed through qualitative and quantitative analysis using tools such as Excel.

The expected outcome is a proposal that improves or maintains a good level of reading capacity and comprehension through narrative texts, supported by educational standards. Finally, theoretical perspectives will be presented to support the thesis and assist teachers in applying these methodologies in the classroom.

Keywords: Reading, reading competence, reading comprehension, narrative texts.

Tabla de Contenido

Introducción....11

Pregunta de investigación....16

Justificación....17

Objetivos....20

Objetivo General....20

Objetivos Específicos....20

Marco Teórico....21

Capacidad lectora....22

Fluidez lectora....23

Niveles de fluidez lectora....25

Decodificación lectora....33

Precisión....35

Automatización....35

Comprensión lectora....36

La lectura....37

El proceso de comprensión lectora....39

Niveles de comprensión lectora....40

Textos narrativos....43

Tipo de textos narrativos para primaria.....45

Características de los textos narrativos.....47

La influencia e importancia de los textos narrativos en primaria.....49

Estado del Arte.....52

Locales.....52

Nacionales.....54

Internacionales.....56

Referentes teóricos.....59

Metodología.....63

Enfoque y tipo de investigación.....63

Diseño metodológico.....66

Fase Diagnóstico Inicial.....70

Fase de Intervención y Aplicación de Talleres.....73

Metodología de Implementación y Análisis.....74

Análisis y Evaluación:.....75

Contexto y población.....75

Técnicas e instrumentos de recolección.....76

Procedimiento de análisis de datos.....77

Prueba diagnóstica.....78

Cuestionarios.....79

Diario de campo....80

Rubrica de Evaluación....80

Validación de instrumentos de recolección de datos....81

Alcances y limitaciones del estudio....83

Resultados y análisis....85

Diagnostico inicial....86

Análisis de la Entrevista Docente para la Contextualización del Diagnóstico....86

Sección 1: Experiencia y Contexto Profesional....87

Sección 2: Procesos de Enseñanza y Diagnóstico de la Lectura....87

Sección 3: Estrategias con Textos Narrativos y Comprensión Lectora....88

Sección 4: Trabajo Colaborativo y Recursos....89

Sección 5: Reflexiones y Recomendaciones para la Intervención....89

Análisis del Cuestionario de Diagnóstico Integral de Lectura....90

Análisis de la prueba diagnóstica....104

Análisis prueba diagnóstica comprensión lectora....111

Hallazgos del Diagnóstico Fluidez y Comprensión Lectora a través de Textos Narrativos....117

Implementación de Estrategias....118

Análisis de las estrategias pedagógicas....119

Análisis y descripción de las Estrategias Pedagógicas Diseñadas....121

Análisis de los textos narrativos como estrategia.....124

Análisis, Detalles Y Evidencias De La Implementación.....126

Análisis de Resultados.....134

Hallazgos del Análisis Comparativo: Avances, Desafíos Persistentes e Impacto de las Estrategias en el Proceso Lector.....159

Discusión.....161

Análisis del Objetivo 1:.....161

Análisis del Objetivo 2.....164

Análisis del Objetivo 3:.....167

Conclusiones.....170

Recomendaciones.....175

Referencias bibliográficas.....177

Lista de Apéndices 184

Lista de Tablas

Tabla 1 *Elementos de la Fluidez Lectora* ----------25

Tabla 2 *Componentes de la Fluidez Lectora*----------26

Tabla 3 *Niveles de Fluidez Lectora* ----------31

Tabla 4 *Velocidad Lector Grado 3* ----------34

Tabla 5 *Categorías de análisis* ---------- 69

Tabla 6 *Pregunta 1* ----------92

Tabla 7 *Pregunta 2* ----------93

Tabla 8 *Pregunta 3* ----------93

Tabla 9 *Pregunta 4* ----------95

Tabla 10 *Pregunta 5* ----------96

Tabla 11 *Pregunta 6* ----------97

Tabla 12 *Pregunta 7* ----------98

Tabla 13 *Pregunta 8* ----------99

Tabla 14 *Pregunta 9* ---------- 100

Tabla 15 *Pregunta 10* ---------- 101

Tabla 16 *Pregunta 11* ---------- 102

Tabla 17 *Pregunta 12* ---------- 103

Tabla 18 *Conteo de palabras* ---------- 108

Tabla 19 *Rubrica de comprensión lectora*----------112

Lista de figuras

Figura 1 *Prueba Diagnóstica – Fluidez Lectora*..... 109

Figura 2 *Prueba diagnóstica – Comprensión lectora*..... 114

Figura 3 *Promedio grupal – fluidez lectora*..... 139

Figura 4 *Promedio Individual – Fluidez Lectora*..... 141

Figura 5 *Promedio inicial vs final – fluidez lectora*..... 144

Figura 6 *Promedio grupal comprensión lectora*..... 147

Figura 7 *Nivel literal*..... 150

Figura 8 *Nivel Inferencial*..... 152

Figura 9 *Nivel critico*..... 154

Introducción

El origen de la problemática en torno al bajo desarrollo de la capacidad y comprensión lectora en los estudiantes del grado 302 del Colegio Estanislao Zuleta se remonta a la convergencia de múltiples factores. En primer lugar, el sistema educativo colombiano ha enfrentado históricamente desafíos en la implementación de estrategias didácticas que prioricen la lectura como un proceso integral, más allá de la decodificación superficial de textos. De acuerdo con Pérez Benítez (2022) "la enseñanza de la lectura en educación básica suele centrarse en la decodificación superficial de textos, sin promover habilidades de análisis, inferencia o interpretación crítica" (p. 27).

La tradición pedagógica en muchos entornos escolares, incluido el contexto de esta investigación, ha tendido a privilegiar la evaluación de productos sobre la comprensión de procesos, lo que ha llevado a que la enseñanza de la lectura se reduzca a ejercicios repetitivos y fragmentados, sin una conexión clara con las necesidades e intereses de los estudiantes. Aguilar (2017) señala que, "aunque el enfoque constructivista ha ganado terreno en la educación básica colombiana, aún persiste una práctica docente centrada en ejercicios repetitivos y fragmentados que no responden a los intereses ni al contexto sociocultural de los estudiantes" (p. 36)

En el caso del grado 302, la falta de continuidad en prácticas lectoras guiadas durante este período profundizó las dificultades para reforzar habilidades en la capacidad lectora y la comprensión lectora desde los niveles literal, inferencial y crítico. La ausencia de prácticas guiadas y de estímulos lingüísticos adecuados generó un déficit en la base del proceso lector y comprensivo en los estudiantes del grado 302, y estos se manifiestan en dificultades para

consolidar habilidades de orden superior como el leer correctamente, el no omitir palabras, el no leer entre líneas, el no evadir palabras entre otros en relación a la capacidad lectora, en cuanto a la comprensión lectora, el estudiante debe ser capaz de inferir información explicita en el texto para el nivel litera, en cuanto al nivel inferencial es necesario analizar el orden del texto, el vocabulario, tanto en sinónimos, como antónimos, finalmente en relación con el nivel crítico el estudiante debe tener una opinión sobre las situaciones o personajes que se presentan en los textos narrativos así pues todas estas habilidades dependen de una base sólida construida en los primeros años desde y para la competencia lectora y la comprensión lectora.

Por otro lado, la elección de materiales de lectura poco contextualizados y desvinculados de la realidad cultural de los estudiantes ha contribuido al desinterés y la apatía hacia la lectura. En el contexto colombiano, investigaciones como la de Jurado (2018) demuestran que cuando los estudiantes no se ven reflejados o no encuentran una conexión vital con lo que leen, el acto lector se convierte en una mera obligación desprovista de sentido, lo que impide el desarrollo de una capacidad lectora profunda y crítica. Los textos utilizados tradicionalmente en el aula suelen priorizar contenidos académicos formales, dejando de lado narrativas cercanas a las experiencias, tradiciones o inquietudes de los niños. Esta desconexión entre los materiales educativos y el universo simbólico de los estudiantes dificulta la construcción de significados y limita las oportunidades para desarrollar una relación emocional positiva con la lectura y la comprensión lectora.

A nivel institucional, la falta de programas sistemáticos de formación docente en estrategias contemporáneas de promoción lectora también ha influido en la persistencia de la problemática. Muchos educadores, aunque comprometidos con su labor, carecen de

herramientas específicas para integrar la dimensión lúdica, crítica y cultural de la lectura en sus planificaciones. Conforme a el Ministerio de Educación Nacional (2023), aún persiste una brecha significativa en la capacitación docente en áreas clave como la lectura crítica y la mediación textual. De igual forma, Avendaño (2022) señalan que "la formación continua en promoción lectora es limitada y poco contextualizada, lo que dificulta la implementación de prácticas efectivas en el aula" (p. 132). Esto se traduce en prácticas pedagógicas que, si bien bienintencionadas, no logran articular de manera efectiva el desarrollo de la capacidad lectora fluidez, precisión con la comprensión profunda de textos.

El origen de la problemática también puede rastrearse en la escasa articulación entre la escuela y el entorno familiar y social de los estudiantes. La lectura, como práctica cultural, requiere de un ecosistema de apoyo que trascienda las paredes del aula. La falta de espacios de lectura en hogares, el límite acceso a bibliotecas comunitarias y la priorización de otras actividades sobre la lectura recreativa en el tiempo libre han contribuido a que los estudiantes perciban la lectura como una obligación académica y no como una herramienta de crecimiento personal y conexión con el mundo.

Tal como lo expone Fundalectura (2021) "los bajos índices de lectura en el hogar y la escasa participación familiar en procesos lectores escolares afectan directamente la motivación y el desempeño lector de los niños" (p. 54). Asimismo, la UNESCO advierte que la promoción de la lectura debe ser entendida como una responsabilidad compartida entre escuela, familia y comunidad, pues solo en ese marco es posible consolidar hábitos lectores sostenibles. Como señala la UNESCO (2022)

> La comprensión lectora es una habilidad de gran importancia, no solo en el ámbito escolar, sino para la vida. Comprender un texto escrito implica integrar la información que se presenta en distintas partes de lo leído, así como también construir significado, vinculando el conocimiento del mundo que posee cada lector. Si bien es una habilidad clave, es difícil lograr una comprensión lectora profunda. Además de decodificar, que implica descifrar el código escrito, es necesario comprender el significado que engloban las palabras. Así, una lectura precisa y fluida no garantiza la comprensión. (p. 38)

Teniendo en cuenta esto, la capacidad lectora se centra en la capacidad de leer y entender un texto, considerando la velocidad lectora, la facilidad lectora, las habilidades lectoras, el dominio lector, la eficiencia lectora, y la lectura fluida. Ambos elementos son fundamentales en los procesos básicos de aprendizaje de los estudiantes de primaria, y se han identificado como uno de los aspectos más problemáticos en las escuelas públicas o privadas, ya que no todos cuentan con las habilidades mencionadas anteriormente. Seguidamente, la UNESCO (2022) afirma que

> una comprensión lectora disminuida tiene efectos no solo en el área de lenguaje, ya que la lectura y comprensión son los mecanismos a través de los cuales los estudiantes se aproximan a los textos de distintas disciplinas, por lo que las dificultades lectoras repercuten en la experiencia global en su totalidad. (p. 94).

Por lo tanto, la comprensión lectora es un elemento clave para entender el significado de un texto al identificar las ideas principales, los tipos de texto y los temas tratados. Además, el lector establece una correlación con la memoria, lo que permite retener la información y el vocabulario, entre otros elementos. Es importante aclarar que el texto narrativo, debido a sus diferentes beneficios, es una herramienta valiosa en la enseñanza. Como apunta

González, M. & Pérez, R. (2021), “la narrativa es una herramienta poderosa para la enseñanza, ya que facilita la conexión emocional y cognitiva de los estudiantes con el contenido. Los textos narrativos no sólo entretienen, sino que también educan y fomentan el pensamiento crítico” (p. 87). La razón principal por la que se escoge trabajar con textos narrativos es que se ha demostrado que estos ayudan a mejorar la relación entre el lector y la lectura, permitiendo un acercamiento más detallado a los elementos del texto que facilitan entender la historia y su mensaje, lo que ayuda a mejorar la comprensión y capacidad lectora. Finalmente, los textos narrativos constituyen oportunidades en el proceso de lectura, pues combinan lenguaje verbal y visual, lo que contribuye a mejorar la comprensión lectora y la capacidad lectora.

En cuanto a la situación en Colombia, los estudiantes están teniendo dificultades en la capacidad y la comprensión lectora debido a que presentan diversos obstáculos a mejorar y fortalecer en cuanto a la comprensión lectora. Estas dificultades se centran en la identificación del tema del texto, el análisis de las ideas principales y la capacidad de recordar información del texto. Además, las falencias a mejorar y fortalecer en relación con la capacidad lectora incluyen la velocidad lectora, la facilidad lectora, la eficiencia lectora y la lectura fluida. Se ha evidenciado que los estudiantes evaden palabras, reemplazan palabras, omiten palabras, leen pocas palabras de acuerdo con el estándar para cada grado, no manejan el ritmo ni la entonación al momento de leer y no comprenden lo que leen, entre otros problemas, lo que perjudica directamente el desarrollo de la comprensión lectora. De acuerdo con Pérez y Ricardo (2022).

> Se concluyó que dos factores son necesarios para mejorar los desempeños en comprensión lectora de dichos estudiantes: a) la enseñanza explícita de las estrategias

> de comprensión lectora, y la integración de las TIC para el aprendizaje. Se recomienda que estos dos factores sean focalizados prioritariamente en los planes de formación docente y se materialicen en las escuelas, así como también en los programas de pregrado en Licenciatura en las universidades. (p. 145).

Lo anteriormente descrito está relacionado con la falta de decodificación del mensaje, las dificultades de atención al leer un texto, la falta de acceso a materiales de lectura, la falta de retroalimentación en el proceso de lectura, las dificultades de pronunciación, la comprensión de vocabulario, la falta de interés en la lectura y la falta de práctica en relación con la comprensión lectora y la capacidad lectora. De ahí la importancia de este proyecto, ya que es necesario mejorar las dimensiones lingüísticas y cognitivas con el fin de minimizar las falencias anteriormente mencionadas y mejorar la comprensión y capacidad lectora a través de los textos narrativos.

Pregunta de investigación.

¿Cómo fortalecer la comprensión y capacidad lectora a través de los textos narrativos en las y los estudiantes del grado 302 jornada tarde del colegio Estanislao Zuleta?

Justificación.

El presente trabajo de investigación se realiza con el objetivo de desarrollar la capacidad y comprensión lectora, puesto que estas categorías favorecen el aprendizaje y ayudan a desarrollar diferentes componentes comunicativos, argumentativos, y críticos, entre otros. Desde el aspecto social, la capacidad y comprensión lectora impactan directamente en las diferentes áreas de las personas, tales como la académica, laboral, y económica, entre otras, ya que estos elementos ayudan a desarrollar la interacción, participación, y desarrollo del individuo, conllevando una participación ciudadana, cohesión social, y acceso a la información, entre otros aspectos. Por lo tanto, se hace necesario trabajar en las dificultades que se presentan en primaria, tales como leer y no comprender lo que se está leyendo, omitir o reemplazar palabras, leer muy lentamente, entre otras.

Desde un punto de vista científico, la capacidad y comprensión lectora es esencial debido a que permite comprender los diferentes tipos de textos, investigaciones, artículos, reportes o manuales. De este modo, el estudiante puede desarrollar estas habilidades y entender conceptos complejos, identificar argumentos, analizar datos y realizar conclusiones, entre otras cosas. Al desarrollar la capacidad y comprensión lectora, el individuo puede tener acceso al conocimiento científico, puede desarrollar el pensamiento crítico, generar habilidades investigativas y tener una buena comunicación, entre otras fortalezas. Estas habilidades son fundamentales para el desarrollo académico y el mejoramiento del aprendizaje de la fluidez lectora y la comprensión lectora.

Desde lo metodológico, se ha decidido tomar la elección de los textos narrativos debido a que se ha evidenciado que ayudan a mejorar la comprensión y capacidad lectora, ya que permiten generar un acercamiento más detallado a la comprensión del texto, mejora al combinar el lenguaje verbal y visual, lo que mejora la experiencia de la lectura. Por lo tanto,

se toman los textos narrativos como herramienta pedagógica que tiene una estructura atractiva y beneficiosa para los estudiantes, ya que esta herramienta permite generar estrategias de prelectura, lectura guiada, técnicas de análisis y desarrollar comprensión lectora, entre otras. Las falencias en la comprensión y capacidad lectora se manifiestan en la incapacidad de comprender el texto, generando diferentes dificultades como la deficiencia en la decodificación del mensaje, problemas de atención, omisión o reemplazo de palabras, lectura lenta, entre otros problemas. Por lo tanto, abordar lo mencionado anteriormente es crucial para mejorar la comprensión y capacidad lectora.

Desde lo normativo, el tema de esta investigación, los elementos y las técnicas están fundamentados en los derechos básicos de aprendizaje (DBA) para tercer grado, los cuales se centran en desarrollar, fortalecer y mantener la capacidad y comprensión lectora, incluyendo diferentes aspectos para el desarrollo de estas habilidades lingüísticas. Desarrollando la capacidad y capacidad lectora, se fortalecen la lectura fluida, la comprensión de textos, la producción escrita, el uso del lenguaje y el análisis del texto.

En particular, para este trabajo, el derecho básico de aprendizaje del área del lenguaje número 6 respalda la comprensión lectora, ya que menciona que los estudiantes deben interpretar el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico. Asimismo, el derecho básico de aprendizaje del área de lenguaje para grado tercero número 7 respalda la categoría de la comprensión lectora, ya que menciona que los estudiantes deben producir textos orales breves de diferente tipo, ajustando el volumen, el tono de la voz, los movimientos corporales y los gestos al tema y a la situación comunicativa. En base a lo mencionado anteriormente, se realiza la justificación de este trabajo.

Por lo tanto, los objetivos de este proyecto se centran en implementar estrategias de lectura y fortalecer la comprensión y capacidad lectora a través de la realización de talleres

didácticos, diseñados para mejorar la fluidez y demostrar la comprensión de los estudiantes. Se espera que, a corto plazo, estas intervenciones contribuyan a mejorar la comprensión y capacidad lectora, proporcionando herramientas necesarias tanto para el docente como para el estudiante.

Objetivos

Objetivo General.

Fortalecer la capacidad y la comprensión lectora a través de textos narrativos en las y los estudiantes del grado 302 de la jornada tarde del Colegio Estanislao Zuleta.

Objetivos Específicos

- Diagnosticar**,** mediante la aplicación de textos narrativos, el nivel actual de fluidez lectora, y comprensión lectora nivel literal, inferencial y crítico en los estudiantes.
- Diseñar e implementar estrategias pedagógicas basadas en textos narrativos, contextualizadas a las necesidades e intereses de los estudiantes, para desarrollar la capacidad y comprensión lectora.
- Evaluar el impacto de las estrategias implementadas mediante un análisis comparativo de los resultados iniciales y finales, identificando avances y desafíos persistentes en el proceso lector.

Marco Teórico

El presente marco teórico constituye el sustento conceptual de esta investigación, al integrar las categorías clave que permiten analizar la problemática del bajo desarrollo de la capacidad lectora en los estudiantes del grado 302 del Colegio Estanislao Zuleta. La lectura se concibe aquí como un proceso cognitivo complejo que implica la interacción entre el lector, el texto y el contexto sociocultural, tal como lo plantean Cassany (2006) y Solé (2012), quienes destacan que leer no es solo decodificar, sino construir significado a partir de múltiples niveles de comprensión.

Este capítulo se estructura en tres ejes analíticos interrelacionados. En primer lugar, se aborda la capacidad lectora, entendida como el conjunto de habilidades técnicas que permiten acceder al texto, incluyendo la fluidez, la precisión y la decodificación. Rasinski (2004) señala que "la fluidez lectora es un puente entre la decodificación y la comprensión" (p. 85) mientras que Allington (2009) advierte que su desarrollo requiere prácticas sistemáticas y contextualizadas.

En segundo lugar, se profundiza en la comprensión lectora, definida por Van Dijk y Kintsch (1983) "como el proceso mediante el cual el lector construye una representación mental coherente del texto, integrando conocimientos previos, inferencias y estructuras discursivas" (p. 41). Esta categoría incluye los niveles literal, inferencial y crítico, fundamentales para el desarrollo de una lectura significativa.

Finalmente, se analiza el papel de los textos narrativos como herramientas pedagógicas, reconociendo su valor en la formación de lectores competentes. Bettelheim

(1977) destaca que los relatos permiten al niño explorar emociones, valores y estructuras simbólicas, mientras que el Ministerio de Educación Nacional (2016) subraya su importancia en el currículo como recurso para fomentar la comprensión y el gusto por la lectura.

La articulación de estas categorías, sustentada en referentes teóricos y empíricos, permitirá comprender las causas de la problemática identificada y orientar propuestas de intervención pertinentes y contextualizadas.

Capacidad lectora

Cuando se habla de la capacidad lectora, se establece automáticamente una conexión con la habilidad de interpretar, comprender, analizar y extraer el significado de un texto. Es por ello por lo que esta capacidad requiere la presencia de elementos específicos en el lector, los cuales se centran en la decodificación, la comprensión literal, inferencial y crítica, pues estos factores inciden en el vocabulario, las habilidades cognitivas y la práctica de la lectura. De acuerdo con la UNESCO (2022),

> La comprensión lectora es una habilidad de gran importancia, no solo en el ámbito escolar, sino para la vida. Comprender un texto escrito implica integrar la información que se presenta en distintas partes de lo leído, así como también construir significado, vinculando el conocimiento del mundo que posee cada lector (p. 1).

Consecuentemente, la capacidad lectora abarca una amplia gama de procesos cognitivos que permiten comprender un texto. De ahí la importancia de fomentar la lectura en los primeros ciclos escolares, para que el sujeto sea capaz de adquirir la habilidad de reconstruir el sentido de un texto.

Ahora bien, los beneficios de la capacidad lectora es significativos, ya que ayuda a enriquecer el vocabulario, mejorar la ortografía, fortalecer la construcción gramatical, estimular la creatividad y la imaginación, organizar el pensamiento, potenciar la concentración, desarrollar la comprensión de textos, agilizar la lectura en voz alta, inferir conocimientos y promover una actitud crítica. Al respecto la UNESCO (2022) afirma que "la comprensión lectora puede definirse como un proceso integrativo y constructivo en el cual el lector forma un modelo mental extrayendo significado del texto" (p. 45). Esta habilidad establece una relación simbólica entre el lector y el texto. A partir de lo mencionado, la lectura es fundamental y constituye la base del aprendizaje, ya que permite adquirir conocimientos y facilita el acceso a la información. Además, fomenta la capacidad de evaluar ideas, mejora la comunicación, contribuye a reforzar la expresión escrita y verbal, y ayuda a estructurar ideas claras que estimulen la creatividad, entre otros aspectos. En resumen, la capacidad lectora no es solo una herramienta académica, sino una habilidad integral básica para el ser humano.

Fluidez lectora

Ahora bien, los beneficios de la fluidez lectora son significativos, ya que ayuda a enriquecer el vocabulario, mejorar la ortografía, fortalecer la construcción gramatical, estimular la creatividad y la imaginación, organizar el pensamiento, potenciar la concentración, desarrollar la comprensión de textos, agilizar la lectura en voz alta, inferir conocimientos y promover una actitud crítica. Como sostiene la UNESCO (2022) "la competencia lectora puede definirse como un proceso integrativo y constructivo en el cual el lector forma un modelo mental extrayendo significado del texto" (p. 12) Esta habilidad

establece una relación simbólica entre el lector y el texto. A partir de lo mencionado, la lectura es fundamental y constituye la base del aprendizaje, ya que permite adquirir conocimientos y facilita el acceso a la información. Además, fomenta la capacidad de evaluar ideas, mejora la comunicación, contribuye a reforzar la expresión escrita y verbal, y ayuda a estructurar ideas claras que estimulen la creatividad, entre otros aspectos.

En resumen, la capacidad lectora no es solo una herramienta académica, sino una habilidad integral básica para el ser humano. De acuerdo con los planteamientos de la UNESCO (2022) “los lectores que logran la fluidez de lectura no tienen que concentrarse en decodificar las palabras, por lo que pueden enfocar su atención en el significado del texto y así mejorar su comprensión lectora” (p. 11). La fluidez lectora facilita la comprensión y decodificación del texto, mejora el aprendizaje, y fomenta hábitos de lectura que permiten disfrutar el proceso de leer.

Las estrategias didácticas más comúnmente implementadas para el desarrollo de la fluidez lectora en el ámbito escolar comprenden un repertorio de prácticas estructuradas, entre las que destacan la lectura repetida, la lectura guiada, la lectura en voz alta modelada por el docente y el entrenamiento en lectura expresiva. Como se puede observar en la (ver Tabla 1), estas metodologías se orientan de manera directa a potenciar los componentes nucleares de la fluidez. Un primer elemento fundamental es la precisión y la velocidad, donde el objetivo no es simplemente leer rápido, sino lograr una decodificación automática de las palabras que libere recursos cognitivos para la comprensión. Estrategias como la lectura repetida son particularmente eficaces para este fin, ya que la práctica constante con un mismo texto permite al estudiante ganar seguridad y agilidad.

Un segundo componente, fomentado a través de la lectura guiada y el apoyo directo, permite al docente intervenir para que el estudiante module su velocidad, evitando tanto la

lentitud extrema que obstaculiza la integración de ideas como la precipitación que genera errores. Finalmente, un tercer conjunto de elementos se centra en la prosodia, que es la música del lenguaje oral. Aquí, la lectura en voz alta del profesor sirve como modelo para que los alumnos internalicen cómo establecer un ritmo adecuado, una entonación que refleje el significado del texto. El trabajo deliberado en estos aspectos pausas, prosodia y entonación no es meramente estético; es lo que transforma una decodificación plana en una lectura con sentido y vivacidad, fortaleciendo la fluidez lectora y, por ende, allanando el camino hacia una comprensión lectora más profunda. La (Tabla 1) sintetiza de manera visual esta relación directa entre las estrategias y los elementos de la fluidez que buscan desarrollar.

Tabla 1

Elementos de la Fluidez Lectora

Reconocimiento de palabras	Precisión y automatismo
	Velocidad lectora
	Velocidad comprensiva
	Prosodia

Nota. La tabla presenta los componentes fundamentales de la fluidez lectora, según Guisado (2013)

Niveles de fluidez lectora

Los componentes fundamentales de la fluidez lectora son la precisión en la decodificación, la automatización en las palabras y la prosodia. Estos elementos permiten clasificar al lector según un nivel específico, lo que evidencia el desarrollo de su fluidez lectora y sirve como base para la enseñanza e intervención en lectura. Como sostiene Gallego (2019) “los niveles de comprensión lectora, como el literal, inferencial y crítico, son clave para el desarrollo de habilidades cognitivas en estudiantes de educación básica” (p. 26).

La conceptualización de los niveles de fluidez lectora puede variar sustancialmente en función del marco teórico adoptado o de las herramientas de evaluación utilizadas. No obstante, existe un consenso generalizado en la literatura especializada que permite establecer una progresión que va desde un nivel inicial, pasando por un nivel intermedio **y** avanzado, hasta alcanzar un nivel experto. Es así como se presenta la tabla 2 propuesta por Saavedra (2012) la cual menciona los componentes fundamentales de la fluidez, como lo son, la velocidad lectora, precisión y automaticidad en la decodificación y la comprensión del texto. Para llevar a cabo este análisis de manera sistemática y objetiva, resulta de gran utilidad la fórmula propuesta por Saavedra (2012), la cual permite clasificar el desempeño de los lectores en cuatro zonas diagnósticas claramente delimitadas, como se evidencia en la (Tabla 2).

Tabla 2

Componentes de la Fluidez Lectora

Zonas	Componentes
Zona 1	V + C (Con velocidad y comprensión)
Zona 2	V + C (Sin velocidad y comprensión)
Zona 3	V – C (Con velocidad y sin comprensión)
Zona 4	V – C (Sin velocidad y sin comprensión)

Nota. La tabla muestra los niveles de la fluidez lectora en primaria, según Saveedra (2012)

Según este modelo, la Zona 1 (V + C)**,** que combina velocidad con comprensión, corresponde al perfil de un lector avanzado o experto; es el estado ideal donde la decodificación es automática y los recursos cognitivos se destinan plenamente a la construcción del significado. La Zona 2 (V + C)**,** que curiosamente comparte la misma denominación, pero con un resultado opuesto sin velocidad y sin comprensión, representa

el nivel inicial o de prelectura, donde el estudiante aún no ha desarrollado las habilidades básicas de decodificación. La Zona 3 (V – C)**,** caracterizada por velocidad sin comprensión, es típica de un lector en un nivel intermedio; puede decodificar con cierta rapidez, pero lo hace de manera mecánica, sin penetrar en el sentido del texto, lo que revela una fluidez superficial y un déficit en las estrategias de comprensión.

Finalmente, la Zona 4 (V – C)**,** que carece tanto de velocidad como de comprensión, suele indicar un nivel inicial con serias dificultades, donde los esfuerzos se centran en descifrar palabras de forma aislada, imposibilitando cualquier proceso de comprensión. De este modo, el modelo de (Saavedra, 2012) no solo describe niveles, sino que diagnostica la naturaleza de la dificultad lectora, proporcionando un mapa de intervención claro y específico para guiar a cada estudiante desde su zona actual hacia la Zona 1, que es el objetivo final del proceso de enseñanza de la fluidez.

Así pues, la velocidad lectora se evalúa midiendo la cantidad de palabras que el sujeto logra leer correctamente, computando los errores cometidos durante la lectura. Por otro lado, la velocidad de comprensión se enfoca en identificar el nivel de entendimiento del texto por parte del lector. Con base en lo anteriormente descrito, es posible identificar el tipo de nivel de fluidez lectora y especificar las características de cada uno.

Nivel 1. Requiere apoyo. Este nivel esta caracterizado por una lectura lenta con frecuentes pausas, errores de decodificación como las omisiones, sustituciones o lectura entre líneas y una prosodia limitada que resulta en una entonación plana y carente de ritmo. Por un lado, desde el modelo de diagnóstico de (Saavedra, 2012), este perfil se ubicaría en lo que el autor denomina como Zona 4 (V – C), es decir, un desempeño caracterizado por la ausencia tanto de velocidad como de comprensión lectora. En esta zona, el esfuerzo cognitivo del

estudiante se consume casi por completo en el arduo trabajo de descifrar palabras individuales, imposibilitando cualquier proceso de construcción del significado del texto.

Por otro lado, la descripción de este nivel se alinea perfectamente con la conceptualización que hace Rasinski (2004) del lector en la etapa inicial argumenta que en este nivel falta la automaticidad en la decodificación, lo que significa que el lector no puede reconocer las palabras de forma instantánea y, por consiguiente, no puede liberar recursos cognitivos para dedicarlos a la comprensión y a la prosodia. La consecuencia directa, tal como se observa en este nivel, es una velocidad muy por debajo del estándar esperado generalmente menos de 60 palabras por minuto en etapas tempranas y una expresión oral plana.

La convergencia de ambos marcos teóricos subraya la necesidad de implementar prácticas de lectura enfocadas y repetitivas, como la lectura guiada y la lectura repetida recomendadas por Rasinski, (2004) para ayudar al estudiante a superar esta etapa fundamental y comenzar a transitar hacia una fluidez que integre de manera efectiva la velocidad, la precisión y la comprensión.

Nivel 2**.** Se acerca al estándar El lector que se aproxima al estándar de fluidez, ubicándose en un rango de entre 60 y 84 palabras por minuto, se encuentra en una fase de transición crítica donde la decodificación comienza a automatizarse, pero aún no se consolida plenamente. De acuerdo con el modelo de Muñoz Baquedano y Saavedra Villaseca (2012), este desempeño podría situarse en una Zona 3 (V+ C-), es decir, con una velocidad en desarrollo, pero con una comprensión que aún es inestable o superficial. En este nivel, si bien se observa una mayor precisión y una notable reducción de errores de

decodificación en comparación con etapas anteriores, la velocidad de lectura suele ser inconsistente, mostrando avances y retrocesos que reflejan la falta de automaticidad total.

Esta descripción se alinea con la teoría de Rasinski (2004)**,** quien enfatiza que la fluidez es un puente entre la decodificación y la comprensión. En esta etapa, el lector ya no lucha con cada palabra de forma aislada, pero el proceso aún requiere un esfuerzo consciente que interfiere con la capacidad de agrupar palabras en unidades de significado coherentes. Esta dificultad se manifiesta en la realización de pausas inadecuadas, que no respetan la sintaxis ni la puntuación, lo que fragmenta el texto y obstaculiza la construcción de una representación mental fluida del mismo.

Por lo tanto, aunque el estudiante se acerca al estándar cuantitativo, su desempeño cualitativo evidencia la necesidad de seguir practicando, especialmente en actividades que enfaticen la prosodia y la agrupación de frases, para consolidar el ritmo y la expresividad necesarias que, en línea con lo planteado por Rasinski (2004), son el indicador más claro de una comprensión profunda y automática.

Nivel 3. Estándar El nivel estándar de fluidez lectora, caracterizado por una velocidad de entre 85 y 99 palabras por minuto, representa un dominio fundamental de las habilidades de decodificación automática. Según el modelo de diagnóstico de Muñoz Baquedano y Saavedra Villaseca (2012), este desempeño se ubicaría claramente en la Zona 1 (V+ C+) donde el lector ha logrado equilibrar de manera efectiva la velocidad y la comprensión. En este nivel, el lector no solo demuestra una precisión y una velocidad adecuada, sino que también evidencia una prosodia efectiva, lo que se manifiesta en la aplicación correcta de énfasis durante la lectura, un control consciente de la entonación, la observación de pausas que respetan la estructura sintáctica del texto y una pronunciación clara de las palabras.

Este dominio prosódico es, para Rasinski (2004), el indicador más fiable de que la lectura es verdaderamente fluida. Él argumenta que cuando un lector puede emplear una entonación y unas pausas apropiadas, es señal de que está procesando el texto en unidades de significado superiores a la palabra individual como frases u oraciones, lo que libera los recursos cognitivos necesarios para una comprensión profunda. Por lo tanto, alcanzar este nivel estándar no significa simplemente haber superado un umbral numérico implica haber leído eficientemente y significativamente donde la velocidad, la precisión y la expresividad convergen para facilitar la interacción plena con el texto.

Nivel 4: Avanzado. Finalmente, el nivel avanzado o experto se consolida cuando el estudiante supera consistentemente las 99 palabras por minuto, estableciéndose como un lector competente y autónomo. Este desempeño ejemplar se enmarca en la Zona 1 (V+ C+) del modelo de Muñoz Baquedano y Saavedra Villaseca (2012), representando el punto óptimo donde la velocidad y la comprensión no solo coexisten, sino que se potencian mutuamente. En esta etapa, la lectura se caracteriza por ser autónoma, fluida y óptima, ejecutándose con un alto grado de automaticidad que prácticamente elimina los errores de decodificación.

Apoyando esta perspectiva, la teoría de Rasinski (2004)**,** indica que el nivel representa la culminación del desarrollo de la fluidez, donde el lector ha logrado una automaticidad total en el reconocimiento de palabras, lo que le permite dedicar todos sus recursos cognitivos a los procesos de alto nivel, como la inferencia, el análisis crítico y la conexión con conocimientos previos. La demostración de una clara comprensión de la estructura del texto reconociendo su organización, la relación entre ideas y la jerarquía de la información es la evidencia más sólida de que la fluidez se ha convertido en una herramienta

eficaz para la construcción de significado. Por lo tanto, el lector avanzado no solo decodifica con maestría, sino que interactúa de manera profunda y reflexiva con el texto, utilizando la fluidez como un cimiento para el aprendizaje y el disfrute literario.

Para contextualizar los criterios de evaluación de la velocidad lectora en educación primaria, la (Tabla 3) presenta los niveles de logro establecidos para el tercer grado, basados en los estándares de 2012. Esta clasificación operacionaliza en rangos cuantitativos concretos desde Requiere Apoyo menos de 60 palabras por minuto hasta Avanzado más de 99 palabras por minuto la progresión en el desarrollo de la fluidez.

Dichos estándares encuentran su fundamento teórico en investigadores como Hasbrouck & Tindal (2006, 2017)**,** cuyas normas de fluidez proporcionan referentes empíricos ampliamente validados para los distintos grados escolares. Asimismo, esta gradación es coherente con el modelo de componentes de la fluidez de Muñoz Baquedano y Saavedra Villaseca (2012), donde la velocidad es un indicador clave del nivel de automaticidad en la decodificación. Como señala Rasinski (2004)**,** si bien la velocidad por sí sola no define la fluidez, constituye un predictor esencial de la capacidad del estudiante para liberar recursos cognitivos y destinarlos a la comprensión. Por lo tanto, esta tabla no solo cuantifica el desempeño, sino que sirve como una herramienta de diagnóstico fundamental para identificar el nivel de automaticidad alcanzado por los estudiantes y orientar las intervenciones pedagógicas necesarias, como se ve en la (Tabla 3).

Tabla 3

Niveles de Fluidez Lectora

Niveles	Total, de Palabras
Requiere Apoyo:	Menor a 60 palabras
Se acerca al estándar:	De 61 palabras a 84 palabras

Estándar:	De 85 palabras a 94 palabras
Avanzado:	Mayor a 99 palabras

Nota. La tabla muestra los niveles de la fluidez lectora en primaria, según Saveedra (2012)

Las categorías mencionadas anteriormente están respaldadas por el modelo PROLEC-R, el cual plantea el concepto de velocidad en los procesos de lectura, teniendo en cuenta el grado y la precisión. Este modelo tiene como objetivo determinar los tipos de lectores existentes y proporcionar un perfil más detallado.

Las categorías de velocidad lectora mencionadas anteriormente se sustentan en el modelo PROLEC-R, desarrollado por Cuetos, Rodríguez & Ruano (2007), los cuales constituye una de las baterías de evaluación más reconocidas en el ámbito hispanohablante para el diagnóstico de los procesos lectores en edad escolar. Este instrumento se basa en un enfoque de procesamiento que distingue tres niveles fundamentales: los procesos léxicos, relacionados con la recuperación de la forma fonológica de las palabras; los procesos sintácticos, que implican el análisis de la estructura gramatical de las oraciones; y los procesos semánticos, orientados a la construcción de una representación coherente del significado global del texto.

De acuerdo con los estándares básicos de la Secretaría de Educación de México (2011), los estudiantes deben leer entre 35 y 59 palabras por minuto en grado primero; entre 60 y 84 palabras por minuto en grado segundo; entre 85 y 99 palabras por minuto en grado tercero; entre 100 y 114 palabras por minuto en grado cuarto; y, finalmente, entre 115 y 124 palabras por minuto en grado quinto.

Estos rangos permiten establecer criterios de evaluación para el desarrollo de la

fluidez lectora en la educación básica, facilitando la identificación de estudiantes que requieren apoyo y aquellos que alcanzan niveles avanzados. De ahí la importancia de las tablas presentadas anteriormente, las cuales evidencian estos estándares y permiten contrastar el desempeño observado con los referentes esperados, contribuyendo al diseño de estrategias pedagógicas más precisas.

Decodificación lectora:

La decodificación lectora es la habilidad de traducir símbolos, como letras o palabras, durante el proceso de lectura, reconociendo simultáneamente el contenido del texto y permitiendo su comprensión. Los elementos que se deben desarrollar durante la decodificación incluyen el reconocimiento de palabras, el desarrollo del vocabulario y la fluidez visual. Estos tres aspectos buscan que el lector logre identificar palabras, aumentar la velocidad y fluidez lectora, facilitar la comprensión e identificación de términos, y desarrollar un reconocimiento visual rápido y eficiente, sin mayor esfuerzo.

En palabras de Jiménez y Ortiz (2012), “la decodificación se basa en la capacidad de identificar unidades mínimas del lenguaje oral fonemas y relacionarlas con sus representaciones gráficas grafemas” por lo que podemos deducir que es un componente esencial en el aprendizaje de la lectura inicial. Además, en un segundo plano, se busca que el lector adquiera la capacidad de reconocer sonidos de palabras, ritmo, sílabas, fonemas, grafemas y sonidos individuales de letras, a través de la conciencia fonológica, la correspondencia entre grafema y fonema, la síntesis y la segmentación fonémica, entre otros factores.

En la decodificación lectora, es necesario considerar la velocidad lectora, la velocidad

comprensiva y la prosodia. Inicialmente, la velocidad lectora se define como la capacidad de leer un número determinado de palabras por minuto; sin embargo, esta no guarda una relación directa con la comprensión textual, ya que en este ámbito solo se mide la cantidad de palabras correctamente pronunciadas durante un minuto. Como señalan Recio-Pineda y Cantero (2020), la velocidad por sí sola no garantiza una lectura comprensiva, y es la prosodia la entonación, el ritmo y la expresividad la que se ha demostrado como un predictor más fiable del nivel de comprensión lectora en estudiantes de primaria.

Para evaluar de forma integral la decodificación lectora es necesario considerar la interacción entre sus tres componentes fundamentales: la velocidad lectora, la velocidad comprensiva y la prosodia. Como bien señalan Saavedra (2012) la velocidad por sí sola entendida como el número de palabras correctamente pronunciadas por minuto no garantiza una lectura comprensiva, siendo la prosodia un predictor más confiable del nivel de comprensión.

No obstante, la velocidad lectora sigue siendo un indicador cuantificable esencial para diagnosticar el nivel de automaticidad en el reconocimiento de palabras, especialmente en etapas iniciales. En este marco, la (Tabla 4) presenta los niveles de referencia para la velocidad lectora en tercer grado de primaria, los cuales, si bien deben interpretarse a la luz de los matices expresados, ofrecen un criterio objetivo para identificar si un estudiante se sitúa en un nivel de Requiere Apoyo, Se acerca al estándar, Estándar o Avanzado, según los rangos establecidos, como se evidencia en la (Tabla 4).

Tabla 4

Velocidad Lectora Grado 3

Niveles	Total, de Palabras
Requiere Apoyo:	Menor a 60 palabras

Se acerca al estándar:	De 61 palabras a 84 palabras
Estándar:	De 85 palabras a 94 palabras
Avanzado:	Mayor a 99 palabras

Nota. La tabla muestra la velocidad lectora para grado 3° de primaria según Saavedra (2012)

Precisión

La precisión es la exactitud con la que se lee una palabra, lo que implica una correcta identificación de los términos dentro del texto y su comprensión simultánea. De acuerdo con Rasinski (2004) “la precisión es uno de los pilares de la fluidez lectora, junto con la velocidad y la prosodia, y su desarrollo es esencial para que el lector pueda acceder al significado del texto sin interrupciones ni distorsiones” (p. 32) Por ello, se considera la velocidad de palabras leídas en un minuto, ya que este dato refleja el dominio de la decodificación y la fluidez lectora, siempre que no se cometan sustituciones, inversiones u omisiones durante la lectura. La precisión en la lectura, vinculada a la decodificación lectora, tiene como objetivo mitigar las falencias que pueden presentarse durante el proceso de lectura, reduciendo errores y fomentando la capacidad de autocorrección. Además, busca evitar omisiones o adiciones de palabras y promover la comprensión efectiva del contenido del texto.

Automatización

La automatización en la lectura es el proceso mediante el cual un lector desarrolla la capacidad de reconocer y decodificar palabras de manera rápida y precisa, sin necesidad de un esfuerzo consciente. Es decir, cuando una persona alcanza la automatización, puede leer fluidamente, sin detenerse a descifrar cada palabra, lo que le permite centrar su atención en la comprensión del texto.

Este proceso se logra a través de la práctica constante y el desarrollo de habilidades como el reconocimiento visual de palabras, la conciencia fonológica y la correspondencia entre grafema y fonema. La automatización es fundamental para mejorar la fluidez y comprensión lectora, ya que reduce la carga cognitiva y facilita la construcción de significado a partir del texto. Como señalan Fumagalli (2017) “la automatización de los procesos subléxicos como el reconocimiento rápido de palabras y la velocidad de denominación tiene un impacto directo en la fluidez lectora y en la comprensión textual”. (p. 47)

Comprensión lectora

Inicialmente, la comprensión lectora es la habilidad que permite entender, interpretar, analizar, reflexionar el contenido de un texto, desarrollando al mismo tiempo la lectura, este proceso implica analizar las ideas principales, determinar el significado del texto, conectar la información del texto, identificar las ideas y generar conocimiento con la capacidad de responder preguntas de inferencias del texto. Como señala Isabel Solé (1992), “la comprensión lectora es en esencia un proceso de construcción de significado a través de la interacción entre el lector y el texto” (p. 23) para lo cual el lector debe poner en marcha diversas estrategias como la identificación de ideas principales y la realización de inferencias**.** Lotta (2021) define que “leer es un proceso complejo que concibe elaborar un significado, cuando el lector aborda un texto debe conducirse a él, no sólo para percibir los signos y unidades sintácticas sino para comprender el significado de lo escrito, es decir interiorizar lo que el autor quiere expresar” (p. 38) Así pues, la capacidad lectora tiene como fundamento la habilidad de leer y conllevando un proceso intelectual y cognitivo para comprender el texto, y adquirir información, logrando activar conocimientos previos por

medio de la ejecución de varios pasos que ayuden a activar conocimientos previos, construir ideas sobre el texto, inferencia información del texto, organizar y determinar la información relevante, y tener una interpretación correcta del texto.

En el proceso de la comprensión lectora se dan 3 niveles, los cuales son el nivel literal, el inferencial y el crítico, donde se pretende que el estudiante entienda información explícita del texto, analice el texto, y sea capaz de responder preguntas abiertas y cerradas sobre el texto, es por ello que este proceso es fundamental en la educación ya que permite acceder al conocimiento, reflexionar, generar pensamientos críticos y comprender lo que está leyendo. De acuerdo a Lotta (2021) indica que "el lector es quien posibilita la reconstrucción del significado del texto, a partir de la interacción entre sus conocimientos previos, sus procesos mentales e intereses y la información que ofrece el texto y el contexto" (p. 40)

Finalmente, en el proceso de comprensión lectora es necesario tener objetivos claros y realizar inferencias creando diferentes vínculos con el texto y aprendiendo desde este, para ello es necesario practicar y tener hábitos de lectura y comprensión lectora que en conjunto permiten desarrollar en el estudiante las habilidades mencionadas durante este escrito.

La lectura

La lectura es un proceso cognitivo que conlleva al sujeto a interpretar y comprender diferentes elementos de un texto como el vocabulario, la decodificación, las ideas principales, los personajes, los símbolos entre otros aspectos. Así pues, el proceso de lectura facilita el aprendizaje y la adquisición de conocimiento, Como indica Cassany (2006) menciona que "estos procesos se desarrollan en las 3 etapas las cuales son decodificación, la comprensión,

y la interpretación donde se debe reconocer y pronunciar las palabras, entender el mensaje del texto, el analizar y conectar el contenido e inferir las respuestas" (p. 87)

Para Bohórquez (2008), la capacidad lectora se asienta sobre tres ejes: (i) Aprender a leer; (ii) Leer para aprender, en cualquier ámbito académico o cotidiano, a lo largo de toda nuestra vida; (iii) Aprender a disfrutar de la lectura, esto con el sentido que la lectura no solo se relegada al ámbito académico, sino que esta esté presente en cada uno de los momentos de la vida. De acuerdo con las palabras anteriores, se puede indicar que el proceso de lectura se da desde diferentes tipos de lectura como la lectura oral, la lectura silenciosa, la lectura rápida, la lectura comprensiva, la lectura crítica, la lectura recreativa, y la lectura académica. El objetivo de cada una de ellas es leer para mejorar la pronunciación, la comprensión, la estructura del texto, captar el mensaje principal, entender el contenido, analizar, evaluar, y reflexionar sobre el texto, y obtener nuevos conocimientos.

En este sentido, se invita al lector a aprender la lectura de manera amplia, ya que, en efecto se puede descifrar la huella de lo no dicho, lo que, de manera paralela, contribuye a formas particulares de aprendizaje, a partir de un proceso heterogéneo que fortalece el razonar la deducción e incluso la elaboración de hipótesis. Conforme a Hernández (2018), "la lectura se toma como un proceso complejo de reconstrucción de mecanismos cognitivos, que desarrolla diferentes beneficios" (p. 34) esto nos indica que la lectura nos ayuda a mejorar el vocabulario, la ortografía, la construcción gramatical, las estructuras gramaticales, la imaginación, la organización de ideas, la concentración, la comprensión, la lectura en voz alta, la inferencia de conocimientos entre otros. Es por ello por lo que leer es uno de los pilares más importantes y debe ser considerado como práctica pedagógica y pasar de ser mecánicas y obligatorias a eficientes y placenteras.

Finalmente, el lector adquiere diferentes habilidades, a partir del texto y su conexión

por ello se deben desarrollar diferentes estrategias que permitan desarrollar la lectura y la comprensión lectora teniendo nivel intelectual y afectivo.

El proceso de comprensión lectora

Inicialmente, es una habilidad que se desarrolla de manera gradual y que combina lo lingüístico con lo cognitivo. En primera instancia se da el procedimiento de adquisición de vocabulario es decir que el estudiante debe entender las diferentes palabras del texto, pues al adquirir más vocabulario mejor se desarrolla la capacidad de inferir el texto. Seguidamente se debe realizar una conexión entre lo que se sabe y lo que se está aprendiendo ya que esto permitirá interpretar y profundizar en el texto. En tercer lugar, la práctica es un elemento esencial pues permite predecir el texto, inferir el texto y resumir el texto de manera más efectiva y rápida. Finalmente, el desarrollo de habilidades críticas como la evaluación del texto, el pensamiento crítico, la reflexión del texto, entre otros. En constancia con Sole (2012) “este proceso de desarrollo secuencial, que avanza desde la decodificación hasta el pensamiento crítico, es fundamental para lograr una comprensión lectora profunda” (p. 75)

Tal como lo expone, Larrañaga (2019) “la lectura como actividad cognitiva compleja, permite al lector aportar un esquema o idea que nace a partir de sus propias experiencias y relacionarlo con el texto, a fin de enriquecer aún más sus conocimientos” (p. 34). Los factores que influyen en este proceso están relacionados con el vocabulario, los conocimientos previos, las habilidades cognitivas, la motivación, el interés por la lectura, el nivel de lectura y las estrategias de lectura, donde el estudiante comprende, conecta, asimila, relaciona, razona, presta atención, comprende lo leído, conllevando una comprensión lectora eficaz y estratégicamente mejorativa.

De acuerdo a Brito (2020), “La comprensión lectora debe permitir comprender lo que se lee y conocer qué es lo que nos quiere decir el texto, es decir, su significado, de una forma explícita, realizando inferencias o a través de una lectura crítica” (p. 15). Es necesario tener en cuenta los factores externos como lo son la claridad del texto, la extensión del texto, el tipo de texto, el ambiente donde se desarrolla la lectura, y los recursos adicionales a utilizar, pues esto permitirá que el proceso de lectura sea claro y coherente, facilitar la comprensión, evitar abrumar al lector, que el texto sea más accesible para el estudiante, de acuerdo a las habilidades cognitivas, concentrarse con mayor facilidad y finalmente ayudar al lector a entender los elementos y el texto. Todos estos factores mejoran y trabajan enlazados ayudando a mejorar la comprensión lectora.

Todos estos procesos anteriormente mencionados, se encuentran entre el acto de la interacción entre el lector y el texto donde asimila, analiza e interpreta el mensaje según los conocimientos adquiridos anteriormente por el lector sobre el tema a leer, por lo tanto, se da un proceso unilateral donde el lector va estructurando significados a partir de la lectura y la relectura.

Niveles de comprensión lectora

Los niveles de comprensión lectora se refieren a las etapas por las cuales pasa el lector y son medidos a partir de su capacidad para desarrollar diversas actividades relacionadas con el texto narrativo, es decir, la habilidad para procesar la información contenida en el texto. En este sentido, los niveles de comprensión lectora se construyen a través de la decodificación, permitiendo generar significados a partir del contenido textual. Lotta (2021) señala que “la lectura y su comprensión es un proceso dinámico y activo en el que se obtiene en los primeros años escolares con todos los procesos que esto implica” (p. 39). Por ello, resulta fundamental potenciar estrategias que permitan disminuir las dificultades de los

estudiantes en este ámbito, asegurando que este proceso inicie desde la infancia y se fortalezca progresivamente.

Nivel literal. El nivel de comprensión literal en la capacidad lectora es la etapa más básica de la lectura, en la cual el lector identifica y recuerda información presentada de manera explícita en el texto. Este nivel no requiere un análisis profundo ni interpretación, sino simplemente la capacidad de entender y reproducir lo que está claramente mencionado. Este primer nivel de comprensión, como señala Cassany (2006), "se centra en recordar las ideas explícitamente expresadas en el texto, sin necesidad de interpretar o inferir significados subyacentes" (p. 98). En esta etapa, el estudiante reconoce estructuras explícitas dentro del texto sin necesidad de una interpretación profunda, identificando palabras, expresiones, detalles, relatos y otras secuencias textuales.

Desde la perspectiva de Chuquichanca (2020) "la comprensión lectora ha sido definida como un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura; el significado del texto se construye por parte del lector" (p. 88). Esto significa que el nivel literal es el primer estadio de la comprensión lectora, donde el lector identifica, recuerda datos, verifica ideas principales y reconoce personajes, lugares, tiempos y hechos. En este sentido, para responder preguntas como ¿quién?, ¿qué?, ¿cuándo? y ¿dónde?, es necesario dominar el nivel literal antes de avanzar al inferencial, ya que ambos niveles están interconectados en el procesamiento de la información.

Nivel inferencial. En el nivel inferencial, se localiza información y datos específicos, como nombres, personajes, fechas y eventos, respondiendo a preguntas como ¿qué sucede?,

¿quién lo hace?, ¿dónde ocurre? y ¿cuándo pasa? a partir de los puntos clave del texto. Como apunta Leyva Ato (2022) “el nivel inferencial de la comprensión lectora es la capacidad del lector de deducir información implícita a partir de lo explícito, permitiendo una interpretación más profunda del texto” (p. 41). El nivel de comprensión literal es esencial, ya que constituye la base para alcanzar niveles más altos de comprensión, como el inferencial, crítico y creativo. Es el primer paso para que el lector interactúe con el texto y desarrolle habilidades como la atención al detalle y la capacidad de distinguir información relevante.

Así pues, el nivel inferencial busca trascender lo explícito, generando significados, conexiones y relaciones con el texto. Para lograrlo, es necesario interpretar la información y realizar conjeturas basadas en el contenido, lo que permite un entendimiento más profundo mediante el uso del conocimiento previo, el contexto y la lógica. Como explica Cassany (2006) “en este nivel el lector activa sus conocimientos previos para completar los vacíos del texto, estableciendo inferencias que le permiten construir un modelo coherente del significado” (p. 107). Las características fundamentales de este nivel incluyen la deducción de información implícita, la predicción, la interpretación de metáforas o símbolos y la anticipación de resultados o consecuencias de la historia presentada en el texto.

Finalmente, para desarrollar este nivel de comprensión, es recomendable emplear mapas conceptuales, lecturas de contexto cultural, análisis de causa y efecto, estudio de la estructura textual, reflexión sobre el contenido y formulación de preguntas abiertas y cerradas. Estas estrategias permiten interpretar correctamente el texto y fortalecer la comprensión inferencial.

Nivel crítico. Inicialmente, el nivel crítico está relacionado con la capacidad del estudiante para evaluar, analizar, reflexionar y formular juicios sobre el texto que lee, comprendiendo de manera amplia tanto la información explícita como la implícita. Además, en este proceso, el contenido adquiere relevancia y objetividad, Cassany (2006) señala que "este nivel implica valorar la calidad del texto, la intención del autor, la ideología subyacente y la efectividad de sus argumentos, lo que permite al lector posicionarse de manera fundamentada" (p. 121) Por esta razón, se requiere el dominio de los niveles literal e inferencial para alcanzar una comprensión crítica efectiva. En este nivel, se busca que el lector analice distintos puntos de vista, genere opiniones fundamentadas en argumentos sólidos y reconozca la importancia del contenido textual.

De conformidad con Huamán Herreros (2024) "el nivel crítico de lectura es esencial para desarrollar habilidades cognitivas avanzadas, como el juicio crítico y la toma de decisiones informadas, especialmente en contextos educativos" (p. 56). En este sentido, el nivel crítico fortalece la capacidad del lector para interactuar con el texto, promoviendo procesos autónomos y reflexivos durante la lectura. Esto le permite identificar diversos elementos, comparar información con conocimientos previos, evaluar argumentos, formular juicios sobre el contenido, responder preguntas críticas, generar debates y expresar sus reflexiones tanto oral como por escrito.

Textos narrativos

Los textos narrativos son una herramienta pedagógica que permite contar historias, ya sean reales o ficticias. Además, contribuyen a mejorar la lectura y la comprensión lectora a través de su estructura, ya que el lector debe identificar elementos clave como los

personajes, las acciones, el tiempo y las situaciones. Cassany (2006) destaca que "la narrativa, al presentar una secuencia causal de eventos, facilita la identificación de la estructura global del relato, lo que favorece la construcción de un modelo mental coherente por parte del lector" (p. 89).

Los textos narrativos se caracterizan por poseer una estructura básica que organiza secuencialmente los eventos relatados, centrándose en tres elementos esenciales: introducción o planteamiento, desarrollo o nudo, y desenlace o resolución. Esta organización tripartita, ampliamente estudiada por la teoría literaria estructuralista con base en los postulados de Todorov (1971**)** sobre la transformación entre estados de equilibrio, permite al lector seguir la lógica interna de la historia y anticipar, en cierta medida, su progresión.

Asimismo, estos textos constituyen una fuente enriquecedora para la formación de lectores, ya que, al tratarse de una forma discursiva flexible, pueden presentarse en diversos géneros como el cuento, la novela, la leyenda, la fábula o la crónica. Esta versatilidad genérica, señalada por teóricos de la literatura como Bajtín (1986) en su teoría de los géneros discursivos, favorece la creatividad en su diseño y los hace especialmente atractivos para captar la atención de los estudiantes, al poder adaptarse a sus intereses, contextos y nivel de desarrollo lector.

Las características de un texto narrativo suelen girar en torno al narrador, los hechos, los personajes, la finalidad y la estructura. Todo texto de este tipo persigue un propósito, el cual varía según la intención del autor**.** Como señala Cassany (2006) "la narración se define por su estructura secuencial de eventos vinculados causal o temporalmente, donde intervienen personajes en un espacio y tiempo determinados, bajo la perspectiva de un narrador" (p. 134). Existen diversos tipos de textos: literarios y no literarios. Entre los

literarios se encuentran el cuento, la novela, la leyenda, el mito, la fábula, la epopeya y la parábola. Por otro lado, los textos no literarios incluyen la biografía, la crónica, la noticia y el reportaje, cada uno con su propia estructura y características.

Tipo de textos narrativos para primaria

En primer lugar, los textos narrativos para educación primaria deben adaptarse al nivel educativo del estudiante. Contar con textos adecuados fomenta el desarrollo del lenguaje, la creatividad, la imaginación y el pensamiento crítico sobre la situación que se plantea en la narración. Además, contribuyen a fortalecer la lectura y mejorar la comprensión lectora. Al respecto, Solé (2012) afirma que "la selección de textos adecuados al nivel lector y a los intereses de los estudiantes es un requisito indispensable para generar motivación y permitir que se establezcan las conexiones necesarias para la comprensión" (p. 78) Inicialmente, se seleccionan textos narrativos para este propósito debido a su capacidad de estimular la imaginación, facilitar el aprendizaje y crear el gusto por la lectura.

Al respecto Chambers (2007) "las historias bien escogidas y bien contadas ofrecen a los niños modelos para comprenderse a sí mismos y a los demás, al tiempo que les ayudan a estructurar su experiencia y a dar sentido al mundo" (p. 25). A través de historias fantásticas, los niños pueden identificar estructuras narrativas, comprender distintos tipos de enseñanza, evaluar situaciones, tomar decisiones y desarrollar habilidades necesarias para su etapa de formación.

El texto narrativo debe ser sencillo y adecuado al nivel de comprensión del estudiante. Por ello, se recomienda optar por cuentos infantiles, fábulas, leyendas, historias ilustradas y cómics, ya que resultan más atractivos para la lectura. Cassany (2006) señala que "la adecuación del texto al lector es clave para garantizar la comprensión; un relato bien estructurado, con personajes reconocibles y una trama clara, facilita que el estudiante

reconstruya el significado de forma autónoma" (p. 115) Además, los elementos de un texto narrativo son fundamentales: debe contar con un narrador, un esquema de desarrollo, protagonistas, un espacio y tiempo específicos, eventos, trama y diálogos que faciliten la comprensión del lector.

En el texto narrativo no existen límites, ya que puede enriquecerse con diversas herramientas, como comparaciones, exageraciones y personificación. Cerrillo (2010) destaca que "el empleo de figuras retóricas en la literatura infantil, como la metáfora, la hipérbole o la personificación, no solo enriquece el texto, sino que estimula la imaginación y la sensibilidad lingüística de los jóvenes lectores" (p. 92). Estos recursos están directamente relacionados con figuras literarias como la metáfora, el símil, la hipérbole, la onomatopeya, la anáfora y el epíteto, lo que resalta su importancia en la educación primaria.

La relevancia de los textos narrativos está respaldada por los derechos básicos de aprendizaje estipulados para el área de lenguaje en tercer grado, como sostiene el Ministerio de Educación Nacional (2006) en el ítem 3, se establece como logro de aprendizaje el reconocimiento de algunas características de los textos narrativos, tales como el concepto de narrador y la estructura narrativa, a partir de la recreación y el disfrute de los mismos.

Además, estos textos permiten que los estudiantes interactúen con diferentes narraciones y, de esta manera, incorporan elementos como la entonación, la gesticulación y el manejo escénico. Cassany (2006) sostiene que "la lectura no es un acto pasivo, sino una práctica social donde el lector dialoga con el texto, lo cuestiona y lo relaciona con su experiencia, desarrollando capacidad que van más allá de la decodificación" (p. 78).

Por otro lado**,** el Ministerio de Educación (2016) establece, dentro de su capacidad lectora, que "el estudiante debe interpretar el contenido y la estructura del texto, integrando información explícita e implícita para construir su sentido" (p. 36) en el ítem 6, se busca

que

el estudiante interprete el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico. Para lograrlo, se plantean los siguientes pasos:

- Ubicar el contenido de un texto en relación con la situación comunicativa en la que se presenta.
- Utilizar el contexto para inferir información.
- Discriminar los temas principales de un texto y diferenciarlos de los menos relevantes.

Reconocer las diferencias entre las estructuras de distintos tipos de escritos.

Características de los textos narrativos

Como se mencionó anteriormente, para este trabajo se ha optado por la categoría de cuentos como texto narrativo. Las ventajas de este tipo de narración en la educación primaria radican en su estructura bien definida, lo que permite una lectura breve y sencilla para el estudiante. Al respecto, Colomer (2005) señala que "el cuento, por su brevedad y estructura cerrada, es un formato ideal para introducir a los niños en la comprensión de la arquitectura narrativa, permitiéndoles identificar con claridad la secuencia causal de los eventos" (p. 63) Además, al tratarse de textos cortos con una buena trama, facilitan la comprensión lectora. La introducción, el desarrollo y el desenlace deben tener un ritmo claro y preciso, empleando recursos como descripciones, diálogos, personajes primarios y secundarios, y el desarrollo de una situación específica, entre otros elementos.

Cuento. El cuento es un tipo de texto narrativo breve, generalmente ficticio, con un argumento fácil de comprender y un propósito formativo o de entretenimiento. En su desarrollo, presenta diversas acciones protagonizadas por uno o más personajes, estableciendo el tiempo, el contexto y las situaciones de la historia. En a línea de lo planteado por Ambert (1972), “el cuento se define por su brevedad narrativa, su unidad de efecto y una estructura condensada que conduce a un desenlace rápido, lo que lo distingue de otras formas narrativas más extensas” (p. 15). Por lo general, el cuento sigue una estructura compuesta por inicio, nudo y desenlace, lo que facilita su comprensión. Además, posee un carácter intenso que busca captar la atención del lector desde el principio. Su temática es muy variada, lo que permite adaptarse a distintos propósitos y públicos.

Entre sus características principales, el cuento desarrolla una trama central en un tiempo y espacio definidos, con una estructura cronológica. Puede basarse en hechos reales o ficticios, apuntando a lo fantástico en algunos casos. Bettelheim (2010) afirma que “los cuentos, al presentar conflictos universales y soluciones simbólicas, permiten al niño procesar experiencias emocionales y desarrollar un marco moral, al tiempo que enriquecen su lenguaje y su capacidad de comprensión del mundo” (p. 25) El cuento cumple múltiples funciones: estimula la creatividad, entretiene, mejora el vocabulario, fortalece la capacidad y comprensión lectora, desarrolla la expresión oral, fomenta el hábito de la lectura y contribuye al desarrollo de habilidades lingüísticas. Asimismo, transmite valores y enseñanzas, como el respeto, la tolerancia y la perseverancia, y permite analizar conflictos y soluciones dentro de la narración.

Fábula. La fábula es un tipo de relato breve, generalmente protagonizado por animales u objetos personificados, que tiene una intención didáctica y moralizante. Su propósito es transmitir una enseñanza o moraleja, que suele aparecer al final del texto. En la misma dirección la definición clásica de Lluch (2019) “la fábula se caracteriza por su estructura simple, la personificación de animales como reflejo de conductas humanas y una moraleja final que sintetiza una lección moral o práctica” (p. 112) Algunas características de la fábula incluyen relatos cortos y sencillos, personajes simbólicos, narrador omnisciente y una enseñanza moral sobre valores o comportamientos. Generalmente, las fábulas son protagonizadas por animales, objetos animados o personas, poseen capacidades comunicativas similares.

Así pues, este tipo de literatura narrativa tiene como fin algo pedagógico, pues busca ilustrar mediante diferentes situaciones costumbres, enseñanzas, virtudes y demás aspectos conllevando intenciones formativas. Como señala Valero (2018) “la fábula, desde su tradición esópica hasta sus adaptaciones contemporáneas, mantiene su valor pedagógico al exponer conflictos morales de forma accesible, lo que facilita la reflexión ética en las primeras etapas educativas**”** (p. 74). Dichas enseñanzas están ubicadas generalmente al final del relato en moraleja o enseñanza. Aunque la fábula es un género antiguo se sigue presentando hoy en día en los diferentes niveles educativos, pero con mucha más fuerza en primaria.

La influencia e importancia de los textos narrativos en primaria

El cuento y la fábula es un tipo de texto narrativo breve, generalmente ficticio, con un argumento fácil de comprender y un propósito formativo o de entretenimiento. En su

desarrollo, presenta diversas acciones protagonizadas por uno o más personajes, estableciendo el tiempo, el contexto y las situaciones de la historia. Apoyando esta perspectiva la definición de Lázaro Carreter (1988) menciona que “el relato breve se caracteriza por su unidad de acción, la economía de medios narrativos y la intensidad expresiva, recursos que lo hacen especialmente apto para concentrar la atención del lector y transmitir una impresión única” (p. 154)**.** Por lo general, el cuento sigue una estructura compuesta por inicio, nudo y desenlace, lo que facilita su comprensión. Además, posee un carácter intenso que busca captar la atención del lector desde el principio. Su temática es muy variada, lo que permite adaptarse a distintos propósitos y públicos.

Entre sus características principales, el cuento desarrolla una trama central en un tiempo y espacio definidos, con una estructura cronológica. Puede basarse en hechos reales o ficticios, apuntando a lo fantástico en algunos casos. Rodari (2020) destaca que “el cuento, por su naturaleza lúdica y su estructura coherente, es una herramienta fundamental para desarrollar la imaginación, el lenguaje y el pensamiento crítico en los niños, al tiempo que transmite valores de forma indirecta a través de las vicisitudes de sus personajes” (p. 93) El cuento cumple múltiples funciones: estimula la creatividad, entretiene, mejora el vocabulario, fortalece la capacidad y comprensión lectora, desarrolla la expresión oral, fomenta el hábito de la lectura y contribuye al desarrollo de habilidades lingüísticas. Asimismo, transmite valores y enseñanzas, como el respeto, la tolerancia y la perseverancia, y permite analizar conflictos y soluciones dentro de la narración.

El cuento y la fábula son textos narrativos breves de carácter ficticio, estructurados de manera sencilla con un propósito formativo o de entretenimiento. Su trama central se desarrolla en un contexto espaciotemporal definido, siguiendo una secuencia clara de inicio, nudo y desenlace que facilita la comprensión y capta la atención del lector. Estas narraciones,

que pueden abordar temáticas realistas o fantásticas, cumplen funciones pedagógicas esenciales: estimulan la creatividad, fortalecen el lenguaje y la comprensión lectora, fomentan valores como el respeto y la tolerancia, y promueven el hábito de la lectura mediante el análisis.

Estado del Arte.

Este trabajo investigativo se enfoca en un conjunto de investigaciones que se han abordado desde el 2019 hasta la fecha, teniendo en cuenta tesis doctorales, de maestría y de pregrado, así como investigaciones y artículos científicos sobre la importancia de la capacidad lectora, la comprensión lectora y los textos narrativos.

La capacidad lectora, la comprensión lectora y los textos narrativos son elementos fundamentales, reconocidos como habilidades esenciales que influyen en las diferentes áreas del ser humano. Sin embargo, a través de la lectura de estos textos se evidencian dificultades persistentes en los estudiantes en relación con los elementos descritos anteriormente, lo que pone de manifiesto la necesidad de generar estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la fluidez y la comprensión lectora a través de los textos narrativos.

Teniendo esto en cuenta, el análisis de estas investigaciones permite identificar elementos de gran importancia para este trabajo, tales como las metodologías, las estrategias, los recursos y el impacto que han tenido y que pueden ayudar a esta investigación, lo cual justifica la realización de este estudio. A continuación, se presentan los antecedentes más relevantes, organizados en función de su aporte a la comprensión de la problemática y su conexión con los objetivos de la presente investigación.

Locales

Las primeras investigaciones relevantes para este proyecto se centran en la capacidad lectora, en el 2023, Yeimy Soracá presentó el estudio titulado Fortalecimiento de la fluidez y la comprensión lectora con textos narrativos, desarrollado en el Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. La investigación, con un enfoque de acción, tuvo como

objetivo identificar las dificultades en fluidez y comprensión lectora en estudiantes y evaluar cómo el uso de textos narrativos puede contribuir a su mejora.

Para ello, se aplicó un taller diagnóstico y se implementaron diversas estrategias pedagógicas centradas en la lectura de textos narrativos. Los resultados mostraron avances en algunas estudiantes, evidenciando el impacto positivo de los textos narrativos en el desarrollo de habilidades lectoras. Este antecedente es relevante para la presente investigación, ya que respalda la importancia de estrategias narrativas en el fortalecimiento de la fluidez y comprensión lectora.

En el ámbito local, el estudio *Fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado quinto*, realizado por Hurtado Muñoz, (2021) aborda la necesidad de mejorar la comprensión lectora en estudiantes de primaria mediante estrategias pedagógicas basadas en textos narrativos. La investigación, desarrollada en la Fundación Universitaria Los Libertadores, evidencia que la implementación de metodologías centradas en la lectura comprensiva contribuye significativamente al desarrollo de habilidades lectoras. Los resultados reflejan avances en los niveles de comprensión inferencial y crítica, lo que resalta la efectividad de las estrategias narrativas en la educación primaria. Este antecedente es relevante para la presente investigación, ya que refuerza la importancia del uso de enfoques pedagógicos específicos para fortalecer la fluidez y la comprensión lectora en estudiantes de grado quinto.

Otras investigaciones presentadas en relación con el tema de la comprensión lectora fue la de Buelvas Martínez (2021), llevaron a cabo un estudio sobre la comprensión lectora, titulado *El texto narrativo como estrategia para la comprensión lectora en los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa San José Empresarial*. Esta investigación, desarrollada bajo un enfoque cuantitativo y cualitativo, tuvo como propósito analizar el

impacto de los textos narrativos en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de tercer grado. Para ello, se diseñaron e implementaron estrategias pedagógicas basadas en este tipo de textos, permitiendo evaluar su efectividad a través de un análisis comparativo entre grupos control y experimental. Los resultados evidenciaron avances significativos en los niveles inferenciales y críticos de comprensión lectora, lo que llevó a la conclusión de que los textos narrativos constituyen una herramienta clave en el desarrollo de habilidades lectoras en la educación primaria. Este antecedente cobra relevancia en la presente investigación, ya que sustenta la pertinencia de las estrategias narrativas para fortalecer la comprensión lectora y se alinea con los objetivos planteados en este estudio.

Nacionales

Para comprender el desarrollo y los enfoques educativos en torno a la capacidad, la comprensión lectora y los textos narrativos como herramienta pedagógica, es fundamental revisar estudios previos que han abordado esta problemática a nivel nacional. A continuación, se presentan investigaciones relevantes que han contribuido al análisis y fortalecimiento de estas habilidades en el contexto educativo del país.

Inicialmente, esta investigación se relaciona con el concepto capacidad lectora, la cual fue desarrollada por Varón Rentería, 2016, quien llevó a cabo un estudio titulado *Desarrollo y mejoramiento de la fluidez lectora en los estudiantes del grado 8 de la institución educativa rural El Dorado*, con un enfoque cuantitativo. El objetivo principal de esta investigación fue mejorar la fluidez lectora de los estudiantes mediante la implementación de estrategias pedagógicas específicas. Durante un período de tres meses, se aplicaron estrategias diseñadas para tal propósito, acompañadas de evaluaciones iniciales y

finales para medir su efectividad. Los resultados demostraron mejoras significativas tanto en la fluidez como en la comprensión lectora de los estudiantes. El estudio concluyó que la implementación de estrategias pedagógicas específicas puede impactar positivamente en el desarrollo de habilidades lectoras. Este antecedente es relevante para la presente investigación, ya que proporciona evidencia práctica sobre la efectividad de las estrategias pedagógicas en el fortalecimiento de habilidades lectoras, en línea con el enfoque de esta tesis.

Referente a la comprensión lectora podemos mencionar que Guerra Clavijo, 2017, llevó a cabo un estudio titulado *Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de talleres pedagógicos significativos con estudiantes de tercero y quinto grado de la Institución Educativa Colegio Agustina Ferro, Municipio de Ocaña*. Esta investigación, de carácter cualitativo y basada en la metodología de investigación-acción, tuvo como propósito analizar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercero y quinto grado, así como diseñar talleres pedagógicos que contribuyen a su mejora. Dichos talleres se fundamentan en estrategias cognitivas y en los diferentes niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. Los hallazgos evidenciaron avances en la actitud de los estudiantes hacia la lectura y mejoras notables en la comprensión lectora, especialmente en el uso de estrategias cognitivas. Como conclusión, se determinó que los talleres pedagógicos significativos representan un recurso eficaz para fortalecer la comprensión lectora y promover un aprendizaje integral. Este estudio proporciona evidencia valiosa y estrategias concretas que se alinean con el enfoque de la presente investigación.

Finalmente, en cuanto a la categoría textos narrativos es necesario mencionar el estudio realizado por Martínez Peñaloza (2016), titulado *Textos narrativos: oportunidad para fortalecer la lectura crítica en las estudiantes de 5° de básica primaria del Colegio*

Marie Poussepin, exploró el impacto del uso de textos narrativos en el desarrollo de la lectura crítica. Con una metodología cuasi-experimental, se implementaron talleres basados en textos narrativos, imágenes y gráficos, evaluando a los estudiantes mediante pruebas en grupos de control y experimental. Los resultados indicaron mejoras significativas en la capacidad de lectura crítica de las estudiantes que participaron en la intervención, lo que llevó a la conclusión de que los textos narrativos son una estrategia efectiva para fortalecer el pensamiento crítico y la comprensión lectora. Este antecedente resulta relevante para la presente investigación, ya que aporta evidencia sobre el impacto positivo de las estrategias narrativas en la educación primaria y refuerza la importancia de su incorporación en los procesos de enseñanza.

Internacionales

Finalmente, para comprender cómo se ha abordado el desarrollo de la capacidad lectora, la capacidad lectora y los textos narrativos como estrategia resulta clave analizar estudios previos que han explorado esta temática. Inicialmente, en el documento realizado por Fonseca, 2020, titulado *La enseñanza de habilidades y estrategias de comprensión lectora en la escuela primaria*, realizado en Madrid – España se evaluó un programa de intervención diseñado para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de primaria. En este estudio, se considera que la fluidez lectora, o capacidad lectora, facilita la comprensión textual, ya que estos elementos son procesos automatizados que se apoyan en diversos recursos, como el reconocimiento de palabras, la asociación de conceptos, el desarrollo de ideas significativas y la extracción de conclusiones. Todos estos factores contribuyen al fortalecimiento de la capacidad y la comprensión lectora.

La investigación utilizó una metodología cuasiexperimental, en la que participaron 127 estudiantes de entre 9 y 10 años, divididos en grupos de control y experimental. Los resultados mostraron mejoras significativas en habilidades metacognitivas, como la construcción de inferencias y la comprensión de estructuras textuales, lo que demuestra que las estrategias explícitas son efectivas para desarrollar la capacidad lectora. Este antecedente es relevante para la presente investigación, ya que proporciona una base teórica y metodológica para diseñar estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la fluidez y la comprensión lectora. Así, la lectura, la capacidad y la comprensión lectoras se establecen como factores determinantes en la competencia lingüística y en los distintos aprendizajes basados en el currículo.

Partiendo del ámbito de la comprensión lectora, se registra otra investigación realizada en Gago, 2021, quien llevó a cabo el estudio en Argentina titulado "*La comprensión lectora y su incidencia en el rendimiento escolar en los niños de 6º grado"*, con un enfoque cuantitativo. El objetivo de esta investigación fue analizar la relación entre la comprensión lectora y el rendimiento escolar en estudiantes de sexto grado. Para ello, se aplicaron pruebas que evaluaban la comprensión lectora utilizando textos de distintos niveles de complejidad. Los resultados evidenciaron que la comprensión lectora influye de manera significativa en el rendimiento académico, ya que se observó que los estudiantes con dificultades en comprensión lectora tienden a presentar un bajo desempeño académico, lo que subraya la importancia de fortalecer esta habilidad. Este antecedente es relevante para la presente tesis, ya que proporciona evidencia sobre la conexión directa entre capacidad lectora, comprensión lectora y textos narrativos, alineándose con el enfoque de esta investigación.

Para concluir estas investigaciones internacionales, mencionaremos el estudio relacionado con textos narrativos el cual fue desarrollado Pérez Quispe (2021), el estudio

titulado *Textos narrativos para facilitar la comprensión lectora en escolares de primaria*, con un enfoque cuantitativo y cuasiexperimental. El propósito de la investigación fue determinar cómo los textos narrativos, incluidos cuentos, fábulas y leyendas, contribuyen al desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de primaria. La metodología implicó la implementación de un programa en dos grupos: control y experimental, con el objetivo de evaluar mejoras en las dimensiones literal, inferencial y crítica. Los resultados mostraron avances significativos en dichas áreas, confirmando que los textos narrativos son herramientas efectivas para fortalecer habilidades lectoras. Este trabajo es altamente relevante para la presente tesis, ya que aporta estrategias pedagógicas concretas que pueden ser aplicadas en diversos contextos educativos**.**

Referentes teóricos

Partiendo del objetivo general de este trabajo de investigación, se relacionan los aspectos más relevantes. Inicialmente, es necesario señalar que los estudiantes pertenecen al grado 302 del Colegio Estanislao Zuleta, de la jornada de la tarde, y que interactúan con textos narrativos. A partir de estas interacciones, se verificará su nivel de comprensión y capacidad lectora. De manera continua, se trabajará con textos narrativos que contienen una estructura adecuada para ellos, lo cual permitirá emplear contenido específico, estrategias de comprensión lectora y actividades orientadas al desarrollo de su capacidad lectora.

Teniendo esto en cuenta, es necesario mencionar que el trabajo investigativo se basará en datos cualitativos, los cuales serán codificados con el fin de identificar diferentes patrones relacionados con la comprensión y la capacidad lectora. Para lograr este objetivo, será necesario realizar una triangulación de resultados, cuyo propósito será contrastar los datos obtenidos de los hallazgos y, a su vez, generar un modelo de evaluación que aborde la comprensión y la capacidad lectora a través de los textos narrativos.

De acuerdo con las categorías de este trabajo investigativo, las cuales se enfocan en los elementos generales de capacidad lectora y comprensión lectora, se plantea una rúbrica evaluativa basada en las subcategorías de cada elemento. De acuerdo con Jolibert (2010) “leer es una condición que implica una amplia gama de procesos cognitivos, conllevando a la comprensión de la realidad para interactuar de una manera eficiente en ella” (p.16), podemos afirmar que la capacidad lectora está directamente relacionada con la comprensión lectora. Estos elementos están interconectados, ya que uno depende del otro: si el lector tiene dificultades con la capacidad lectora, también enfrentará problemas al comprender el texto, dado que ambos procesos implican la codificación del mensaje.

Conforme a Rosenblatt (2002), “la comprensión lectora hace referencia a la capacidad que posee un sujeto para entender y expresar ideas, decodificar, construir oraciones, razonar sobre lo que se está leyendo, incentivar la memoria funcional y la atención, y finalmente comprender las palabras” (p. 25) De acuerdo con este postulado, la práctica constante de la lectura facilita la comprensión lectora, ya que familiariza al lector con las estructuras textuales, fortaleciendo tanto la codificación como la fluidez lectora. Los lectores desarrollan habilidades críticas y de análisis a partir de su capacidad lectora, lo que les permite alcanzar mejores resultados. Para comprobar lo anterior, se recomienda realizar preguntas cerradas y abiertas, elaborar resúmenes, construir esquemas cronológicos, practicar lectura en voz alta y llevar un registro de estas actividades.

Los referentes teóricos que sustentan esta investigación se enmarcan en teorías y modelos reconocidos que explican el desarrollo de la capacidad lectora, la comprensión lectora y el rol de los textos narrativos en el aprendizaje. Estos referentes proporcionan el marco explicativo para analizar el fenómeno estudiado y guiar la interpretación de los resultados. Inicialmente tenemos la teoría de la comprensión lectora de kintsch postula que la comprensión lectora es un proceso activo donde el lector construye representaciones mentales del texto a través de tres niveles: superficial (decodificación de palabras y oraciones), textual base (integración de ideas en una estructura coherente) *y modelo de situación* (vinculación del contenido con conocimientos previos y contexto). Este referente es fundamental para explicar las dificultades identificadas en los estudiantes del grado 302, como la falta de integración de ideas o la incapacidad para inferir significados. Además, justifica el uso de textos narrativos como herramientas para facilitar la construcción de modelos de situación al conectar con experiencias emocionales y culturales de los estudiantes.

Continuamente, la teoría de la fluidez lectora (capacidad lectora) de Rasinski enfatiza que la fluidez lectora (precisión, velocidad y prosodia) es un puente crítico entre la decodificación y la comprensión. Su trabajo sustenta la importancia de desarrollar la capacidad lectora mediante prácticas repetidas, modelamiento por parte del docente y uso de textos adecuados al nivel del estudiante. Este referente permite analizar las falencias observadas en el grado 306 (omisión de palabras, entonación plana, velocidad lectora insuficiente) y respalda la implementación de estrategias basadas en lectura guiada y repetida con textos narrativos.

Seguidamente, la teoría sociocultural de Vygotsky propone que el aprendizaje es un proceso social mediado por herramientas culturales (como el lenguaje y los textos). Conceptos como la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) y el *andamiaje* son clave para diseñar intervenciones pedagógicas que permitan a los estudiantes avanzar desde su nivel actual de capacidad lectora hacia niveles superiores con apoyo de docentes o pares. Este marco teórico justifica la metodología colaborativa y la importancia de contextualizar los textos narrativos en las realidades culturales de los estudiantes, promoviendo así un aprendizaje significativo. Finalmente, la teoría de la narrativa (Bruner) destaca que el pensamiento narrativo es una forma fundamental de construcción de significado en los seres humanos. Los textos narrativos, al estructurarse alrededor de tramas, personajes y conflictos, facilitan la inmersión emocional y cognitiva del lector.

Este referente explica por qué los textos narrativos son efectivos para mejorar la comprensión lectora en niños: activan esquemas mentales familiares (como cause-efecto o resolución de problemas) y motivan la lectura mediante elementos lúdicos y afectivos. Además, se complementa con aportes de autores como Gérard Genette sobre la estructura de

los relatos, lo que enriquece el análisis de cómo ciertas características textuales impactan la comprensión.

Metodología

Para dar respuesta a los objetivos planteados, este estudio se fundamenta en un enfoque metodológico mixto, que integra técnicas de recolección y análisis cuantitativas y cualitativas para lograr una comprensión profunda del problema de investigación. La estrategia se articula a través de un diseño que permite observar y analizar el fenómeno en su contexto natural en un punto específico en el tiempo ayudando a fortalecer la fluidez y comprensión lectora a través de los textos narrativos.

El trabajo de campo se desarrollará en el colegio Estanislao Zuleta grado 302 jornada tarde con un total de 40 estudiantes. La recolección de datos se realizará mediante la aplicación de técnicas e instrumentos como la prueba diagnóstica, cuestionarios, diario de campo, rubrica de evaluación, y validación de instrumentos, cuyos resultados serán procesados mediante procedimiento de análisis cualitativo y cuantitativo sobre el tema mencionado anteriormente**.** Finalmente, se reconocen explícitamente los alcances que se espera lograr con la investigación, así como las limitaciones inherentes al proceso, con el fin de contextualizar adecuadamente los hallazgos y conclusiones del estudio.

Enfoque y tipo de investigación

El presente estudio se enmarca en un enfoque metodológico mixto, que integra sistemáticamente métodos cualitativos y cuantitativos para obtener una comprensión comprehensiva del desarrollo de la capacidad y comprensión lectora en estudiantes de primaria. En constancia con Hernández (2018) “la investigación de enfoque mixto constituye un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y

cualitativos en un mismo estudio" (p. 534) lo que permite capturar tanto las dimensiones objetivas como las experiencias subjetivas del fenómeno educativo estudiado.

El componente cuantitativo del estudio se orienta a la medición objetiva de variables específicas relacionadas con la fluidez lectora palabras por minuto y los niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítico, mediante instrumentos estandarizados y análisis estadísticos que permiten establecer tendencias, comparaciones y progresiones a lo largo de la intervención.

El componente cualitativo se centra en comprender las experiencias, percepciones y contextos de los actores educativos estudiantes y docentes, priorizando la profundidad y la riqueza interpretativa. Como señala García (2018) "las experiencias subjetivas e intersubjetivas de los sujetos son fundamentales para entender cómo los estudiantes interactúan con los textos narrativos y cómo estas interacciones influyen en su desarrollo lector" (p. 45). Este componente utiliza técnicas como observación participante, entrevistas semiestructuradas y diarios de campo para capturar las dimensiones humanas del proceso.

El diseño de investigación seleccionado es el estudio de caso de métodos mixtos, el cual permite un análisis del grado 302 mediante la integración sistemática de ambas aproximaciones metodológicas. Yin (2009) destaca que "este diseño es particularmente adecuado para investigaciones que requieren tanto la comprensión profunda de un caso específico como la generalización de ciertos hallazgos" (p. 67). La triangulación metodológica fortalece la validez de los resultados al contrastar evidencias numéricas con percepciones y experiencias contextualizadas.

La integración metodológica se realiza mediante un diseño explicativo secuencial, donde los datos cuantitativos proveen el panorama general del desempeño lector, mientras los datos cualitativos explican y contextualizan dichos resultados. Esta complementariedad permite no solo medir los cambios en competencias lectoras, sino también comprender los procesos de aprendizaje, las actitudes hacia la lectura y los factores contextuales que influyen en el desarrollo de la competencia lectora integral.

La población de estudio está conformada por 40 estudiantes del grado 302 de la jornada tarde del Colegio Estanislao Zuleta, cuyas edades oscilan entre los 7 y 10 años. La elección de este grupo se debe a la identificación previa de dificultades críticas en capacidad lectora omisión de palabras, falta de fluidez, entonación inadecuada y comprensión lectora déficits en niveles literal, inferencial y crítico. El enfoque cualitativo-descriptivo permite capturar la heterogeneidad dentro del grupo, considerando factores como el acceso a recursos, el apoyo familiar y las prácticas lectoras previas, lo que enriquece el análisis y las posibles estrategias de intervención.

Finalmente, las técnicas e instrumentos de recolección de datos entrevistas semiestructuradas, observación participante, cuestionarios, diarios de campo y pruebas diagnósticas están diseñados para operacionalizar el enfoque mixto. Estos instrumentos permiten no solo medir variables cuantificables como palabras leídas por minuto, sino también acceder a dimensiones cualitativas como las percepciones de los estudiantes, las estrategias pedagógicas de los docentes y los factores contextuales que impactan el aprendizaje. La triangulación de estas fuentes asegura una comprensión integral del problema, facilitando el diseño de propuestas globales-locales para fortalecer la lectura desde una perspectiva situada y culturalmente relevante.

Diseño metodológico

Este estudio se fundamenta en el enfoque de investigación-acción, el cual permite no solo comprender la problemática de la comprensión lectora en estudiantes del grado 302 del colegio Estanislao Zuleta, sino también intervenir de manera reflexiva y colaborativa para transformar dicha realidad. Como señala Ruiz (2018), "la investigación cualitativa es un corpus teórico emergente que sustenta su visión epistemológica y metodológica en las experiencias subjetivas e intersubjetivas de los sujetos" (p. 143).

Bajo este marco, la investigación mixta resulta idónea para explorar el fenómeno en su contexto natural, involucrando activamente a los participantes en un proceso cíclico de diagnóstico, planificación, acción y reflexión. Este enfoque brinda flexibilidad metodológica, utilizando técnicas como la observación participante, entrevistas semiestructuradas y el análisis cualitativo de datos, con el fin de generar cambios significativos en la práctica educativa mientras se construye conocimiento situado y relevante.

El alcance de esta investigación se enmarca en el enfoque de investigación-acción, el cual integra elementos descriptivos con una finalidad transformadora. Si bien se busca describir de manera precisa las características relacionadas con la comprensión lectora a través de instrumentos como cuestionarios y registros de campo recurriendo a representaciones gráficas y tabulares para organizar la información, el propósito central va más allá de la mera caracterización.

Como señalan Tamayo (2006), "el enfoque descriptivo se orienta al registro, análisis e interpretación de fenómenos en su estado actual" (p. 112), lo que en esta investigación-acción permite establecer un diagnóstico situado y riguroso. Sin embargo, este diagnóstico descriptivo sirve como base para la intervención reflexiva y cíclica propia de la investigación-

acción, orientada no solo a comprender la realidad educativa, sino a mejorarla mediante la participación activa de la comunidad involucrada. De esta forma, se obtiene una visión integral que combina la precisión descriptiva con la capacidad de generar cambios significativos en la práctica pedagógica.

El diseño se articula como un estudio de caso en el marco de la investigación-acción**,** centrado en el grupo específico de estudiantes del grado 302. Esta elección permite analizar en profundidad la problemática de la comprensión lectora dentro de su contexto real, integrando la observación participante, entrevistas y revisión de documentos como herramientas para diagnosticar, actuar y reflexionar de manera cíclica.

Como señala Yin (2009) “el estudio de caso es una estrategia de investigación que se utiliza para comprender un fenómeno complejo dentro de su contexto real” (p. 256), lo que en este proyecto se complementa con la dimensión transformadora de la investigación-acción. Este enfoque no solo busca describir los factores influyentes, sino también intervenir de forma colaborativa, contrastando resultados en cada fase para ajustar las estrategias pedagógicas y promover mejoras sostenibles en el proceso lector.

El estudio de caso se configura como una metodología fundamental para el desarrollo de esta investigación, ya que permite abordar de manera integral la pregunta y los objetivos planteados. Cabe precisar que el caso de estudio lo conforman los estudiantes del grado 302**,** cuyo proceso de comprensión lectora será analizado en profundidad dentro de su contexto natural.

Las etapas metodológicas incluyen: la fase diagnostica inicial, la fase de intervención y aplicación de talleres, la metodología de implementación de análisis y el análisis y evaluación de los conceptos de competencia lectora y comprensión lectora. Este proceso concluirá con la elaboración de un informe detallado que presentará hallazgos,

interpretaciones, conclusiones y recomendaciones, así como reflexiones sobre el impacto en futuras intervenciones educativas.

Todo lo anterior se articula con la implementación de estrategias de lectura basadas en textos narrativos, con el propósito central de fortalecer la comprensión y capacidad lectora en los estudiantes. A continuación, en la (Tabla 5), se presenta la rúbrica de evaluación diseñada para operacionalizar las variables de estudio y sistematizar el análisis de la capacidad lectora. Esta matriz detalla las categorías**,** subcategorías **e** indicadores específicos que permitirán medir de forma objetiva y estandarizada el desempeño en lectura, fluidez y comprensión lectora.

La rúbrica establece, además, los instrumentos de recolección de datos y las fuentes de información correspondientes para cada indicador, garantizando la trazabilidad y validez de la evaluación. Esta herramienta constituye el eje central para la recolección y el procesamiento de los datos empíricos del estudio. La (Tabla 5) despliega el marco categorial que sirvió de base para la evaluación de la lectura, la fluidez y la comprensión lectora.

Esta rúbrica operacionaliza las variables de interés desglosándolas en dimensiones observables y medibles, organizadas en categorías, subcategorías e indicadores precisos.

Para garantizar la consistencia en la medición, se especifican los instrumentos de recolección de datos y las fuentes de evidencia asociadas a cada aspecto evaluado, como se puede evidenciar en la (Tabla 5)

Tabla 5

Categorías de análisis

Unidad De Análisis Lectura, Fluidez Lectora Y Comprensión Lectora				
Categorías	Subcategorías	Indicadores	Instrumentos	Fuentes
Capacidad lectora	Precisión	Lee con exactitud y de manera correcta y/o adecuada, identificando las palabras que están en el texto.	Actividades de lectura en voz alta, individual y en parejas	Talleres realizados por las estudiantes
	Automatización	identifica de manera rápida, fluida y sin esfuerzo las palabras presentes en el texto, dentro o fuera de un contexto	Actividades de lectura en voz alta, individual y en parejas	Talleres realizados por las estudiantes
	Velocidad	Lee la cantidad de palabras óptimas de acuerdo a su nivel académico en un minuto	Actividades de lectura en voz alta, individual y en parejas	Talleres realizados por las estudiantes
	Nivel 1	Requiere apoyo pues lee menos de 60 palabras por minuto	Actividades de lectura en voz alta, individual y en parejas	Talleres realizados por las estudiantes
	Nivel 2	Se acerca al estándar pues lee entre 61 y 84 palabras por minuto	Actividades de lectura en voz alta, individual y en parejas	Talleres realizados por las estudiantes
	Nivel 3	Se encuentra en nivel estándar pues lee entre 85-99 palabras por minuto	Actividades de lectura en voz alta, individual y en parejas	Talleres realizados por las estudiantes

	Nivel 4	Tiene un nivel avanzado porque lee más de 100 palabras por minuto	Actividades de lectura en voz alta, individual y en parejas	Talleres realizados por las estudiantes
Comprensión lectora	Procesos de la comprensión lectora	Entiende, expresa ideas, decodifica, construye oraciones y razona sobre lo que se está leyendo.	Talleres de comprensión lectora	Talleres realizados por las estudiantes
	Nivel literal	Identifica las estructuras explícitas del texto, reconoce los eventos y los actores de un relato.	Talleres de comprensión lectora	Talleres realizados por las estudiantes
	Nivel inferencial	logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados de las palabras, el texto y la realidad	Talleres de comprensión lectora	Talleres realizados por las estudiantes

Nota. La tabla presenta los niveles de la comprensión lectora en primaria para grado 3° según Saavedra (2012).

Fase Diagnóstico Inicial

La investigación se iniciará con una fase diagnóstica integral, estructurada en dos sesiones consecutivas. El objetivo principal de esta fase es obtener una línea base detallada sobre las competencias y actitudes lectoras de los estudiantes.

Sesión 1: Entrevista Inicial con la Docente. Antes de cualquier intervención directa con los estudiantes, se realizará una entrevista semiestructurada con la docente del área de Español. Esta entrevista busca recabar su perspectiva profesional y experiencial sobre el nivel de fluidez y comprensión lectora de su grupo, los métodos de enseñanza que ha empleado, los desafíos recurrentes que observa y su percepción sobre los hábitos lectores de los alumnos. Esta información cualitativa es invaluable, ya que proporciona un contexto rico que complementa y anticipa los datos numéricos, ayudando a afinar el diseño de los instrumentos de evaluación y las sesiones de intervención.

Sesión 2: Hábitos y Perspectivas Lectoras. En esta primera intervención, se aplicará un cuestionario de 12 preguntas diseñado para explorar los hábitos lectores de los estudiantes, su perspectiva personal sobre la lectura y la valoración que otorgan a los textos narrativos como herramientas de aprendizaje. La información recabada será fundamental para seleccionar los textos narrativos más adecuados para las sesiones posteriores, asegurando que sean relevantes y atractivos para el grupo.

El cuestionario se organiza en bloques temáticos para diagnosticar integralmente la competencia lectora. Inicia explorando los hábitos y preferencias del estudiante, con preguntas sobre la frecuencia, el lugar y el gusto por la lectura, así como los tipos de textos que prefiere (preguntas 1 a 5). Este primer bloque busca obtener un contexto general sobre su exposición y actitud hacia la lectura, permitiendo identificar si existe una base de motivación e interés.

Posteriormente, la prueba se enfoca en evaluar dos dimensiones cruciales: la comprensión y la fluidez. Por un lado, investiga la estrategia que usa el estudiante cuando no entiende un texto (pregunta 6). Por otro lado, y de manera más detallada, analiza

su fluidez lectora a través de preguntas sobre la lectura en voz alta y la identificación de errores específicos como omisiones, sustituciones o mala pronunciación de palabras, además del respeto a los signos de puntuación (preguntas 7 a 12). Esta estructura permite identificar no solo el comportamiento lector, sino también las habilidades técnicas que afectan la precisión y la comprensión.

Sesión 3: Evaluación de Competencias Lectoras. La tercera sesión estará dedicada a una prueba diagnóstica de desempeño, dividida en dos componentes fluidez lectora, se medirá la velocidad de lectura palabras por minuto y la precisión de cada estudiante, comprensión Lectora: Se evaluará el nivel de comprensión a través de preguntas que exploren los tres niveles: literal, identificación de información explícita, inferencial interpretación de datos implícitos y crítico valoración y opinión sobre el texto.

El taller se organizó en dos partes claramente diferenciadas. La primera parte es una evaluación de la fluidez lectora, donde el estudiante debe leer en voz alta el texto El búho y el ratón. Al finalizar, se registra el número de palabras leídas en un minuto y se clasifica el desempeño en uno de cuatro niveles Requiere Apoyo, Se acerca al estándar, Estándar o Avanzado, con el objetivo de medir la velocidad y precisión de la lectura.

La segunda parte es una evaluación de la comprensión lectora a través de ocho preguntas basadas en el texto. Estas preguntas están diseñadas para evaluar tres niveles de comprensión: literal recuperación de información explícita, inferencial interpretación de datos implícitos y crítico reflexión y valoración personal. Cada pregunta tiene un valor en puntos, y el énfasis en la moraleja de la fábula asegura que el estudiante no solo comprenda los hechos, sino también la lección principal sobre la prudencia.

El análisis conjunto de los datos de ambas sesiones permitirá caracterizar con precisión el punto de partida de cada estudiante y del grupo, identificando fortalezas y áreas de oportunidad específicas.

Fase de Intervención y Aplicación de Talleres

Sobre la base de los resultados diagnósticos, se diseñará e implementará una serie de intervenciones pedagógicas. Esta fase constará de aproximadamente seis sesiones, cada una de las cuales estará centrada en un taller específico. Cada taller seguirá una estructura dual para abordar de manera integral la competencia lectora, componente de fluidez incluirá actividades cronometradas, lecturas repetidas y ejercicios de entonación para mejorar la velocidad, precisión y expresión oral de la lectura, componente de comprensión se trabajará con estrategias prelectura, durante la lectura y poslectura, utilizando cuentos y fábulas seleccionadas. Las actividades estarán orientadas a fortalecer la comprensión literal, inferencial y crítica, mediante el análisis de personajes, la predicción de eventos, la identificación de la moraleja y la conexión del texto con experiencias personales.

Para documentar de manera rigurosa y objetiva el desarrollo de esta fase, se emplearán sistemáticamente dos instrumentos complementarios: un diario de campo y una rúbrica de evaluación. El diario de campo, de carácter cualitativo, permitirá registrar observaciones detalladas sobre la participación e interacción de los estudiantes, sus reacciones ante las actividades, las dificultades específicas que surjan durante la lectura, los comentarios espontáneos y el clima general del aula. De forma paralela, la rúbrica de evaluación proporcionará un marco estructurado para medir de manera consistente el nivel de logro de los estudiantes en aspectos clave de la competencia lectora, como la fluidez, la comprensión literal e inferencial, y la capacidad de reflexión. Esta triangulación de métodos no solo servirá como evidencia integral del proceso de aprendizaje, sino que también

permitirá realizar ajustes dinámicos en la planificación, respondiendo en tiempo real a las necesidades que vayan emergiendo.

Metodología de Implementación y Análisis

El diseño metodológico de esta investigación se articula a través de un ciclo de investigación-acción, estructurado en cuatro fases iterativas: planificación, acción, observación y reflexión. Tal como lo expone Kemmis (1988) “la investigación mixta es una forma de indagación autorreflexiva emprendida por participantes en situaciones sociales incluyendo educativas para mejorar la racionalidad”. (p. 10) Este enfoque, de naturaleza mixta, permite no solo intervenir en la práctica educativa, sino también documentar y analizar de forma rigurosa sus procesos y efectos. La fase de planificación se construye a partir de los resultados del diagnóstico inicial, donde se diseñan intervenciones pedagógicas específicas con objetivos, secuencias de actividades y materiales didácticos definidos para cada sesión, siempre orientados a abordar las necesidades identificadas en las competencias lectoras.

Posteriormente, en la fase de implementación y observación, las acciones planificadas se ejecutan durante un período definido, constituyéndose en el núcleo de la intervención. Para capturar la complejidad de este proceso de manera sistemática, se empleará una triangulación de instrumentos. Por una parte, se utilizarán diarios de campo, donde el investigador registrará observaciones, impresiones y incidentes críticos, una técnica que, como señala Cassany (2006), “el diario de campo es la herramienta que permite recoger los datos de la observación en él se anotan no sólo los hechos, sino también las impresiones, reflexiones, intuiciones o hipótesis que va sugiriendo la observación”. (p. 97). Por otra parte, se realizarán grabaciones de audio de las sesiones con consentimiento informado, lo que

proporcionará un corpus de datos objetivo y verificable para analizar aspectos como la fluidez, la participación y las interacciones en el aula.

Esta documentación exhaustiva durante la fase de observación es fundamental para alimentar la fase de reflexión final. El análisis de los datos recogidos diarios y grabaciones permitirá evaluar la efectividad de las estrategias implementadas, contrastando la práctica real con los objetivos planteados. Este proceso reflexivo, lejos de ser un punto final, se convierte en la base para una nueva planificación revisada y mejorada, dando así continuidad al ciclo de mejora continua. De este modo, la investigación se configura no como una aplicación lineal, sino como un proceso espiralado y profundamente contextualizado en la realidad del aula.

Análisis y Evaluación:

En la fase final, se realizará un análisis integral de la información recopilada. Se triangularán los datos cuantitativos resultados de pruebas de fluidez y comprensión con los datos cualitativos registros de diarios de campo, respuestas abiertas de los estudiantes y transcripciones de las interacciones. Este contraste permitirá evaluar el impacto de las estrategias aplicadas, comprender los procesos de aprendizaje en profundidad y extraer conclusiones fundamentadas. El fin último es reflexionar sobre la práctica educativa para proponer mejoras sostenibles que contribuyan al desarrollo de lectores competentes y críticos.

Contexto y población

El proceso de investigación-acción se centra en el colegio Estanislao Zuleta, jornada tarde, grado 302. La población de estudio está conformada por niñas y niños entre las edades

de 7 a 11 años, quienes muestran una deficiencia en la comprensión lectora y la capacidad lectora. El curso 302 de la jornada tarde cuenta con 40 estudiantes de ambos géneros que presentan dificultad al realizar ejercicios de capacidad lectora entendida como fluidez lectora y comprensión lectora relacionada con niveles inferencial, literal y crítico, tanto de manera individual como grupal.

Los estudiantes evidencian dificultades significativas en los procesos de lectoescritura, las cuales se manifiestan en aspectos decodificadores, de fluidez y comprensión. Entre las principales características identificadas se encuentran: sustituciones, omisiones e inversiones de grafías durante la lectura; un ritmo lector irregular con velocidad inferior a la esperada para su grado y edad; entonación inadecuada y dificultad para decodificar palabras complejas. Asimismo, presentan limitaciones para comprender, analizar y expresar ideas sobre los textos narrados, así como para inferir significados implícitos. Estas barreras se ven reforzadas por la escasa exposición a prácticas lectoras fuera del ámbito escolar, lo que afecta directamente el desarrollo de su capacidad lectora integral.

Técnicas e instrumentos de recolección

Inicialmente, y de acuerdo con las características de esta investigación, se presentan 4 tipos de métodos de recolección de datos. El primero de ellos son las entrevistas semiestructuradas, las cuales se deben realizar tanto con los estudiantes como con la docente del área de español, esto con el fin de conocer sus percepciones y experiencias en relación con la comprensión y capacidad lectora, y de esta manera obtener una perspectiva más amplia.

El segundo método es la observación participante, que tiene como objetivo observar

y analizar las actividades de lectura en el aula y de esta manera evaluar la comprensión y capacidad lectora, así como las subcategorías relacionadas, tales como la comprensión lectora, la lectura, el proceso de comprensión lectora, los niveles de comprensión lectora, la capacidad lectora, la fluidez lectora, los niveles de fluidez lectora, la decodificación lectora, los textos narrativos, los tipos de textos narrativos para primaria, las características de los textos narrativos, y la influencia e importancia de los textos narrativos en primaria.

De acuerdo con Creswell (2018) “los métodos de recolección de datos en investigación cualitativa incluyen entrevistas en profundidad, grupos focales, observación participante y análisis de documentos” (p. 87). Estos métodos permiten obtener una comprensión rica y detallada del fenómeno estudiado. Finalmente, con base en lo anterior el tercer método se enfoca en aplicar cuestionarios a las y los estudiantes y docentes para recopilar datos sobre habilidades en relación con la comprensión y capacidad lectora para así mismo hacer un análisis de documentos que conllevan un análisis de los resultados de las actividades de lectura a través de los textos narrativos utilizados en clase**.**

Procedimiento de análisis de datos

El trabajo investigativo de carácter cualitativo y cuantitativo tiene como objetivo principal fortalecer el proceso de comprensión y capacidad lectora de las y los estudiantes. De acuerdo con Creswell (2018) “la investigación cualitativa se propone un desarrollo organizado enfocado en la investigación” (p. 12). Por lo tanto, la metodología cualitativa mencionada anteriormente se toma como base para este estudio. Se proponen diversos instrumentos de recolección de datos que se alinean con los objetivos del trabajo investigativo, tales como la observación participante, entrevistas semiestructuradas,

cuestionarios, diarios de lectura y una rúbrica de evaluación. Como señala Stake (1994)

> hay tres modalidades de estudios de casos: los casos intrínsecos, donde se elige un sujeto en concreto y se analiza; los casos instrumentales, que ayudan a aportar y engrandecer una teoría anteriormente planteada; y los casos colectivos, en los que se analizan varios casos con el objetivo de estudiar dentro de éstos un fenómeno, población o condición general que allí se presenta (p. 77).

Por esta razón, en este estudio se tomarán muestras individuales y grupales con el fin de responder a la pregunta de investigación: ¿Cómo desarrollar la capacidad lectora y comprensión lectora a través de los textos narrativos en las estudiantes del grado 302, jornada tarde, del colegio Estanislao Zuleta?

Prueba diagnóstica

La prueba diagnóstica es una herramienta fundamental en el entorno educativo. Esta técnica permite evaluar los niveles según las habilidades que se analicen. Además, tiene en cuenta los conocimientos, competencias y niveles de los estudiantes. Inicialmente, busca identificar las fortalezas y falencias de los estudiantes con el propósito de diseñar estrategias específicas que ayuden a mitigar sus debilidades. Por lo tanto, es necesario proporcionar talleres específicos que comprendan las habilidades de comprensión y capacidad lectora a través de textos narrativos.

Así, se propone implementar pruebas diagnósticas adaptadas a la edad, el tipo de texto según el grado, las preguntas y otros elementos que estén alineados con los objetivos planteados. Como apunta Marín (2001) En el diagnóstico hay siempre un punto de partida previo que es la concepción educativa, antropológica, las teorías del desarrollo, del aprendizaje, del proceso de inserción (p. 330) así pues la información que se obtienen en las pruebas diagnósticas permite analizar los mecanismos de enseñanza, aprendizaje, estrategias

y actividades para mejorar y fortalecer la capacidad lectora.

El propósito de la prueba diagnóstica es aplicarla al inicio del curso, con el fin de obtener una base inicial sobre las capacidades de los estudiantes y, a su vez, comparar los resultados obtenidos posteriormente. A partir de la prueba diagnóstica, se busca evaluar la fluidez de la lectura, es decir, verificar la cantidad de palabras leídas por minuto y los errores cometidos. Esta herramienta permite medir con claridad los diferentes niveles de desempeño e identificar las necesidades de cada estudiante, comparando resultados iniciales, intermedios y finales, evidenciando los avances obtenidos.

Cuestionarios

El cuestionario es una herramienta que permite la aplicación de talleres y/o actividades específicas basadas en textos narrativos, con el objetivo de evaluar el nivel de comprensión lectora, dividida en los niveles literal, inferencial y crítico, como se evidenció anteriormente en las categorías. Por lo tanto, esta herramienta facilita la identificación de la comprensión y el procesamiento de la información a partir de los textos narrativos. Esta herramienta debe incluir diferentes tipos de preguntas, ya sean abiertas o cerradas, que evidencien y evalúen los distintos niveles de comprensión lectora. El contenido debe estar enfocado en los datos explícitos del texto, generando preguntas que requieran deducciones y análisis, las cuales promueven la reflexión sobre el texto. Además, las preguntas deben ser claras, adecuadas y alineadas con los objetivos del estudio y la población de muestra.

De conformidad con Meneses (2019) “un cuestionario es, por definición, el instrumento estandarizado que empleamos para la recogida de datos durante el trabajo de campo de algunas investigaciones cuantitativas, fundamentalmente, las que se llevan a cabo con metodologías de encuestas” (p. 119). El cuestionario debe incluir preguntas de nivel literal, inferencial y crítico. Asimismo, se debe considerar una rúbrica de evaluación con

ítems específicos que permitan evaluar dichos niveles, además del vocabulario. En conclusión, es necesario analizar la información directa del texto, deducir información implícita del contenido, evaluar la capacidad de emitir juicios sobre el texto, identificar palabras clave del texto narrativo y generar respuestas propias. Las pruebas deben estar diseñadas con instrucciones claras, estructuradas y ajustadas al nivel educativo.

Diario de campo

El diario de campo es una herramienta clave en esta investigación cualitativa, ya que permite registrar las observaciones, reflexiones y datos recolectados durante el trabajo de campo. Por esta razón, facilita documentar toda la información y realizar interpretaciones subjetivas. Esta herramienta debe llevarse en orden cronológico, según los eventos o talleres que se apliquen, para facilitar el análisis posterior de los datos recolectados. Es necesario incluir descripciones detalladas, interacciones y reflexiones personales sobre los resultados obtenidos. Además, esta herramienta puede registrarse en formatos físicos o digitales.

El diario de campo también permite registrar los talleres, analizar los datos con mayor profundidad y documentar problemáticas o situaciones inesperadas durante la investigación. Se debe recopilar información tanto de los estudiantes como de la docente encargada, para obtener detalles cualitativos sobre los procesos de comprensión lectora y capacidad lectora. El objetivo es tener en cuenta las experiencias y percepciones de los participantes sobre dichos procesos.

Rubrica de Evaluación

La implementación de una Rúbrica de Evaluación del Proceso Lector con Textos Narrativos se sustenta en la necesidad de contar con instrumentos de evaluación formativa que capturen la complejidad del desarrollo lector. Como señalan Cassany (2006) “la lectura es un proceso constructivo que implica simultáneamente la decodificación fluida y la

elaboración de significado" (p. 85). Una rúbrica, al desglosar dimensiones como la fluidez y la comprensión en niveles de desempeño observables, permite superar las limitaciones de una evaluación puramente cuantitativa. Este enfoque se alinea con la perspectiva de Cassany (2006) "evaluar la comprensión lectora requiere de instrumentos sensibles a los procesos cognitivos que el lector pone en juego" (p. 214), lo cual es especialmente relevante al trabajar con textos narrativos, cuyo contenido favorece la conexión emocional y el desarrollo de inferencias.

Por otro lado, el diseño de esta rúbrica incorpora el principio de evaluación auténtica, que busca valorar las competencias del estudiante en contextos significativos. Al respecto Condemarín y Medina (2000)

> la evaluación de la lectura debe integrarse a la situación de aprendizaje y proporcionar retroalimentación específica que guíe el progreso del alumno. La rúbrica propuesta opera precisamente bajo esta lógica, al permitir documentar la evolución de un estudiante desde una lectura vacilante y literal hacia una lectura fluida y crítica. Esto responde a la necesidad de establecer indicadores precisos que den cuenta de los avances en la capacidad de los estudiantes para apropiarse de los textos (p. 147), transformando la evaluación de un veredicto final en una herramienta para analizar y potenciar el aprendizaje lector.

Validación de instrumentos de recolección de datos

La validación de los instrumentos de recolección de datos se realizó mediante el método de juicio de expertos, contando con la participación 3 profesionales en español e inglés con experiencia docente en primaria y bachillerato cada uno cuenta con Maestría. El proceso de validación incluyó la evaluación de la rúbrica de capacidad lectora, la rúbrica de comprensión lectora, los talleres de aplicación y el diario de campo, mediante un formato

estructurado que permitió valorar cinco criterios fundamentales: claridad en la redacción, coherencia interna, ausencia de sesgo en las respuestas, adecuación del lenguaje al nivel de los informantes y capacidad de medición de lo pretendido.

Todos los instrumentos recibieron una calificación favorable en los cinco criterios evaluados, obteniendo la máxima valoración en cada uno de ellos. El experto categorizó las herramientas como esenciales para la investigación y no formuló observaciones que indican necesidad de modificación, consignando en todos los casos la apreciación Sin comentarios, buen trabajo. Esta evaluación positiva refleja la calidad y pertinencia de los instrumentos diseñados para medir las variables de estudio relacionadas con la competencia y comprensión lectora.

En la constancia de validación final, el experto otorgó la calificación de Excelente a todos los aspectos evaluados: congruencia de ítems, amplitud de contenido, redacción de los ítems, claridad y precisión, y pertinencia. Esta valoración global, emitida el 2 de agosto de 2025, confirma que los instrumentos cumplen con los estándares requeridos para su aplicación en la investigación con estudiantes del grado 302 de primaria del Colegio Estanislao Zuleta.

La validación por juicio de experto constituyó una fase fundamental en la investigación mixta, ya que garantizó la validez de contenido de los instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos. La participación de un profesional con formación específica en lengua y experiencia en los niveles educativos objeto de estudio aportó solidez metodológica al proceso, asegurando que las herramientas fueran apropiadas para el contexto y la población destinataria.

Como resultado de este proceso, se confirmó la idoneidad de todos los instrumentos para la recolección de datos, permitiendo su aplicación en la fase de diagnóstico y durante la

implementación de la estrategia pedagógica con textos narrativos. La validación exitosa constituye un fundamento metodológico sólido para la confiabilidad de los datos obtenidos y las conclusiones derivadas del análisis de los mismos en el estudio sobre el desarrollo de la competencia lectora.

Alcances y limitaciones del estudio

Este estudio se enmarca dentro de un diseño de investigación-acción con enfoque mixto, lo que implica que los resultados obtenidos son específicos del contexto particular del grado 302 de la jornada tarde del Colegio Estanislao Zuleta y no son generalizables a otras poblaciones o entornos educativos. Si bien este enfoque permite una comprensión profunda de las dinámicas particulares del grupo.

La investigación se llevará a cabo durante un período académico específico (2025), con una duración limitada que puede afectar la observación de cambios sostenidos en la capacidad y comprensión lectora. Además, factores logísticos como la disponibilidad de tiempo dentro del horario escolar, la posible interrupción de actividades institucionales y la accesibilidad a los estudiantes para aplicar instrumentos de evaluación podrían restringir la profundidad y continuidad de la recolección de datos.

Los instrumentos de evaluación utilizados (encuestas, rúbricas, diarios de campo) han sido diseñados específicamente para este estudio, lo que puede afectar su validez externa en comparación con pruebas estandarizadas validadas internacionalmente. Asimismo, la disponibilidad de recursos tecnológicos y bibliográficos dentro de la institución podría limitar la variedad y sofisticación de las estrategias implementadas, especialmente aquellas que requieren acceso a plataformas digitales o materiales especializados.

Finalmente, el estudio se centra en un grupo particular de estudiantes cuyas características individuales (nivel de motivación, antecedentes académicos, entorno sociofamiliar) pueden influir significativamente en los resultados. Factores como la asistencia irregular, la diversidad en los estilos de aprendizaje y las posibles barreras emocionales o cognitivas no controladas podrían introducir sesgos en los datos obtenidos, afectando la uniformidad de la intervención y la interpretación de los resultados.

Resultados y análisis

Este capítulo presenta el desarrollo y los resultados del proceso investigativo realizado, organizado secuencialmente según el diseño metodológico de la investigación. Inicia con un diagnóstico integral que analiza las condiciones iniciales de la competencia lectora a través de entrevistas docentes, cuestionarios y pruebas específicas. Posteriormente, se detalla la implementación de las estrategias pedagógicas basadas en textos narrativos, describiendo los talleres aplicados y su ejecución práctica.

El análisis sistemático de los resultados obtenidos permite interpretar el significado de los hallazgos en términos de fluidez y comprensión lectora. Finalmente, se establece una discusión y triangulación con los referentes teóricos para contrastar los hallazgos, culminando con una síntesis reflexiva sobre los principales aportes y aprendizajes del estudio. El presente capítulo se estructura para dar respuesta a los objetivos específicos de la investigación mediante un proceso riguroso de análisis de datos. Comenzando con el diagnóstico inicial que contextualiza la problemática lectora, se procede a documentar la implementación de las estrategias pedagógicas diseñadas para potenciar la lectura a través de textos narrativos. Los hallazgos derivados de esta intervención son analizados e interpretados sistemáticamente, lo que conduce a una discusión fundamentada donde se triangula la evidencia empírica con los marcos teóricos de referencia.

El capítulo concluye integrando los hallazgos en una síntesis coherente que destaca los aportes sustanciales de la intervención y los aprendizajes más significativos obtenidos en el proceso, cerrando así el ciclo de la investigación-acción.

Diagnóstico inicial

El presente diagnóstico inicial se desarrolla con los estudiantes del grado 302, jornada de la tarde, del Colegio Estanislao Zuleta, conformado por un total de 40 alumnos de educación primaria. Este proceso tiene como propósito identificar las fortalezas, debilidades y necesidades específicas relacionadas con la lectura, particularmente en los aspectos de fluidez y comprensión lectora. A través del análisis de entrevistas docentes, cuestionarios y pruebas diagnósticas, se busca contextualizar las prácticas pedagógicas y los procesos de enseñanza-aprendizaje que influyen en el desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes.

El diagnóstico se estructura en diferentes secciones que abarcan la experiencia y el contexto profesional docente, los procesos de enseñanza de la lectura, las estrategias aplicadas con textos narrativos y la comprensión lectora, así como el trabajo colaborativo y los recursos utilizados en el aula. Finalmente, se presentan reflexiones y recomendaciones orientadas al diseño de una intervención pedagógica que permita fortalecer la fluidez y comprensión lectora en los estudiantes del grado 302, promoviendo una formación integral y significativa en el ámbito de la lectura.

Análisis de la Entrevista Docente para la Contextualización del Diagnóstico

Con el fin de enriquecer el diagnóstico sobre la competencia lectora y la comprensión lectora en el grado 302 y contextualizar las intervenciones pedagógicas posteriores, se realizó una entrevista semiestructurada a la docente titular del curso mencionado anteriormente, Brigitte Vanegas López. Este instrumento cualitativo permitió obtener una perspectiva experta y directa sobre las prácticas de enseñanza, los desafíos observados en el aula y las

oportunidades de mejora desde la voz de quien lidera el proceso formativo. A continuación, se presenta un análisis detallado de sus apreciaciones, organizado en cinco secciones clave que abarcan desde su experiencia profesional hasta sus recomendaciones para una intervención efectiva con textos narrativos.

Sección 1: Experiencia y Contexto Profesional

La directora licenciada en Español e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional y con dos años de experiencia en primaria, identificó como principal objetivo en el área de lenguaje fortalecer la capacidad lectora y la comprensión lectora. Ella señaló que, si bien muchos estudiantes poseen una capacidad mediana de decodificación, presentan una marcada dificultad para inferir y captar información importante del texto.

Al describir el ítem de la fluidez lectora del curso, la docente evidenció un panorama heterogéneo. En cuanto a la fluidez, destacó problemas como la omisión de sonidos y palabras, especialmente en vocablos de larga extensión, y una velocidad lectora inferior a la esperada para el grado. Respecto a la comprensión, estimó que aproximadamente el 50% de los estudiantes se desempeña de manera aceptable a nivel literal, pero el salto al nivel inferencial y crítica representa un desafío mayor, ya que los estudiantes no han desarrollado consistentemente las habilidades de predicción y deducción necesarias.

Sección 2: Procesos de Enseñanza y Diagnóstico de la Lectura

El principal obstáculo identificado para el progreso lector es la ausencia de un hábito lector consolidado en el hogar. La directora de grupo atribuye esta problemática al desplazamiento de la lectura por el uso de dispositivos electrónicos, lo que repercute directamente en la práctica necesaria para ganar fluidez y profundizar la comprensión. Por

ello, considera que el área más crítica a mejorar es, precisamente, la instauración de dicho hábito como base para cualquier avance significativo.

Sección 3: Estrategias con Textos Narrativos y Comprensión Lectora

La docente reconoce el papel esencial de los textos narrativos en primaria por su vocabulario accesible y su cercanía con los estudiantes, lo que los convierte en una herramienta fundamental para desarrollar la fluidez y comprensión. Sin embargo, su eficacia pedagógica no es automática y depende de una selección cuidadosa de textos narrativos.

De acuerdo a la docente se puede inferir que los textos narrativos son una herramienta fundamental en la educación primaria, ya que trascienden su función de simple entretenimiento para convertirse en un pilar del desarrollo integral del niño. A través de cuentos, fábulas y relatos, los estudiantes no solo enriquecen su vocabulario y mejoran su comprensión lectora y su expresión oral y escrita, sino que también desarrollan la empatía al ponerse en el lugar de los personajes y sus experiencias. Estas historias estimulan potentemente la imaginación y la creatividad, transportándolos a mundos ficticios que amplían sus horizontes. Además, al interactuar con la estructura de inicio, nudo y desenlace, los niños ejercitan la memoria, la secuenciación lógica y la capacidad de anticipación, habilidades cognitivas esenciales para el aprendizaje en todas las áreas. En esencia, la narrativa siembra el gusto por la lectura y provee las bases lingüísticas y emocionales necesarias para la vida académica y personal.

En este sentido, el principal desafío motivacional que enfrenta es la familiaridad y previsibilidad de los clásicos infantiles textos narrativos como Caperucita Roja, El gato con Botas, Blancanieves, Cenicienta etc. son textos poco llamativos hacia los estudiantes ya conocen y encuentran aburridos. Esto la ha llevado a concluir que la selección de textos es

crucial, abogando por incorporar narrativas novedosas y cercanas al contexto e intereses actuales de los estudiantes para captar su atención y potenciar la lectura.

Sección 4: Trabajo Colaborativo y Recursos

La coordinación con otros docentes y con la coordinación académica para abordar las dificultades de lectura se canaliza principalmente a través del Proyecto de Plan Lector y la asignatura de Lectura Crítica. Este enfoque institucional permite un seguimiento a los estudiantes con mayores dificultades, indicando un esfuerzo por dar una respuesta a una problemática generalizada.

Respecto a las dinámicas de aula, la docente aplica un modelo flexible que alterna entre trabajo individual, grupal y lectura guiada, adaptándose a los objetivos de cada actividad e, incluso, incorporando estrategias lúdicas como obras de teatro. Finalmente, enfatiza la importancia crítica de los recursos bibliográficos, subrayando la necesidad de que la institución garantice el acceso a una biblioteca actualizada y con textos diversos que respalden el trabajo en el aula.

Sección 5: Reflexiones y Recomendaciones para la Intervención

Como reflexión final, la profesora de español identificó el fomento del hábito lector como el desafío pedagógico más persistente y fundamental. Sin un apoyo consistente desde el hogar y sin proyectos sólidos desde la institución, considera casi imposible que los estudiantes alcancen los niveles de fluidez y crítica esperados para su grado, lo que sitúa este aspecto como una piedra angular para cualquier intervención.

Para el diseño de la intervención con textos narrativos, su recomendación principal fue, de manera coherente con su experiencia, la selección contextualizada de textos nuevos, innovadores y adaptados a los gustos de los estudiantes. Sugirió priorizar narrativas que resulten cercanas al universo y contexto inmediato de los estudiantes, pronosticando que esta

elección no solo mejoraría la comprensión y fluidez, sino que generaría ideas nuevas para abordar la lectura desde perspectivas innovadoras. Sus expectativas sobre el proyecto son positivas, con la esperanza de mitigar las falencias identificadas, aunque recordando que se trata de un proceso constante que requiere sostenibilidad en el tiempo.

Análisis del Cuestionario de Diagnóstico Integral de Lectura

El cuestionario fue diseñado como un instrumento de autopercepción para diagnosticar integralmente la competencia lectora de los estudiantes del grado 302, abordando cuatro dimensiones fundamentales: los hábitos lectores, las preferencias textuales, las estrategias de comprensión y la autoevaluación de la fluidez. Su estructura de opción múltiple, con un formato de respuesta sencillo (marcar con una X), fue concebida para ser accesible y de rápida aplicación, permitiendo recopilar datos cuantificables sobre las prácticas y actitudes individuales hacia la lectura que no siempre son evidentes en las evaluaciones de desempeño puramente académicas.

La primera sección del instrumento (preguntas 1 a 6) se centra en el componente actitudinal y metacognitivo. Las preguntas indagan por la frecuencia y el contexto de lectura (ítems 1 y 2), el gusto por la misma (ítem 3) y sus preferencias en cuanto a género y extensión de los textos (ítems 4 y 5). La pregunta 6 explora las estrategias que emplean los estudiantes cuando enfrentan una barrera de comprensión, lo que proporciona información valiosa sobre su autonomía y habilidades metacognitivas para resolver dificultades durante el proceso lector.

Continuamente, la segunda parte del cuestionario (preguntas 7 a 12) realiza una transición hacia la autopercepción de la fluidez lectora. Mientras la pregunta 7 evalúa la

comodidad con la lectura en voz alta, las preguntas 8 a 11 son particularmente reveladoras, ya que solicitan al estudiante que identifique conscientemente errores específicos de decodificación, como omisión, mala pronunciación o sustitución de palabras.

Finalmente, la pregunta 12 evalúa la conciencia sobre un elemento clave de la prosodia: el respeto por los signos de puntuación. En conjunto, este diagnóstico cualitativo complementa los datos duros de velocidad y comprensión, ofreciendo una visión holística del ecosistema lector de cada estudiante. De acuerdo a los resultados expuestos al tabular las respuestas podemos evidenciar los siguientes resultados.

Pregunta 1

Los resultados de la pregunta 1 revelan que los hábitos de lectura son mayoritariamente débiles en el grupo. La opción Casi nunca fue la más seleccionada, con 15 estudiantes, lo que representa más de un tercio del total del grupo. Este dato, unido a los 6 alumnos que solo leen en el colegio, muestra que más de la mitad no practica la lectura por iniciativa propia. Aunque 11 estudiantes leen Algunas veces, solo 8 lo hacen Todos los días, confirmando que el hábito lector constante es una práctica minoritaria. Esta situación subraya la necesidad de estrategias para fortalecer el proceso de fluidez lectora, como se demuestra en la (Tabla 6).

Además de ello, este patrón de hábitos débiles no es un fenómeno aislado, sino que suele correlacionarse con dificultades en otras competencias académicas, como el bajo rendimiento en la expresión escrita o la escasa capacidad para realizar inferencias complejas. Por lo tanto, estos datos no solo confirman la debilidad del hábito, sino que señalan la urgencia de replantear las estrategias de promoción lectora, haciendo hincapié en la elección personal, la diversidad de géneros y la conexión con los intereses de los jóvenes para revertir esta situación (Tabla 6).

Tabla 6

Pregunta 1

¿Con qué frecuencia lees?	
Opciones	Número de estudiantes
Todos los días	8
Algunas veces	11
Solo en el colegio	6
Casi nunca	15
Total de estudiantes	40

Nota. Esta tabla muestra las respuestas obtenidas a la pregunta 1 en el cuestionario aplicado

Pregunta 2

En cuanto al análisis de la pregunta 2 en la siguiente (Tabla 7) podemos observar que el colegio es el principal espacio de lectura para la mayoría de los estudiantes 19, duplicando con creces a quienes leen principalmente en casa 9. Sin embargo, este dato es crítico, ya que se combina con los 11 alumnos que declararon no leer habitualmente. Esta dependencia del ámbito escolar sugiere que la lectura no se ha consolidado como un hábito personal y autónomo, sino que responde mayoritariamente a una actividad dirigida o obligatoria.

Este fenómeno limita severamente la posibilidad de que los estudiantes desarrollen una relación personal y de disfrute con los textos, ya que la lectura en el contexto escolar suele estar asociada a evaluaciones y currículos específicos, en lugar de a la libre elección y al placer. En consecuencia, se crea un círculo vicioso donde la falta de exposición a la lectura por interés propio dificulta el desarrollo de la fluidez y la comprensión lectora, competencias que, a su vez, son fundamentales para que la experiencia lectora sea satisfactoria y se quiera repetir. Superar esta barrera requiere de estrategias que trasciendan

el aula y fomenten la creación de vínculos emocionales positivos con la lectura en diversos entornos (Tabla 7).

Tabla 7

Pregunta 2

¿Dónde lees más seguido?	
Opciones	Número de estudiantes
En casa	9
En el colegio	19
En la biblioteca	1
No suelo leer	11

Nota. Esta tabla muestra las respuestas obtenidas a la pregunta 2 en el cuestionario aplicado

Pregunta 3

Así mismo, en la pregunta 3, aunque una amplia mayoría de estudiantes (30) afirma que le gusta leer, existe una clara contradicción con los hábitos reportados en preguntas anteriores, lo que revela una brecha significativa entre la intención y la acción. Esta divergencia sugiere que el gusto declarado por la lectura no se traduce necesariamente en una práctica constante, un fenómeno que puede atribuirse a diversos factores como la falta de oportunidades consistentes, el acceso limitado a materiales que resulten genuinamente atractivos para sus intereses particulares, o la competencia con otras actividades que consumen su tiempo libre.

Esta voluntad lectora no realizada indica que el potencial esta, pero no está siendo canalizado efectivamente. Mientras tanto, el grupo de 10 alumnos que explicita su desinterés confirma un núcleo de resistencia que no puede ser ignorado y al que hay que atender de forma específica con estrategias de motivación intrínseca y acercamiento no convencional a los textos. Esta polarización de respuestas subraya la necesidad de un enfoque diferenciado que, por un lado, active a los lectores potenciales y, por otro,

desmonte las barreras actitudinales de los más reacios, esto se puede evidenciar en la (Tabla 8).

Tabla 8

Pregunta 3

¿Te gusta leer?	
Opciones	Número de estudiantes
Si	30
No suelo leer	10

Nota. Esta tabla muestra las respuestas obtenidas a la pregunta 3 en el cuestionario aplicado

Pregunta 4

Continuamente en la pregunta 4 y la (Tabla 9) los resultados muestran una preferencia absoluta por la narrativa breve y de ficción, liderada por cuentos y fábulas 15 votos cada una. En marcado contraste, los textos de mayor extensión aventura o de no ficción informativo tienen una presencia marginal 3 votos cada uno.

Esta tendencia indica que los estudiantes se sienten más atraídos por historias cortas, de estructura simple y a menudo con moraleja, lo que podría aprovecharse como puente para introducir otros géneros. La persistencia de un grupo que no lee 4 estudiantes refuerza la necesidad de estrategias diferenciadas.

La escasa receptividad hacia los textos de no ficción o de aventura de mayor extensión sugiere una posible resistencia a enfrentarse a vocabulario más especializado, estructuras narrativas más intrincadas o a la necesidad de sostener esta propuesta.

Por lo tanto, el desafío pedagógico no solo radica en aprovechar este género como puente, sino también en diseñar secuencias didácticas intencionadas que, partiendo de la narrativa breve, guíen progresivamente a los estudiantes hacia una dieta literaria más diversa y desafiante (Tabla 9).

Tabla 9

Pregunta 4

¿Qué tipos de texto lees más?	
Opciones	Número de estudiantes
Cuentos	15
Fabulas	15
Libros de Aventura	3
Libro informativo	3
No me gusta leer	4

Nota. Esta tabla muestra las respuestas obtenidas a la pregunta 4 en el cuestionario aplicado

Pregunta 5

Paulatinamente en la pregunta 5 la preferencia literaria del grupo se concentra de forma abrumadora en los cuentos y las fábulas (15 votos cada uno), lo que confirma su predilección por narrativas breves y de estructura clara. Los libros de aventura y los informativos registran una preferencia mínima (3 votos cada uno), indicando un desinterés por géneros más extensos o factuales. Está marcada inclinación revela una zona de confort literario que, si bien es un buen punto de partida, también señala un desafío para diversificar los gustos de lectura. El grupo que explicita no gustar de la lectura 4 estudiantes permanece como un núcleo crítico a abordar, como en la (Tabla 10).

Desde una perspectiva pedagógica, está marcada inclinación por un tipo específico de narrativa sugiere la existencia de un umbral de complejidad que los estudiantes son reacios a traspasar. Este autor restricción literaria, si bien proporciona seguridad y éxito en la comprensión inmediata, puede limitar el desarrollo de habilidades lectoras más sofisticadas requeridas para textos de mayor extensión y complejidad estructural.

Tabla 10

Pregunta 5

¿Qué tipos de texto prefieres?	
Opciones	Número de estudiantes
Cuentos	15
Fabulas	15
Libros d Aventura	3
Libro informativo	3
No me gusta leer	4

Nota. Esta tabla muestra las respuestas obtenidas a la pregunta 5 en el cuestionario aplicado

Pregunta 6

En cuanto a la pregunta 6 los resultados revelan que la mayoría de los estudiantes (27) emplea estrategias positivas al no entender un texto, ya sea volviendo a leer (15) o pidiendo ayuda (12). Sin embargo, preocupa que un grupo significativo (13) opta por conductas de evitación, como saltarse partes (7) o dejar de leer por completo (6). Esta diferencia señala la necesidad de fortalecer las habilidades de comprensión lectora y enseñar estrategias de autocorrección para que los alumnos puedan resolver sus dudas de forma autónoma y no abandonen la lectura, evidenciado en la (Tabla 11).

Esta divergencia en las estrategias utilizadas refleja no solo diferencias en habilidades, sino también en la percepción que los estudiantes tienen de su propia capacidad lectora. Quienes abandonan el texto ante la primera dificultad probablemente experimentan niveles más altos de frustración y carecen de la confianza necesaria para perseverar. Por ello, además de enseñar técnicas específicas, es fundamental trabajar en el ámbito socioafectivo, fomentando una mentalidad de crecimiento donde los errores se vean como oportunidades de aprendizaje y no como fracasos. Desarrollar esta resiliencia lectora es crucial para transformar las conductas de evitación en estrategias de persistencia (Tabla 11).

Tabla 11

Pregunta 6

¿Qué haces cuándo no entiendes lo que lees?	
Opciones	Número de estudiantes
Pido ayuda	12
Vuelvo a leer	15
Me salto esa parte	7
Dejo de leer	6

Nota. Esta tabla muestra las respuestas obtenidas a la pregunta 6 en el cuestionario aplicado

Pregunta 7

Además de ello en la pregunta 7 la mayoría de los estudiantes (26) muestra una actitud positiva hacia la lectura en voz alta, lo que sugiere que la perciben como una actividad segura y disfrutable. Esta preferencia es una herramienta pedagógica valiosa, ya que esta práctica mejora la fluidez, la expresión oral y la autoconfianza. Sin embargo, el No de 14 alumnos indica un nivel significativo de ansiedad o desagrado que no debe pasarse por alto. Es crucial abordar estas reservas con estrategias que reduzcan la presión y creen un ambiente de apoyo para todos, como se refleja en la (Tabla 12).

Para casi dos tercios del grupo, representa una oportunidad para desempeñar un papel activo y recibir retroalimentación inmediata, factores que consolidan el aprendizaje. Sin embargo, para el resto, puede convertirse en una situación de evaluación pública que genere estrés y active el miedo escénico. Por ello, capitalizar esta herramienta requiere implementar formatos que minimicen la presión, como las lecturas orales o en parejas, los ensayos previos o el uso de textos muy conocidos, transformando la experiencia de una prueba individual en una práctica colaborativa y de apoyo mutuo que beneficie a todos los estudiantes, independientemente de su nivel de confianza inicial.

Tabla 12

Pregunta 7

¿Te gusta leer en voz alta?	
Opciones	Número de estudiantes
Si	26
No	14

Nota. Esta tabla muestra las respuestas obtenidas a la pregunta 7 en el cuestionario aplicado

Pregunta 8

El hecho de que 20 estudiantes admitan omitir palabras al leer en la pregunta 8, sumado a los 13 que lo hacen algunas veces, revela una problemática generalizada en la mecánica lectora. Esta práctica, que afecta a la gran mayoría del grupo (33 alumnos), sugiere dificultades en la fluidez, la decodificación o la comprensión, lo que lleva a los estudiantes a saltarse palabras para mantener la velocidad. La escasa cantidad de alumnos (7) que no presenta este hábito confirma que se trata de un desafío central para el desarrollo de una lectura eficaz y precisa, así como se ve en la (Tabla 13).

Cuando un lector salta sistemáticamente términos, su cerebro debe realizar un esfuerzo adicional para inferir el significado del texto a partir de un input incompleto, lo que fatiga la memoria de trabajo y, a la larga, perjudica severamente la comprensión global. Por lo tanto, este no es solo un problema de precisión mecánica, sino un síntoma de una lectura superficial que impide interactuar profundamente con el texto. Revertir este hábito requiere intervenciones focalizadas en el desarrollo del vocabulario, ejercicios de lectura guiada para reforzar la exactitud y prácticas que enfaticen la importancia de cada palabra para construir el significado, transformando así la lectura en una actividad consciente y no automática.

Tabla 13

Pregunta 8

¿Cuándo lees omites palabras?	
Opciones	Número de estudiantes
Si	20
No	7
Algunas veces	13

Nota. Esta tabla muestra las respuestas obtenidas a la pregunta 8 en el cuestionario aplicado

Pregunta 9

La encuesta revela que la pronunciación incorrecta es un desafío frecuente para la mayoría de los estudiantes. Sumando las respuestas Sí (13) y Algunas veces (12), observamos que 25 alumnos enfrentan esta dificultad, lo que indica un problema generalizado en la precisión lectora. En contraste, solo 5 estudiantes afirmaron no tener este problema. Esta situación evidencia la necesidad de implementar ejercicios específicos para mejorar la decodificación y la fluidez, fortaleciendo así la confianza y comprensión lectora de los alumnos, esto basados en la (Tabla 14).

La frecuencia de errores de pronunciación señala una debilidad fundamental en la destreza de decodificación, donde los estudiantes no logran asociar de forma automática y precisa los grafemas con sus fonemas correspondientes. Esta dificultad técnica no solo afecta la fluidez, sino que crea un círculo vicioso: la lentitud y los errores constantes sobrecargan la memoria de trabajo, dificultando la comprensión y reduciendo la motivación.

Tabla 14

Pregunta 9

¿Cuándo lees, pronuncias mal las palabras?	
Opciones	Número de estudiantes
Si	13
No	5
Algunas veces	12

Nota. Esta tabla muestra las respuestas obtenidas a la pregunta 9 en el cuestionario aplicado

Pregunta 10

La tendencia a saltarse palabras durante la lectura es una dificultad mayoritaria en el grupo. Con 20 estudiantes que lo hacen siempre y 12 que lo hacen ocasionalmente, suman 32 alumnos afectados por este problema, lo que representa una clara mayoría. Esto sugiere serios desafíos en la fluidez y la atención lectora, donde la velocidad o la falta de comprensión llevan a omitir partes del texto. En contraste, solo 8 alumnos aseguran no tener este hábito, confirmando que se trata de un área crítica que requiere intervención para fortalecer la precisión y la comprensión lectora, según la (Tabla 15).

Esta problemática generalizada de omisión de palabras es sintomática de una lectura superficial que prioriza la velocidad por sobre la comprensión. Cuando los estudiantes desarrollan el hábito de saltar términos, su cerebro debe realizar constantes inferencias para llenar los vacíos de información, lo que genera una comprensión fragmentada y errónea del texto. Esta práctica no solo refleja dificultades en la decodificación, sino también un escaso monitoreo metacognitivo de la propia comprensión, donde el lector no se detiene a verificar si está captando el significado completo.

Tabla 15

Pregunta 10

¿Cuándo lees, te saltas palabras?	
Opciones	Número de estudiantes
Si	20
No	8
Algunas veces	12

Nota. Esta tabla muestra las respuestas obtenidas a la pregunta 10 en el cuestionario aplicado

Pregunta 11

El alto número de estudiantes que reemplaza palabras al leer (20 siempre y 14 a veces) revela un problema generalizado de precisión lectora. Esta tendencia, que afecta a 34 alumnos, sugiere dificultades en el reconocimiento automático de vocabulario o en la decodificación. La minoría que no comete este error (6 estudiantes) confirma que es un desafío grupal. Esta práctica afecta directamente la comprensión, por lo que es urgente reforzar la fluidez y el conocimiento de palabras para mejorar la calidad lectora, de acuerdo con la (Tabla 16)

La costumbre de sustituir términos durante la lectura no solo evidencia problemas de decodificación, sino también un vocabulario visual limitado que impide el reconocimiento automático de palabras menos frecuentes. Este fenómeno sugiere que los estudiantes están desarrollando aproximación a los textos, donde la precisión se sacrifica en aras de mantener una fluidez aparente. Cada reemplazo, sin embargo, altera la arquitectura semántica del texto y puede distorsionar por completo su significado, especialmente cuando se trata de palabras clave o conectores lógicos.

Tabla 16

Pregunta 11

¿Cuándo lees, reemplazas palabras?	
Opciones	Número de estudiantes
Si	20
No	6
Algunas veces	14

Nota. Esta tabla muestra las respuestas obtenidas a la pregunta 11 en el cuestionario aplicado

Pregunta 12

La gran mayoría de los estudiantes (33) no respeta consistentemente los signos de puntuación, ya que 20 nunca los tienen en cuenta y 13 solo a veces. Esto revela una grave dificultad en la fluidez y comprensión lectora, pues sin estas pausas se altera el significado del texto. Solo 7 alumnos leen correctamente atendiendo a los signos. Esta situación demanda ejercicios específicos de entonación y segmentación para mejorar la lectura expresiva, como se evidencia en la (Tabla 17).

Para remediar esta situación, es imprescindible trabajar la lectura expresiva mediante ejercicios de modelado por parte del docente, prácticas de entonación con textos teatrales y actividades de segmentación de oraciones que evidencien cómo los signos organizan y matizan el mensaje. Solo cuando el estudiante internalice la puntuación como un código de significado podrá desarrollar una lectura realmente fluida y comprensiva.

Tabla 17

Pregunta 12

¿Tienes en cuenta las pausas de lectura según los signos de puntuación?

Opciones	Número de estudiantes
Si	7
No	20
Algunas veces	13

Nota. Esta tabla muestra las respuestas obtenidas a la pregunta 12 en el cuestionario aplicado

Este trabajo de grado se justifica al identificar problemas críticos en los hábitos y habilidades lectoras de los estudiantes. Los resultados revelan que más del 50% lee solo en el colegio o casi nunca, evidenciando la falta de un hábito lector autónomo. Además, existe

una marcada preferencia por textos breves como cuentos y fábulas, mostrando resistencia hacia géneros más complejos. La brecha entre el gusto declarado por la lectura (75%) y la práctica real confirma que el problema no es de motivación, sino de competencias no desarrolladas. Estos hallazgos proveen un diagnóstico preciso para intervenir de manera efectiva.

La aplicación mostro dificultades técnicas en relación con la comprensión lectora. Más del 80% de estudiantes presenta problemas de fluidez: omiten palabras (80%), las reemplazan (85%) o ignoran signos de puntuación (82.5%). Estas carencias explican por qué, a pesar de tener estrategias como releer o pedir ayuda, muchos optan por abandonar el texto. Intervenir con un programa sistemático que fortalezca la decodificación, la fluidez y la comprensión permitiría transformar la lectura de una actividad escolar obligatoria en una habilidad permanente, impactando positivamente todo el rendimiento académico.

Análisis de la prueba diagnóstica

De acuerdo con el objetivo específico número 1 planteado en este trabajo Diagnosticar, mediante la aplicación de textos narrativos, el nivel actual de la fluidez lectora, y comprensión lectora desde los niveles literal, inferencial y crítico en los estudiantes. Se procedió a realizar una triangulación metodológica que permitió construir una visión integral y multifacética del estado inicial de la competencia lectora en el grupo 302.

Esta aproximación combinó la perspectiva experta de la docente, la autopercepción de los estudiantes y la evaluación objetiva de desempeño, confirmando que las dificultades en lectura son consistentes revelando que los problemas de fluidez y comprensión están

profundamente interconectados con factores actitudinales y la falta de estrategias metacognitivas.

Para la aplicación del diagnóstico, se seleccionó un corpus de seis textos narrativos, con el propósito de evaluar la fluidez y comprensión lectora en los estudiantes. La selección incluye fábulas y cuentos de origen diverso, tales como El zorro y la cigüeña, La fábula de la cigarra y la hormiga, El ratón del granjero, El flautista, La curiosidad de la ira y la envidia y ¿Dónde está mi kimono? Todos los textos comparten una extensión controlada, la cual se sitúa en un rango de 250 a 350 palabras. Este criterio de longitud fue establecido para garantizar que la prueba de fluidez tuviera una duración suficiente para ser medida de manera confiable, sin llegar a ser exhaustiva para los lectores, manteniendo así la validez ecológica de la evaluación.

Los textos narrativos seleccionados previamente fueron sugeridos por la directora de grupo, quien en la entrevista obtenida mencionó que es necesario tener nuevo material ya que, si se utilizan textos conocidos, los niveles inferencial, literal y crítico no se desarrollarían, puesto que el estudiante, al ya saberse la historia, simplemente contestaría por inercia.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis del cuestionario, se eligió el texto narrativo como herramienta, desde la fábula y el cuento. La importancia del texto narrativo en esta intervención radica en su capacidad para conectar con los intereses mayoritarios de los estudiantes, quienes mostraron una clara preferencia por estos géneros. Esta afinidad natural es el puente ideal para abordar las dificultades de fluidez y comprensión detectadas, ya que la estructura predecible (inicio, nudo y desenlace) y el lenguaje accesible de estos textos permiten a los estudiantes centrarse en desarrollar habilidades mecánicas sin perder el hilo de la historia, reduciendo así la frustración.

Para los estudiantes de tercer grado, los textos narrativos como fábulas y cuentos son instrumentos fundamentales para desarrollar fluidez lectora. Su estructura repetitiva y el vocabulario frecuente permiten a los niños practicar la decodificación de palabras de manera contextualizada, superando así problemas como omitir o reemplazar términos. Al enfrentarse a historias coherentes y atractivas, los alumnos se motivan a realizar relecturas, mejorando su velocidad y precisión. Esta práctica constante en un formato amigable es crucial para automatizar el proceso de lectura y ganar confianza.

En el desarrollo de la comprensión lectora, los textos narrativos ofrecen un andamiaje ideal para estudiantes de tercero. La secuencia clara de eventos (causa-efecto) y la presencia de personajes identificables facilitan el seguimiento del argumento y la extracción de ideas principales. Esta comprensión literal sienta las bases para inferencias e interpretaciones más complejas. Además, al trabajar con las moralejas en las fábulas, los niños ejercitan el pensamiento crítico y la capacidad de relacionar la historia con su propia experiencia, consolidando una comprensión profunda y significativa del texto.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, a nivel literal, las narrativas presentan secuencias de eventos claros, personajes definidos y escenarios explícitos, permitiendo verificar la capacidad de los estudiantes para recuperar información directamente expresada en el texto.

Para el nivel inferencial, las fábulas, en particular, están cargadas de moralejas y motivaciones de personajes que no siempre se enuncian directamente, requiriendo que el lector establezca relaciones de causa-efecto y deduzca intenciones. Continuamente, para el nivel crítico, las temáticas universales que abordan como la reciprocidad en El zorro y la cigüeña, la responsabilidad en La cigarra y la hormiga, o emociones complejas como en La curiosidad de la ira y la envidia ofrecen una base sólida para que los estudiantes emitan juicios

de valor, relacionen el contenido con su experiencia personal y evalúen las acciones de los personajes.

La variedad temática y estructural entre los textos permite captar la competencia lectora de los estudiantes desde múltiples ángulos, evitando que los resultados se vean sesgados por la afinidad o rechazo a un único tipo de historia. Por lo tanto, estos seis textos narrativos, con su extensión controlada y su riqueza semántica y estructural, se consideran óptimos para operacionalizar el diagnóstico del nivel actual de fluidez y comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y crítico, cumpliendo de manera efectiva con los requisitos del objetivo específico de esta investigación.

La prueba diagnóstica se inició con la distribución del material y una explicación clara de la actividad de lectura guiada. Se leyó en voz alta el texto narrativo seleccionado, mientras los estudiantes lo seguían en voz alta. De manera estratégica, se realizaron pausas omitiendo palabras específicas, que los estudiantes debían completar colectivamente, manteniendo así su atención en el desarrollo de la historia.

Al finalizar la lectura, se evaluó la comprensión lectora mediante preguntas en tres niveles: literal, inferencial y crítico, permitiendo valorar la capacidad de análisis a través de sus respuestas orales, todo esto registrado en el diario de campo de la prueba diagnóstica.

Posteriormente, se procedió a medir la fluidez lectora individual. Cada estudiante realizó una lectura en voz alta durante un minuto, controlado rigurosamente con cronómetro. Al terminar el tiempo, marcaron en su texto el punto alcanzado y contabilizaron el total de palabras leídas, incluyendo el título, para una mayor eficacia de esta estrategia se les pidió que intercambiaran las hojas con otro compañero y este recontara las palabras leídas por minuto, esto con el fin de tener más veracidad en la cantidad de palabras leídas.

Este ejercicio permitió relacionar los estudiantes entre sí, verificar el conteo de palabras durante 2 veces y generar en los estudiantes el ánimo competitivo de mejorar para la próxima lectura, lo que se vio evidenciado durante los diferentes talleres realizados, de esta manera el estudiante se comprometió consigo mismo a subir e número de palabras por minuto.

Finalmente, cada estudiante registró en su taller sus datos personales, el número de palabras leídas por minuto y su nivel de desempeño según los parámetros establecidos, fomentando así un proceso metacognitivo de autoevaluación sobre su propia fluidez lectora para que esto se realizará de forma cuantitativa cada estudiante tenía una tabla en su taller similar a esta, con el fin de registrar la cantidad de palabras y su nivel en cuanto a la fluidez lectora, como se demuestra en la (Tabla 18).

Tabla 18

Conteo de palabras

Conteo de palabras	Respuesta
¿Cuántas palabras leíste?	
¿Cuál es tu nivel?	
¿Cuál es tu nombre completo?	

Nota: Esta tabla muestra las preguntas necesarias para obtener las palabras contadas en 1 minuto

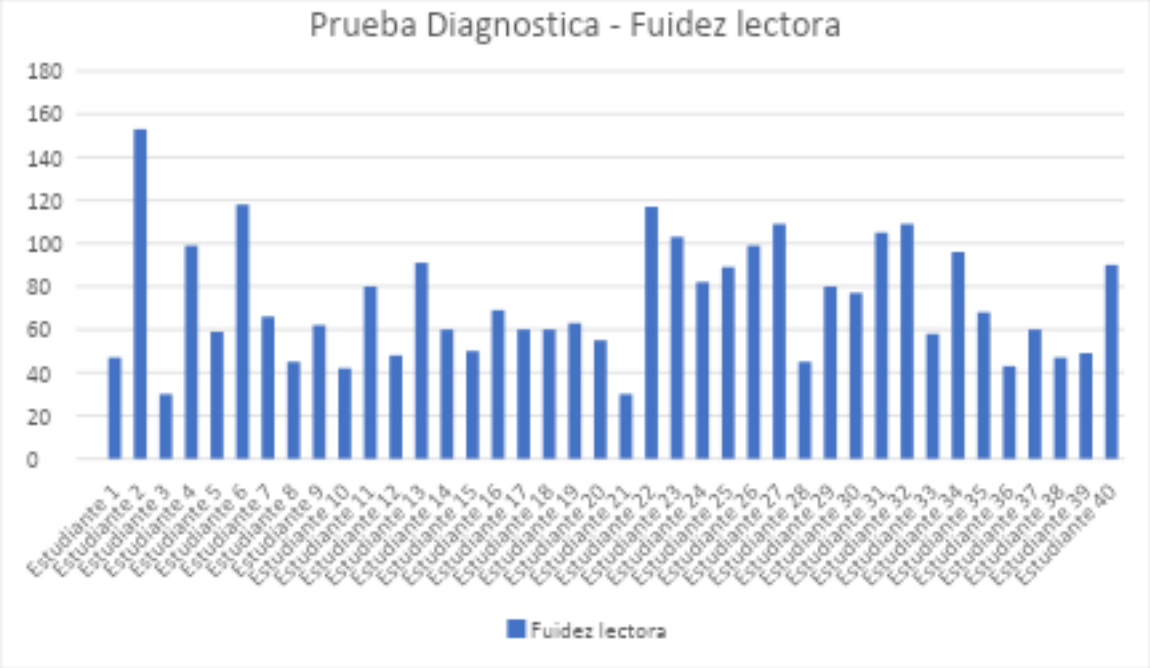
El indicador de velocidad lectora (PM) fue categorizado para su análisis según los estándares establecidos para el tercer grado, los cuales definen cuatro niveles de desempeño. Los estudiantes que leyeron menos de 60 palabras por minuto fueron clasificados en el nivel Requiere Apoyo. Aquellos cuyo registro se ubicó entre 61 y 84 palabras se situaron en el nivel Se acerca al estándar. Los que alcanzaron un rango de 85 a 94 palabras cumplieron con

el Estándar esperado, mientras que los que superaron las 99 palabras por minuto fueron categorizados en el nivel Avanzado. De esta manera, la fluidez lectora, en su componente de velocidad y automaticidad, fue operacionalizada en un indicador cuantitativo y objetivo, permitiendo una diagnosis clara del nivel de desempeño de cada estudiante.

Los resultados de la Figura 1 mostraron que un grupo significativo de estudiantes (12 en total) se encuentra en el nivel Requiere Apoyo, con lecturas menores a 60 palabras por minuto. Resultados como los del Estudiante 3 (30 palabras) o Estudiante 21 (30 palabras) reflejan serias dificultades en decodificación y fluidez, lo que limita su comprensión lectora y afecta su confianza. Estos alumnos necesitan intervenciones urgentes y específicas, como ejercicios de reconocimiento de palabras frecuentes y lectura guiada, para consolidar las bases de una lectura funcional.

Figura 1

Prueba Diagnóstica – Fluidez Lectora



Nota. Esta figura explica la cantidad de palabras leídas en 1 minuto por cada estudiante

En el nivel Se acerca al Estándar (61 a 84 palabras por minuto) se ubican 10 estudiantes, como el Estudiante 11 (80 palabras) y Estudiante 30 (77 palabras). Estos lectores han superado las dificultades más críticas, pero aún no alcanzan la fluidez esperada para su grado. Presentan potencial para progresar con prácticas sistemáticas de lectura repetida y modelado por parte del docente, enfocadas en ganar velocidad sin descuidar la precisión.

Solo 5 estudiantes alcanzan el nivel Estándar (85 a 94 palabras por minuto), como el Estudiante 13 (91 palabras) y Estudiante 25 (89 palabras). Estos alumnos demuestran un desarrollo adecuado de la fluidez lectora, lo que les permite centrarse en aspectos de comprensión más profundos. Sin embargo, es clave continuar fortaleciendo su vocabulario y exposición a textos diversos para consolidar este nivel.

Un grupo destacado de 13 estudiantes se ubica en el nivel Avanzado (más de 99 palabras por minuto), con casos excepcionales como el Estudiante 2 (153 palabras) y Estudiante 6 (118 palabras). Estos lectores no solo han automatizado la decodificación, sino que leen con suficiente fluidez para concentrarse en la comprensión inferencial y crítica. Representan un modelo a seguir y pueden beneficiarse de actividades de ampliación lectora que desafíen sus habilidades analíticas.

Finalmente, el diagnóstico identificó una contraparte positiva con 10 estudiantes (25%) que demostraron un dominio avanzado de la fluidez, leyendo más de 99 palabras por minuto, destacándose el Estudiante 2 con 153 palabras. Sin embargo, solo 4 estudiantes (10%) se ubicaron en el nivel Estándar y 8 (20%) en Se acerca al estándar, evidenciando que únicamente 12 estudiantes (30%) poseían las competencias lectoras esperadas o cercanas a lo esperado para su grado. Esta distribución bimodal, con grandes grupos en los extremos y una minoría en niveles intermedios, delineó un escenario inicial que demandaba una

intervención diferenciada para atender tanto las debilidades como potenciar las fortalezas existentes en el aula.

Análisis prueba diagnóstica comprensión lectora

La evaluación de la variable Comprensión Lectora se llevó a cabo de manera integral durante la segunda parte del taller, la cual fue diseñada específicamente para este propósito. Esta fase consistió en la aplicación de un cuestionario detallado, estructurado en base a una rúbrica analítica que permitió una medición precisa y objetiva de las habilidades de los estudiantes. El instrumento se centró en tres textos narrativos, para los cuales se formularon preguntas específicas y alineadas con los distintos procesos cognitivos involucrados en la comprensión.

Para operacionalizar la evaluación, se desglosó la comprensión lectora en sus tres niveles fundamentales. El nivel literal fue evaluado mediante ítems que buscaban verificar la capacidad de los participantes para localizar y recordar información explícita y datos clave presentes en los textos, como personajes, eventos principales y escenarios. Posteriormente, el nivel inferencial se midió a través de preguntas que exigían a los estudiantes ir más allá de lo explícito, requiriéndoles deducir el significado de palabras o frases a partir del contexto, determinar el tema central de la narración e identificar las relaciones causales y la estructura que organizaba las ideas.

Finalmente, el nivel crítico, que representa el grado más complejo de comprensión, fue evaluado mediante ítems que demandaban una reflexión profunda y personal sobre el texto. En este nivel, los estudiantes debían emitir juicios de valor fundamentados, evaluar la conducta de los personajes, reconocer las características formales del relato y discernir la

finalidad del autor. Los resultados cuantitativos derivados de esta evaluación, que reflejan el desempeño de los participantes en cada uno de estos niveles, fueron consolidados y se presentan de manera resumida en la (Tabla 19) del documento principal.

Tabla 19

Rubrica de comprensión lectora

Destrezas	Puntos	Nivel De Desempeño			
		Conseguido	No Totalmente	Con Dificultad	No Conseguido
Identifica El Tipo De Texto Y Su Finalidad	3				
Determina El Tema Del Texto	2				
Identifica La Estructura Del Texto	2				
Identifica Datos Del Texto	2				
Identifica Ideas Del Texto	3				
Infiere El Significado De Las Palabras Por Contexto	2				
Localiza Información Explicita	3				
Reflexiona Sobre El Texto	3				
Total Máximo Puntaje	20	20 Puntos	17 Puntos	14 Puntos	10 Puntos

Nota. Esta tabla muestra los criterios para obtener los niveles de la comprensión lectora en primaria.

La rúbrica utilizada asignó un valor ponderado a ocho criterios específicos de comprensión, tales como Identifica el tipo de texto, Localiza información explícita e Infiere el significado de las palabras por contexto, entre otros. Cada criterio fue calificado en cuatro niveles de desempeño: Conseguido (20 puntos), Totalmente con Dificultad (17 puntos), No Conseguido (14 puntos) y No Conseguido (10 punto), con un puntaje máximo posible de 20 puntos. La sumatoria del puntaje obtenido por cada estudiante permitió categorizar su desempeño general en comprensión lectora, estableciendo así un diagnóstico claro y cuantificable de sus habilidades en cada uno de los niveles evaluados. Este enfoque metodológico aseguró una evaluación integral y estructurada de la competencia lectora, para esta parte del taller cada estudiante tuvo un tiempo estimado de 40 min para contestar las preguntas realizadas a nivel literal, inferencial, o crítico.

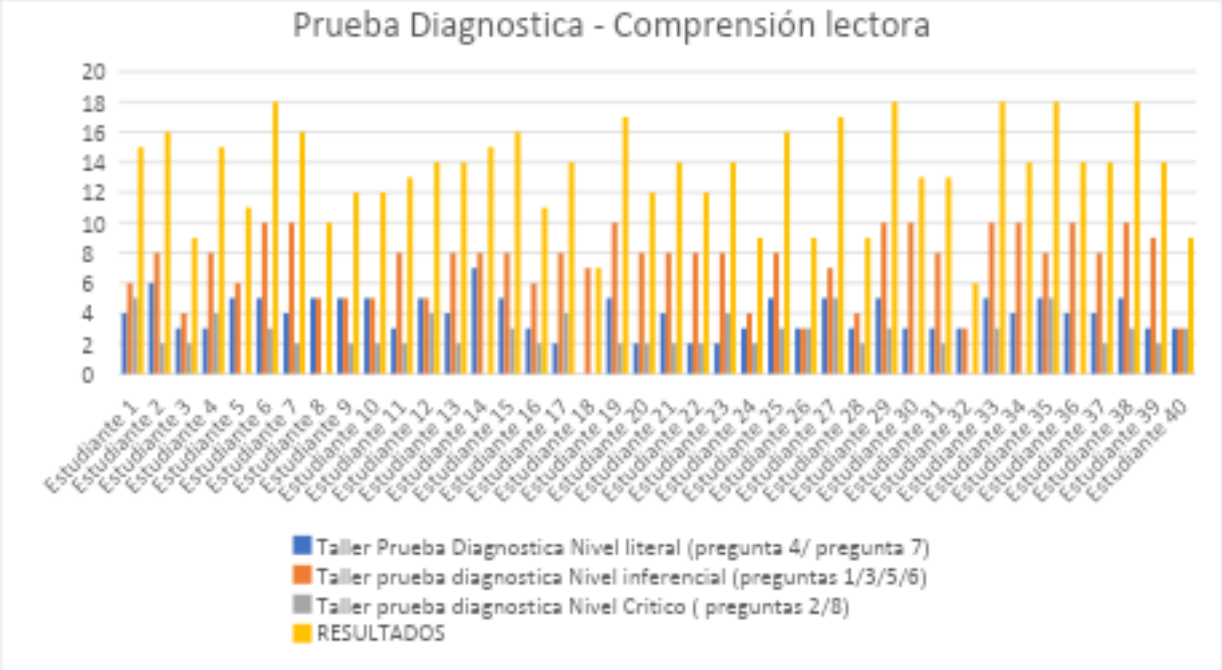
Para evaluar la comprensión lectora, se elaboró un cuestionario estructurado para la prueba diagnóstica, alineado directamente con los ocho criterios de la rúbrica analítica. El instrumento especificaba claramente las ocho preguntas, cada una asociada a un criterio evaluativo y con un valor puntual predefinido que sumaba un total de 2.0 puntos por taller. Para garantizar un análisis posterior desglosado por niveles de comprensión, las preguntas fueron categorizadas y agrupadas de la siguiente manera: el nivel literal se evaluó mediante las preguntas 4 y 7 (localización de datos e información explícita); el nivel inferencial a través de las preguntas 1, 3, 5 y 6 (identificación de tipo de texto, estructura, ideas e inferencia por contexto); y el nivel crítico con las preguntas 2 y 8 (determinación del tema y reflexión sobre el texto).

Esta estructura permitió no solo obtener un puntaje total, sino también calcular puntuaciones específicas para cada uno de los tres niveles de comprensión en el análisis de datos, pregunta 1: tipo de texto y finalidad - 0,3 puntos, pregunta 2: tema del texto - 2 puntos,

pregunta 3: estructura del texto - 2 puntos, pregunta 4: datos del texto - 2 puntos, pregunta 5: ideas del texto - 3 puntos, pregunta 6: significado por contexto - 2 puntos, pregunta 7: información explícita - 3 puntos, pregunta 8: reflexión sobre el texto - 3 puntos, puntaje total del taller: 20 puntos, así como se evidencia en la Figura 2.

Figura 2

Prueba diagnóstica – Comprensión lectora



Nota. Esta figura explica los resultados obtenidos en el taller diagnóstico de la comprensión lectora

Los resultados arrojaron que, en el nivel literal, los resultados evidencian dificultades significativas en la localización de información explícita y identificación de datos directos del texto. El promedio grupal de 3.875 sobre 7 puntos (55.4%) refleja un dominio parcial, donde 17 estudiantes (42.5% del curso) obtuvieron puntuaciones iguales o inferiores a 3 puntos, ubicándose en un nivel de desempeño no conseguido o con dificultad según la rúbrica. Solo 2 estudiantes (5%) alcanzaron puntuaciones máximas (6-7 puntos),

demostrando dominio en habilidades como localizar información explícita e identificar datos del texto. Esta distribución revela que la mayoría del grupo requiere reforzamiento en la comprensión básica de elementos narrativos explícitos.

En el nivel inferencial, se observa un desempeño más sólido, pero aún heterogéneo, con un promedio grupal de 7.3 sobre 10 puntos (73%). Destaca que 10 estudiantes (25%) lograron puntuaciones excelentes (9-10 puntos), demostrando capacidad para deducir significados contextuales y realizar inferencias complejas. Sin embargo, 9 estudiantes (22.5%) permanecen en niveles bajos (5 puntos), evidenciando dificultades para inferir el significado de palabras por contexto y comprender información implícita. Esta dispersión indica que mientras un sector del grupo ha desarrollado habilidades inferenciales, otro grupo importante requiere intervención específica en estrategias de deducción y lectura entre líneas.

En el nivel crítico, los resultados revelan el mayor desafío para los estudiantes, con un promedio grupal de apenas 2.225 sobre 5 puntos (44.5%). Preocupa especialmente que 8 estudiantes (20%) obtuvieron puntuación 0, mostrando incapacidad para reflexionar sobre el texto y emitir juicios fundamentados. Solo 7 estudiantes (17.5%) alcanzaron puntuaciones altas (4-5 puntos), demostrando capacidad para evaluar contenidos y reconocer características formales del texto. Esta brecha sustancial confirma que el pensamiento crítico es la competencia menos desarrollada, requiriendo estrategias pedagógicas focalizadas para que los estudiantes puedan ir más allá de la comprensión literal.

La aplicación de la prueba diagnóstica permitió establecer un panorama claro y multidimensional del nivel de competencia lectora en los 40 estudiantes del grado 302. En cuanto a la fluidez, los resultados revelaron una distribución bimodal y preocupante: el 45% del curso (18 estudiantes) se ubicó en el nivel Requiere Apoyo, leyendo por debajo de 60 palabras por minuto, mientras que solo el 30% (12 estudiantes) alcanzó los niveles Estándar

o Se acerca al estándar. Esta polarización indica que casi la mitad del grupo enfrenta serias dificultades en la decodificación y velocidad lectora, lo que constituye una barrera fundamental para la comprensión.

El análisis de la comprensión lectora, evaluada a través del texto El búho y el ratón, evidenció desempeños dispares según el nivel cognitivo demandado. En el nivel literal, el dominio fue parcial, con un promedio grupal de 55.4%, donde la mayoría de estudiantes mostró dificultades para localizar información explícita de manera consistente. El nivel inferencial presentó un desempeño más sólido (73% de promedio), aunque aún heterogéneo, con un 25% de estudiantes destacados pero un 22.5% con dificultades significativas para deducir información implícita. Finalmente, el nivel crítico se confirmó como el mayor desafío, con un promedio grupal de apenas 44.5% y un 20% de estudiantes incapaces de reflexionar sobre el texto o emitir juicios fundamentados.

Finalmente, en síntesis, el diagnóstico evidencia que la población estudiantil presenta un perfil lector heterogéneo caracterizado por: 1) graves dificultades en fluidez lectora que afectan a casi la mitad del grupo, 2) una comprensión literal frágil que limita el acceso al significado básico de los textos, 3) un desarrollo incipiente de habilidades inferenciales, y 4) una notable deficiencia en el pensamiento crítico. Esta situación inicial delimita con precisión los desafíos pedagógicos a abordar, señalando la imperiosa necesidad de una intervención diferenciada que fortalezca simultáneamente la decodificación automática, la comprensión básica y las capacidades de análisis y evaluación textual, con especial atención a los estudiantes en nivel Requiere Apoyo quienes presentan las mayores vulnerabilidades en su competencia lectora integral.

Hallazgos del Diagnóstico Fluidez y Comprensión Lectora a través de Textos Narrativos

El diagnóstico reveló un perfil bimodal marcado en fluidez lectora, con una brecha significativa de desempeño entre los estudiantes. Por un lado, se identificó que 18 estudiantes (45% del grupo) se ubican en el nivel Requiere Apoyo, leyendo por debajo de 60 palabras por minuto, con casos críticos como 30 PPM que evidenciaban serias dificultades en decodificación. Por otro lado, 13 estudiantes (32.5%) demostraron un desempeño Avanzado superando las 99 PPM. Esta polarización, con sólo 9 estudiantes (22.5%) en niveles intermedios, delineó un escenario que demandaba estrategias pedagógicas altamente diferenciadas para atender realidades tan dispares dentro del mismo grupo.

En comprensión lectora, se identificó un dominio frágil del nivel literal, con un promedio grupal de apenas 55.4%, donde 17 estudiantes (42.5%) presentaban dificultades para localizar información explícita e identificar datos directos del texto. El nivel inferencial mostró un desempeño más sólido (73% de promedio) pero aún heterogéneo, con 9 estudiantes (22.5%) con serias limitaciones para deducir información implícita. El nivel crítico se confirmó como el mayor desafío, con un promedio grupal de 44.5% y 8 estudiantes (20%) completamente incapaces de reflexionar sobre el texto o emitir juicios fundamentados, validando la observación de la docente sobre las dificultades para inferir y captar información importante.

El análisis actitudinal evidenció una contradicción significativa: mientras el 75% de los estudiantes (30) declaró que le gusta leer, los hábitos lectores reportados mostraban una realidad diferente. La opción Casi nunca fue la más seleccionada (15 estudiantes), y 19 estudiantes identificaron al colegio como su principal espacio de lectura, indicando que la

práctica lectora responde mayoritariamente a actividades dirigidas más que a un hábito personal autónomo. Esta brecha entre la actitud positiva y la práctica escasa sugirió que el problema no era principalmente de motivación, sino de competencias no desarrolladas y falta de oportunidades consistentes.

El diagnóstico identificó problemas técnicos generalizados que afectaban a la mayoría del grupo. En mecánica lectora, el 82.5% de los estudiantes (33) reportó omitir palabras, el 85% (34) reemplazaba términos y el 82.5% (33) no respetaba consistentemente los signos de puntuación. Estas dificultades técnicas, confirmadas tanto por la autopercepción estudiantil como por la observación docente, explicaban por qué muchos estudiantes optaban por estrategias de evitación como saltarse partes (7 estudiantes) o dejar de leer (6 estudiantes) cuando enfrentaban barreras de comprensión.

El análisis de preferencias reveló una clara inclinación hacia la narrativa breve, con cuentos y fábulas concentrando el 75% de las preferencias (15 votos cada uno), mientras los textos de mayor extensión o no ficción tenían una presencia marginal (3 votos cada uno). Esta preferencia, unida a la observación de la docente sobre la necesidad de incorporar narrativas novedosas y cercanas al contexto e intereses actuales, delineó una oportunidad clave para la intervención: utilizar textos narrativos contextualizados como puente para desarrollar competencias lectoras, aprovechando la zona de confort literario identificada mientras se trabajaban las dificultades técnicas y de comprensión detectadas.

Implementación de Estrategias

La implementación de estrategias pedagógicas constituye una fase esencial dentro del proceso de intervención orientado al fortalecimiento de la fluidez y la comprensión lectora

en los estudiantes del grado 302 del Colegio Estanislao Zuleta, jornada tarde. En esta etapa se analizan, describen y aplican diversas estrategias diseñadas con base en el diagnóstico inicial, buscando responder a las necesidades detectadas en el desarrollo de las habilidades lectoras. El propósito central es promover experiencias significativas de lectura mediante el uso de textos narrativos y actividades didácticas que estimulen el interés, la participación y el pensamiento crítico de los estudiantes.

El análisis de las estrategias se sustenta en la observación, la reflexión docente y la evidencia recogida durante la aplicación de seis talleres pedagógicos, cada uno con objetivos específicos orientados a mejorar aspectos puntuales de la lectura. En este apartado se presentan los resultados, avances y aprendizajes derivados de la implementación, así como la valoración de la efectividad de las estrategias utilizadas. De igual manera, se examinan los textos narrativos como recurso clave para potenciar la comprensión lectora, favoreciendo procesos de interpretación, inferencia y construcción de sentido en los estudiantes.

Análisis de las estrategias pedagógicas

Una vez establecido el diagnóstico integral de las competencias lectoras en el grado 302, el presente capítulo se aboca al análisis del segundo objetivo específico: Diseñar e implementar estrategias pedagógicas basadas en textos narrativos, contextualizadas a las necesidades e intereses de los estudiantes, para desarrollar la capacidad y comprensión lectora.

Este análisis se estructura en tres momentos metodológicos fundamentales: primero, descripción de las estrategias pedagógicas diseñadas el cual se derivó directamente de los hallazgos del diagnóstico inicial y de las recomendaciones de la docente; segundo, detalles y

evidencias de la implementación**;** y tercero, la evaluación preliminar de la efectividad de dichas estrategias, examinando su impacto en la motivación lectora y el progreso inicial en fluidez y comprensión.

A través de este recorrido, se demuestra cómo la intervención pedagógica se constituyó en un puente estratégico entre la identificación de las problemáticas y la búsqueda de su solución, materializando una propuesta didáctica significativa y ajustada a la realidad del grupo.

El diseño de las estrategias pedagógicas se concibió como una respuesta directa y contextualizada a los hallazgos críticos del diagnóstico inicial, el cual reveló un panorama bimodal en la competencia lectora del grado 302. Para abordar la alarmante cifra de que 18 estudiantes (45%) se ubican en el nivel Requiere Apoyo en fluidez, con velocidades inferiores a 60 palabras por minuto, se prioriza la creación de actividades que promovieron la práctica repetida y motivante de la decodificación. Asimismo, ante la evidencia de que el nivel crítico de comprensión era el más deficitario, con un promedio grupal de apenas 44.5%, se planearon dinámicas que exigieran a los estudiantes emitir juicios y reflexionar profundamente sobre los textos. Este enfoque buscaba atacar de raíz las dos carencias más severas identificadas en la población.

La fundamentación de las estrategias también incorporó de manera explícita las percepciones cualitativas de la docente titular, Brigitte Vanegas López, quien durante la entrevista señaló que los estudiantes no tienen la noción de cómo inferir y que un desafío central era la selección de textos, ya que si los niños sienten que el texto no es cercano a ellos... no va a tener la misma motivación. Esta apreciación experta fue crucial para descartar el uso de narrativas clásicas predecibles y optar por textos contemporáneos que resonaran con el contexto e intereses de los estudiantes, buscando generar el nivel mayor de

comprensión y mayor fluidez que la docente indica como posible con una adecuada selección. De este modo, el diseño no solo respondió a los datos cuantitativos, sino que se enriqueció con la voz de la práctica docente y los hallazgos actitudinales del cuestionario estudiantil.

La estrategia pedagógica central, denominada Fortalecimiento de la capacidad y competencia lectora, fue diseñada con el objetivo específico de mejorar la capacidad y la comprensión lectora a través de una secuencia progresiva e integral de actividades con textos narrativos. Su diseño se fundamentó directamente en los hallazgos del diagnóstico, los cuales evidenciaron una necesidad urgente de intervenir la fluidez lectora y los niveles de comprensión inferencial y crítico, este último identificado como el más deficitario tanto cuantitativamente como por la percepción de la docente, quien afirmó que los estudiantes no tienen la noción de cómo inferir.

Análisis y descripción de las Estrategias Pedagógicas Diseñadas

El diseño de las estrategias pedagógicas se concibió como una respuesta directa y sistemática a los hallazgos críticos del diagnóstico inicial, materializando un puente entre la identificación de las problemáticas y la acción didáctica. Esta intervención se estructuró sobre tres pilares fundamentales, cada uno destinado a atacar una necesidad específica detectada en la población del grado 302.

El pilar de fluidez fue diseñado para superar el hallazgo de que 18 estudiantes (45%) se ubicaban en el nivel Requiere Apoyo, con velocidades de lectura inferiores a 60 palabras por minuto. El pilar de comprensión inferencial respondió directamente a la observación experta de la docente, quien señaló que los educandos no tienen la noción de cómo inferir.

Finalmente, el pilar de comprensión crítica se orientó a remediar el desempeño más deficitario del grupo, evidenciado en un promedio grupal de apenas 44.5% en este nivel. Esta estructura triple aseguró que cada actividad tuviera una intencionalidad pedagógica clara y medible.

La estrategia Fortalecimiento de la fluidez y comprensión lectora se implementó a lo largo de seis sesiones de una hora cada una, estructuradas de manera sistemática para desarrollar de forma integrada la fluidez y la comprensión lectora. Para recorrer esta ruta, se seleccionó un corpus de seis textos narrativos de diversa temática y estructura El zorro y la cigüeña, La fábula de la cigarra y la hormiga, El ratón del granjero, El flautista, La curiosidad de la ira y la envidia y ¿Dónde está mi kimono?, garantizando así la variedad y el mantenimiento del interés a lo largo de toda la intervención.

En cada sesión, el docente facilitaba un taller físico de doble cara, correspondiente a uno de los seis textos narrativos seleccionados. La sesión iniciaba con una lectura guiada y en voz alta, donde el docente empleaba la técnica de completar palabras para mantener la atención activa de los estudiantes y verificar la comprensión inicial. Acto seguido, se procedía a la medición individual de la fluidez**:** los estudiantes leían en voz alta durante un minuto, marcaban su límite, contabilizaban las palabras leídas y clasificaban su desempeño usando la tabla de referencia, fomentando así la autoevaluación. Para documentar este proceso de manera cualitativa, se tomaron grabaciones de audio a una muestra de 20 estudiantes al azar, lo que permitió capturar la ejecución real de la lectura en voz alta.

Posterior a la medición de la fluidez, los estudiantes se abocaban a la fase de comprensión lectora, la cual demandaba una relectura analítica del texto para responder a un cuestionario específicamente diseñado con ítems de nivel literal, inferencial y crítico. Esta

actividad promovía la vuelta al texto y la reflexión profunda, obligando a los estudiantes a aplicar estrategias de localización, deducción y juicio crítico.

Una vez finalizado el taller, este era entregado al docente, constituyéndose en una evidencia material clave del proceso individual de cada estudiante, al contener sus datos de fluidez, sus respuestas de comprensión y su autodiagnóstico. La sesión concluía con una retroalimentación grupal**,** donde se socializaban las respuestas a las preguntas y se resolvían dudas colectivas, consolidando los aprendizajes y fomentando la participación de todo el grupo en la construcción conjunta del significado del texto.

Cada pilar operacionalizó los datos del diagnóstico en estrategias concretas. Para el pilar de fluidez, se priorizó la práctica repetida y guiada a través de ejercicios de lectura modelada *y* lectura en eco*,* con el objetivo de automatizar la decodificación y aumentar la velocidad lectora, atacando así el núcleo del problema cuantificado.

En el pilar de comprensión inferencial, se crearon guías de lectura con consignas como ¿Por qué crees que el personaje actuó de esa manera? o ¿Qué habría pasado si...?, diseñadas específicamente para obligar a los estudiantes a realizar conexiones lógicas más allá del texto explícito, superando la carencia cualitativa señalada. El pilar de comprensión crítica incorporó dinámicas de debate, como el juicio del personaje, donde los estudiantes debían fundamentar sus opiniones sobre las decisiones narrativas, confrontando directamente el bajo promedio grupal en la capacidad de emitir juicios argumentados.

La fundamentación de este diseño se enriqueció, además, con las percepciones cualitativas de la docente titular y los hallazgos actitudinales del estudiantado. La recomendación de la profesora Brigitte Vanegas López respecto a que si los niños sienten que el texto no es cercano a ellos... no va a tener la misma motivación, fue un criterio transversal en la selección de todos los textos narrativos utilizados en los tres pilares. Esto

aseguró que las estrategias no solo fueran técnicamente sólidas para desarrollar capacidad lectora, sino también contextualizadas y significativas para los intereses de los estudiantes, buscando generar el nivel mayor de comprensión y mayor fluidez que la docente vio como posible. De este modo, la lógica de diseño integró de manera holística la evidencia cuantitativa, la voz de la práctica docente experta y la centralidad del estudiante.

Análisis de los textos narrativos como estrategia

En el ámbito educativo contemporáneo, la competencia lectora se erigió como un pilar fundamental para el éxito académico y el desarrollo integral del individuo. No obstante, muchas intervenciones pedagógicas se centraron en la mecánica lectora, descuidando frecuentemente la dimensión motivacional y comprensiva. Frente a esta situación, los textos narrativos emergieron no como un simple recurso, sino como una herramienta pedagógica poderosa y multidimensional. La presente investigación se sustentó en la premisa de que la narrativa, gracias a su inherente estructura, contenido y conexión con la experiencia humana, ofreció un terreno fértil para fortalecer de manera simultánea y efectiva tanto la fluidez como la comprensión lectora.

La potencia de estos textos residió en su capacidad para generar un enganche emocional y cognitivo único. Al presentar personajes, conflictos y desenlaces, capturaron el interés del lector y crearon una necesidad intrínseca de avanzar en la historia. Esta motivación funcionó como el combustible que impulsó la práctica repetida, un elemento crucial para desarrollar la automaticidad en el reconocimiento de palabras, la precisión y la prosodia que caracterizaron a una fluidez lectora sólida. Asimismo, este estado de inmersión e interés genuino conllevó una significativa reducción de la carga cognitiva. Al estar absorto en la

historia, el lector procesó el lenguaje de manera más automática, lo que liberó recursos mentales que pudieron reasignarse a operaciones de mayor nivel, como realizar inferencias y monitorizar la comprensión.

Desde una perspectiva lingüística y cognitiva, la estructura canónica de los textos narrativos introducción, nudo y desenlace actuó como un andamiaje mental que guio y facilitó la construcción de significado. Esta predictibilidad estructural permitió al lector anticipar, organizar la información y realizar inferencias con mayor facilidad. Paralelamente, la exposición a un lenguaje rico y variado dentro de un contexto significativo potenció la adquisición de vocabulario y el dominio de estructuras sintácticas complejas. Esta estructura narrativa actuó además como una red mnemotécnica natural, permitiendo que los lectores no solo comprendieran mejor mientras leían, sino que retuvieran la información por más tiempo y con mayor precisión.

Pedagógicamente, la elección de los textos narrativos se justificó por su inherente versatilidad didáctica. Para el desarrollo de la fluidez, la narrativa ofreció un contexto motivador para prácticas esenciales como relecturas guiadas y teatro de lectores. Para la comprensión, la estructura de la historia invitó de forma orgánica a actividades como la predicción de eventos, la secuenciación y la identificación de causas y efectos. Más allá de las habilidades básicas, estos textos actuaron como un puente fundamental hacia la comprensión inferencial, crítica y la metacognición, ya que su naturaleza, plagada de vacíos de información, exigió constantemente que el lector leyera entre líneas.

Finalmente, los textos narrativos trascendieron su función instrumental para constituirse en vehículos de transmisión cultural y formación valórica, fomentando la empatía y la comprensión de perspectivas distintas. Asimismo, funcionaron como la base primordial para el desarrollo de la competencia comunicativa, ya que, al estudiar la estructura

de los relatos, los estudiantes internalizaron esquemas organizativos que luego transfirieron a su propia expresión oral y escrita.

En síntesis, la selección de los textos narrativos para este estudio no fue arbitraria. Se fundamentó en su capacidad única para integrar la dimensión afectiva con la cognitiva, proporcionando un contexto significativo y estructuralmente sólido que actuó como un catalizador para el desarrollo simultáneo de la fluidez y la comprensión lectora. Por lo tanto, se postuló que una intervención basada en narrativas bien seleccionadas y secuenciadas sería significativamente más efectiva para fortalecer ambas capacidades lectoras de manera integrada y duradera.

Análisis, Detalles Y Evidencias De La Implementación

Análisis taller 1

En cuanto al taller 1 titulado El zorro y la cigüeña se implementó con el objetivo central de fortalecer de manera integral la capacidad y la comprensión lectora en los estudiantes del grado 302. Esta intervención se diseñó como una secuencia de actividades multimodales que abordaban simultáneamente la fluidez y los tres niveles de comprensión. La elección de la fábula como texto narrativo no fue aleatoria; su estructura moralizante y la naturaleza clara de sus conflictos la convirtieron en una herramienta pedagógica ideal para trabajar desde la decodificación básica hasta el juicio crítico, sirviendo como un instrumento de diagnóstico y práctica en una misma sesión.

La implementación consistió en una secuencia de siete pasos estructurados. Se inició con una lectura guiada por el docente**,** que funcionó como un andamiaje crucial; al realizar pausas estratégicas para que los estudiantes completaran palabras, la actividad se transformó

en un ejercicio interactivo que mantuvo su atención y anticipó dificultades de vocabulario. Inmediatamente después, una evaluación oral de la comprensión permitió verificar la comprensión inicial en los niveles literal, inferencial y crítico. Luego, se procedió a la medición individual de la fluidez lectora (PM)**,** donde cada estudiante leyó durante un minuto, contó sus palabras y se autoevaluó, fomentando la metacognición sobre su propio desempeño. La sesión culminó con una evaluación escrita de la comprensión mediante una guía de 8 preguntas específicamente diseñadas para diagnosticar cada nivel de comprensión de forma separada y precisa.

Finalmente, la guía escrita de comprensión, con su énfasis en el nivel crítico, fue la herramienta específica para confrontar el desempeño más deficitario del grupo, que era la emisión de juicios argumentados, confirmando el hallazgo inicial de un promedio grupal de apenas 44.5% en esta competencia. Así, cada fase de la estrategia tuvo una intencionalidad pedagógica clara derivada de una necesidad diagnosticada.

Análisis Taller 2

La estrategia La Fábula de la Cigarra y la Hormiga representó una evolución crucial en la intervención pedagógica, manteniendo el objetivo de fortalecer la capacidad y comprensión lectora, pero con un enfoque en la transferencia de autonomía a los estudiantes. Si bien se conservó la estructura probada del primer taller lectura guiada, medición de fluidez y evaluación escrita, la implementación se enriqueció con base en las reflexiones iniciales. El foco se desplazó ligeramente desde una familiarización inicial con la metodología hacia la consolidación de hábitos lectores y la aplicación de estrategias metacognitivas más independientes, aprovechando la motivación generada en la primera sesión.

La descripción de la sesión revela la incorporación de dos dinámicas nuevas. Primero, se introdujo un elemento de gamificación en la fluidez, donde la motivación por superar sus

marcas anteriores y la meta de 99 palabras transformaron la práctica en un desafío personal y colectivo, llevando incluso a que los estudiantes replicaran los ejercicios en casa. Segundo, se fomentó de manera explícita la autonomía y la colaboración durante la comprensión lectora. Los estudiantes comenzaron a aplicar estrategias autorreguladas como releer el texto y resolver primero las preguntas de opción múltiple, y se observaron diferentes dinámicas de trabajo como el apoyo entre pares para consultar y resolver dudas conjuntamente, disminuyendo la dependencia constante del docente.

Esta evolución estratégica fue una respuesta directa a los hallazgos del Taller 1. La gamificación abordó el interés genuino por conocer sus resultados, canalizándolo hacia una mejora tangible y una práctica voluntaria. Las dinámicas de autonomía y colaboración confrontaron directamente la dependencia del andamiaje docente y la dificultad para seguir instrucciones, evidenciando un progreso preliminar al observar que los estudiantes verificaban sus respuestas y trabajaban de forma más autorregulada. El hecho de que ningún estudiante entregó su trabajo sin antes verificar confirma que la estrategia comenzaba a desarrollar una mayor responsabilidad sobre su propio aprendizaje, un avance significativo desde la línea base inicial.

Análisis Taller 3

La estrategia “El Ratón del Granero” representó la fase de consolidación de la intervención pedagógica, donde el objetivo de fortalecer la capacidad y comprensión lectora se enriqueció con un énfasis cualitativo. Para este tercer taller, la metodología ya era familiar para los estudiantes, quienes mostraron una total disposición para continuar con el mismo enfoque. Este dominio del proceso permitió introducir un refinamiento crucial: el foco se desplazó explícitamente desde la cantidad hacia la calidad de la lectura**,** priorizando una

ejecución pausada, expresiva y consciente sobre la mera velocidad, un cambio significativo en la evolución de la estrategia.

La descripción de la sesión evidencia avances tangibles. En fluidez, se observó que los estudiantes leían más relajados y concentrados, con una clara conciencia de considerar los signos de puntuación, lo que resultó en que las dificultades de fluidez han disminuido. Este progreso permitió seleccionar lecturas de mayor calidad para las grabaciones. En comprensión, si bien persistían desafíos en el nivel crítico y el vocabulario, se consolidó una estrategia metacognitiva fundamental: los estudiantes mantuvieron la práctica de releer el texto entre dos y tres veces para responder. Este hábito, junto con el hecho de que han dejado de responder al azar, demuestra una apropiación del proceso de comprensión más maduro y reflexivo.

La evolución observada en este taller conecta directamente con las problemáticas iniciales. La mejora en fluidez y la disminución de errores son una respuesta contundente al 45% de estudiantes que inicialmente requerían apoyo. La práctica consciente de la relectura y el abandono de las respuestas al azar confrontan la dificultad para estructurar ideas por escrito y la falta de fundamentación detectadas en el nivel crítico. La adaptación completa de los estudiantes a la metodología y sus comentarios espontáneos que vinculan el texto con sus vidas (yo vi un ratón en mi casa) son la prueba más clara del éxito en el objetivo de generar conexión con el texto y una comprensión lectora más significativa y conectada con su contexto.

Análisis Taller 4

La estrategia El Flautista de Hamelin cumplió con el objetivo de fortalecer la capacidad y comprensión lectora alcanzó un nuevo nivel de complejidad. Para este cuarto taller, los estudiantes demostraron una adaptación total a la metodología, lo que permitió

introducir un texto narrativo más extenso y estructuralmente complejo. La elección de esta leyenda clásica, con su trama moralmente ambigua y desarrollo secuencial más elaborado, constituyó en sí misma la principal innovación de esta sesión, desafiando a los estudiantes a aplicar todas las competencias desarrolladas en los talleres anteriores en un contexto literario más demandante.

La implementación mostró avances cualitativos decisivos. En comprensión lectora, se observó un dominio total del nivel literal y un avance notable en el crítico, donde los estudiantes justificaban sus respuestas con mayor solidez. Sin embargo, el hallazgo más significativo fue la cristalización de un patrón: el nivel inferencial se consolidó como el desafío principal, una dificultad que ahora se hace visible porque los niveles literal y crítico han sido superados satisfactoriamente. Este progreso escalonado confirma la efectividad de la secuencia didáctica y señala con precisión el foco para intervenciones futuras. En fluidez, la división del texto en párrafos cortos continuó favoreciendo una lectura más segura y expresiva.

Los resultados de este taller validan como el orden secuencial del texto son una respuesta directa a las graves dificultades iniciales de comprensión. Los comentarios espontáneos de mayor profundidad crítica (¡Qué malvado fue el gobernador!) contrastan marcadamente con las respuestas dicotómicas (sí/no) sin sustento del diagnóstico. La propia reflexión pedagógica que concluye que es necesario incrementar el nivel de complejidad es la prueba más elocuente del progreso alcanzado. Los estudiantes no solo mejoraron sus habilidades, sino que superaron el nivel de desafío para el que la intervención fue originalmente diseñada, demostrando la adquisición de una competencia lectora más autónoma y robusta.

Análisis Taller 5

La estrategia La curiosidad de la ira y la envidia el objetivo de fortalecer la capacidad y comprensión lectora se centró en afianzar los logros alcanzados y perfeccionar habilidades específicas. La elección de un texto con una carga conceptual abstracta que personifica emociones humanas representó el nivel máximo de complejidad en la secuencia didáctica, desafiando a los estudiantes a aplicar sus competencias lectoras en un contexto narrativo que exigía no solo comprender la trama, sino interpretar significados simbólicos y psicológicos profundos.

La implementación evidenció un dominio generalizado de las habilidades trabajadas. En comprensión lectora, las respuestas fueron mucho más claras, precisas y justificables, mostrando una mejora significativa en todos los niveles. Los estudiantes lograron el salto cualitativo importante: no solo comprendían el texto, sino que desarrollaban y justificaban argumentos en el nivel crítico, demostrando un pensamiento autónomo. En fluidez, si bien persistía la confusión entre consonantes ('b' y 'd') como dificultad específica de decodificación, este último obstáculo técnico no impidió que continuaran mejorando y aumentando progresivamente su velocidad y precisión lectora, confirmando la efectividad de la práctica sostenida.

Los resultados de este taller validan el cumplimiento del ciclo de intervención pues la capacidad de los estudiantes para analizar un texto abstracto y argumentar sus interpretaciones contrasta radicalmente con las respuestas dicotómicas y sin sustento del diagnóstico inicial. El hecho de que desarrollen el taller de manera más precisa y rápida confirma la internalización de estrategias metacognitivas y la superación de la dependencia del andamiaje docente que caracterizaba la línea base. La reflexión pedagógica que identifica la confusión de consonantes como el último desafío específico -y no como un problema

generalizado de comprensión demuestra la efectividad del diagnóstico final y la efectividad global de las estrategias implementadas a lo largo de los cinco talleres.

Análisis Taller 6

La estrategia ¿Dónde está mi kimono? constituyó la sesión de cierre del proceso de intervención, diseñada para consolidar los avances alcanzados y demostrar el nivel de competencia lectora final de los estudiantes. La elección de un texto narrativo cercano a su realidad -con personajes escolares y situaciones identificables- permitió crear un escenario ideal para que los estudiantes aplicaran todas las habilidades desarrolladas a lo largo de los cinco talleres anteriores en un contexto de alta motivación e identificación personal, cerrando el ciclo con una experiencia lectora positiva y significativa.

La implementación evidenció el nivel más alto de dominio en ambas dimensiones evaluadas. En fluidez lectora, el texto fácil y divertido permitió una ejecución con menos omisiones o sustituciones de palabras y una expresividad notable, logrando que los estudiantes mostraran su máximo potencial técnico. En comprensión lectora, se observó un avance significativo con participación más numerosa y activa, donde los estudiantes no solo identificaron información explícita, sino que realizaron inferencias simples y emitieron opiniones críticas fundamentadas. La mayor autonomía y la disminución notable en la necesidad de pedir ayuda al docente confirman la internalización definitiva de las estrategias metacognitivas.

Los resultados de este taller final validan el cumplimiento pleno de los objetivos de la intervención. La conexión emocional con la historia y la capacidad de argumentar con empatía contrastan radicalmente con la dificultad inicial para emitir juicios fundamentados en el nivel crítico. El hecho de que los estudiantes confiaran más en su propia comprensión y trabajaran de manera colaborativa demuestra la superación de la dependencia del andamiaje

docente que caracterizaba el diagnóstico inicial. Esta sesión final no solo muestra mejoras técnicas en fluidez y comprensión, sino el desarrollo de una competencia lectora integral donde los estudiantes leen con precisión, comprenden en profundidad, reflexionan críticamente y, lo más importante, disfrutan del proceso lector, cumpliendo así con el propósito último de formar lectores autónomos y críticos.

La evolución a lo largo de los talleres evidenció un patrón de mejora constante y acumulativa. Desde el Taller 1, donde se identificó una brecha significativa entre comprensión oral y escrita, hasta el Taller 6, donde los estudiantes demostraron confiar más en su propia comprensión y trabajar de manera colaborativa, se observó una progresión cualitativa en sus habilidades. Momentos clave como la gamificación de la fluidez (Taller 2), la transición hacia la calidad lectora (Taller 3), el dominio del nivel crítico (Taller 4) y la consolidación de estrategias metacognitivas (Taller 5) marcaron hitos en esta trayectoria de crecimiento, culminando en un desempeño lector sólido y autónomo.

Como resultado final del proceso, se logró transformar radicalmente el panorama lector del grupo. Los estudiantes que inicialmente presentaban serias dificultades técnicas y de comprensión alcanzaron niveles de desempeño satisfactorios y avanzados, demostrando capacidad para analizar textos de complejidad creciente y emitir juicios críticos fundamentados. La conexión emocional con la historia y la capacidad de argumentar con empatía observadas en el taller final testimonian el éxito de la propuesta pedagógica. Esta intervención no solo cumplió con su objetivo de fortalecer capacidades lectoras, sino que sembró las bases para la formación de lectores competentes, críticos y, lo más importante, con una disposición positiva hacia la lectura como herramienta de aprendizaje y crecimiento persona.

Análisis de Resultados

El análisis de resultados constituye una fase fundamental del proceso de intervención, ya que permite valorar la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas para fortalecer la fluidez y la comprensión lectora en los estudiantes del grado 302 del Colegio Estanislao Zuleta, jornada tarde. En esta sección se presentan los resultados obtenidos a partir de la evaluación preliminar y final, considerando tanto el desempeño individual como el grupal. El propósito de este análisis es identificar los avances logrados, las áreas que aún requieren fortalecimiento y el impacto general de las acciones pedagógicas desarrolladas durante la intervención.

El estudio de los resultados incluye el análisis detallado de la fluidez lectora y de la comprensión lectora en sus distintos niveles literal, inferencial y crítico, tomando como referencia los datos comparativos entre las mediciones iniciales y finales. Asimismo, se examina el promedio individual y grupal de los estudiantes, con el fin de establecer patrones de progreso y determinar la efectividad de las estrategias basadas en textos narrativos. Finalmente, se presentan los principales hallazgos que evidencian los logros alcanzados, los desafíos persistentes y las proyecciones para el fortalecimiento continuo del proceso lector.

Análisis evaluación preliminar de las estrategias

Los hallazgos cualitativos revelan un logro significativo en el ámbito actitudinal y motivacional. Los estudiantes mostraron una actitud de concentración y cuidado durante la lectura, con participación voluntaria y generalizada, e interés genuino por las narrativas, evidenciado por sus comentarios espontáneos y consultas sobre vocabulario.

La estrategia de lectura guiada con omisión de palabras fue efectiva, logrando mantener la atención y desviar el foco inicial desde un objetivo meramente cuantitativo (palabras por minuto) hacia la construcción de significado. Sin embargo, el análisis de las evidencias de comprensión lectora escrita identificó una dificultad persistente: una brecha significativa entre la comprensión oral y la escrita.

Mientras que en la discusión grupal los estudiantes demostraron un entendimiento adecuado, al plasmar sus respuestas por escrito evidenciaron grandes desafíos para estructurar ideas, justificar respuestas y organizar información secuencial, especialmente en los niveles literal enseñanza central y secuencia y crítico argumentación fundamentada, casi que hasta el último taller.

Cuantitativamente, el proceso de autoevaluación de la fluidez lectora, respaldado por 20 grabaciones por cada taller, funcionó como un mecanismo de retroalimentación inmediata que fomentó la metacognición y el interés por el progreso personal. No obstante, este mismo proceso puso de manifiesto alguno de ellos seguir teniendo dificultades técnicas recurrentes en la mecánica lectora, como la omisión y sustitución de palabras, un ritmo lento y una expresividad limitada.

Paralelamente, se observó un logro en el clima de aprendizaje, caracterizado por un ambiente colaborativo y la capacidad de los estudiantes para trabajar de manera individual y grupal sin interrupciones. El principal desafío cualitativo identificado fue la limitada autonomía para seguir instrucciones escritas complejas, lo que demandó una mediación constante del docente para explicar consignas. Esto sugiere que, si bien las estrategias implementadas fueron exitosas para generar generar atención en el estudiante y práctica guiada, se requiere un trabajo más focalizado en el desarrollo de habilidades metacognitivas y de autorregulación para la comprensión escrita y la ejecución autónoma de tareas.

Para analizar la efectividad de la estrategia Fortalecimiento de la capacidad lectora y competencia lectora y dar cuenta del proceso de implementación, se recurrió a un sistema de triangulación de evidencias que combinó métodos cualitativos y cuantitativos. El desarrollo de las sesiones fue documentado de manera minuciosa a través de un diario de campo, instrumento que permitió capturar observaciones valiosas sobre la participación, el nivel de asociación entre el taller y los estudiantes y las dificultades específicas que manifestaron durante las actividades.

Esta perspectiva cualitativa se complementa con evidencias materiales del trabajo realizado, entre las que se incluyen los gráficos de progreso individual y ejemplos representativos de las producciones escritas generadas por los estudiantes durante las fases de comprensión lectora. La integración de estos múltiples registros proporciona una visión holística y robusta de los resultados, permitiendo no solo medir el progreso, sino también comprender la experiencia de aprendizaje en su contexto real.

Análisis de Fluidez Lectora

El diseño de las estrategias de fluidez lectora, en particular los ejercicios de lectura guiada y cronometrada, se orientó a resolver un problema específico identificado en la tríada diagnóstica: la alta frecuencia de omisión y sustitución de palabras. Esta dificultad técnica fue cuantificada inicialmente en el cuestionario estudiantil, donde 20 de los 40 estudiantes (50%) admitieron omitir las palabras siempre o algunas veces. Dicha percepción estudiantil coincidió plenamente con la observación experta de la docente Brigitte Vanegas, quien señaló que los estudiantes suelen cambiar la palabra, omiten palabras, omiten consonantes, omiten sonidos. La concordancia entre el autorreporte de los estudiantes y la evaluación de la docente

validó la urgencia de priorizar actividades de precisión lectora, diseñando la lectura guiada con omisiones estratégicas como una intervención directa para desarrollar una decodificación más exacta y consciente.

Análisis De La Comprensión Lectora

La estrategia de discusión oral y preguntas guiadas fue implementada para atacar el núcleo del problema de comprensión lectora: la incapacidad para inferir y emitir juicios críticos, que se manifestaba como una brecha entre la comprensión oral básica y la escrita profunda. Este desafío fue destacado por la docente al afirmar que los estudiantes no tienen la noción de cómo inferir, una observación que se reflejó en los resultados del cuestionario donde solo 15 estudiantes (37.5%) reportaron usar la estrategia efectiva de volver a leer cuando no comprenden.

La mayoría optaba por acciones evasivas como saltarse esa parte (17.5%) o dejar de leer (15%), confirmando la falta de herramientas metacognitivas. Así, las sesiones de evaluación oral se planificaron como un andamiaje para modelar y practicar explícitamente el proceso de hacer inferencias y fundamentar opiniones, llenando el vacío estratégico señalado por ambas fuentes.

En síntesis, se logró diseñar e implementar estrategias pedagógicas plenamente contextualizadas en las necesidades e intereses detectados en el diagnóstico inicial. El diseño de la Ruta Narrativa respondió de manera específica a los problemas de fluidez (omisión y sustitución de palabras reportada por el 50% de los estudiantes) y a las dificultades en comprensión inferencial y crítica señaladas por la docente.

La implementación, documentada a lo largo de seis sesiones, demostró que el uso de textos narrativos seleccionados, combinado con andamiajes como la lectura guiada y la autoevaluación, logró desarrollar la capacidad y comprensión lectora al crear un ambiente de aprendizaje positivo donde la participación fue voluntaria y generalizada, y donde se observó un interés genuino por la lectura.

Análisis del impacto de las estrategias implementadas

El diagnóstico inicial (Taller 1) reveló una situación crítica en el desarrollo de la fluidez lectora del grado 302. El análisis de los datos evidencia un panorama bimodal marcado por una brecha significativa de desempeño. Por un lado, se identificó un grupo de 12 estudiantes (30%) que se ubicaba en el nivel Requiere Apoyo con lecturas por debajo de 60 palabras por minuto (PM), incluyendo casos extremos como el Estudiante 3 con apenas 30 PPM.

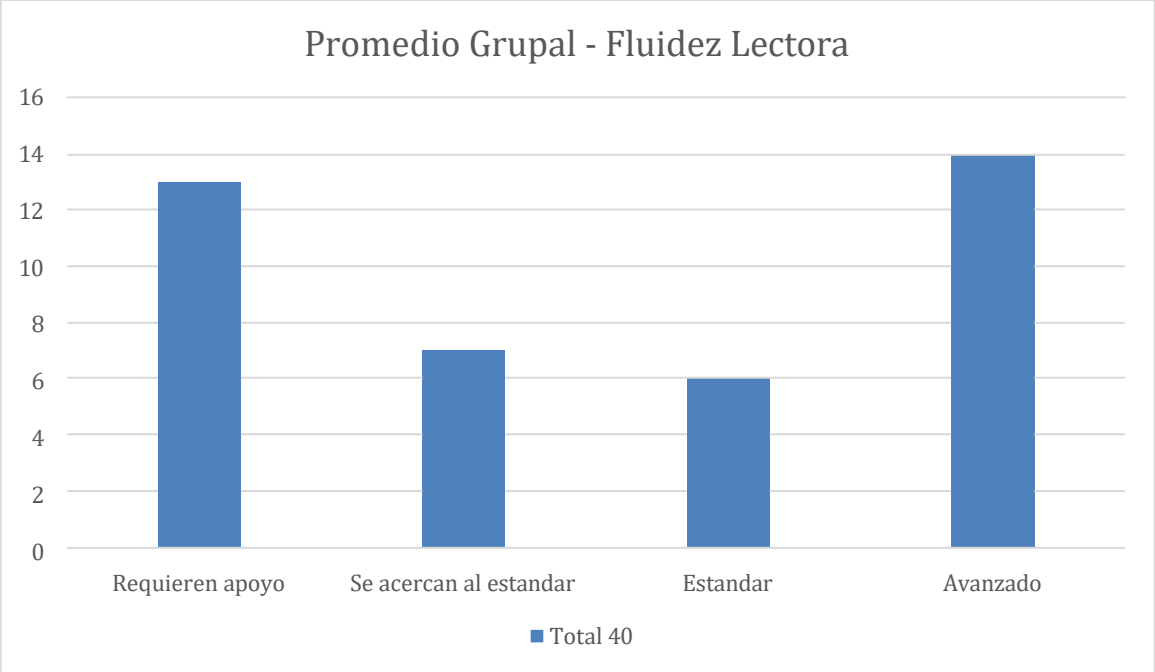
Por otro lado, se observó un contingente de 11 estudiantes (27.5%) que ya demostraban un desempeño Avanzado desde el inicio, superando las 99 PPM, con casos como el Estudiante 32 alcanzando 163 PPM. Esta dispersión inicial presentaba un desafío pedagógico considerable, requiriendo estrategias diferenciadas para atender realidades tan dispares dentro del mismo grupo.

La implementación de los seis talleres demostró una efectividad notable en la evolución de la fluidez lectora grupal. El promedio general del grupo experimentó una mejora constante y sostenida: partiendo de 85.6 PPM en el Taller 1, ascendió a 92.4 PPM en el Taller 2, consolidándose en 103.8 PPM en el Taller 3, manteniéndose estable alrededor de 104 PPM en los Talleres 4 y 5, y culminando con un resultado de 112.6 PPM en el Taller 6. Esta

progresión ascendente de 27 PPM en el promedio grupal entre el primero y último taller no solo es estadísticamente significativa, sino que refleja la internalización progresiva de las estrategias de fluidez y la ganancia de confianza por parte de los estudiantes, como se puede verificar en la Figura 3.

Figura 3

Promedio grupal – fluidez lectora



Nota. Esta figura explica el promedio grupal de acuerdo a los 4 niveles de la capacidad lectora

El análisis comparativo de la distribución por niveles de desempeño entre el Taller 1 y el Taller 6 revela una transformación sustancial en la competencia lectora del grupo. La categoría Requiere Apoyo experimentó una reducción dramática, pasando de 12 estudiantes (30%) a solo 4 estudiantes (10%), lo que representa una disminución del 66% en la población con mayores dificultades. Paralelamente, la categoría Avanzado mostró una expansión significativa, incrementándose de 11 a 18 estudiantes (45% del total), evidenciando que no

solo se superaron las deficiencias, sino que se potenciaron las capacidades de los estudiantes más competentes. Este cambio en la distribución refleja una homogenización hacia estándares más altos de desempeño.

El análisis individual revela casos particularmente destacables de superación. El Estudiante 15, por ejemplo, logró duplicar su velocidad lectora (de 42 a 85 PPM), trascendiendo del nivel Requiere Apoyo al Se acerca al estándar. Similarmente, el Estudiante 9 evolucionó de 60 PPM (límite inferior) a 95 PPM, alcanzando el nivel Estándar. Estos casos ejemplifican cómo la intervención focalizada permitió a estudiantes en situación de vulnerabilidad lectora superar barreras críticas y incorporarse a niveles de desempeño satisfactorios, demostrando que con estrategias pedagógicas consistentes es posible revertir situaciones de rezago lector.

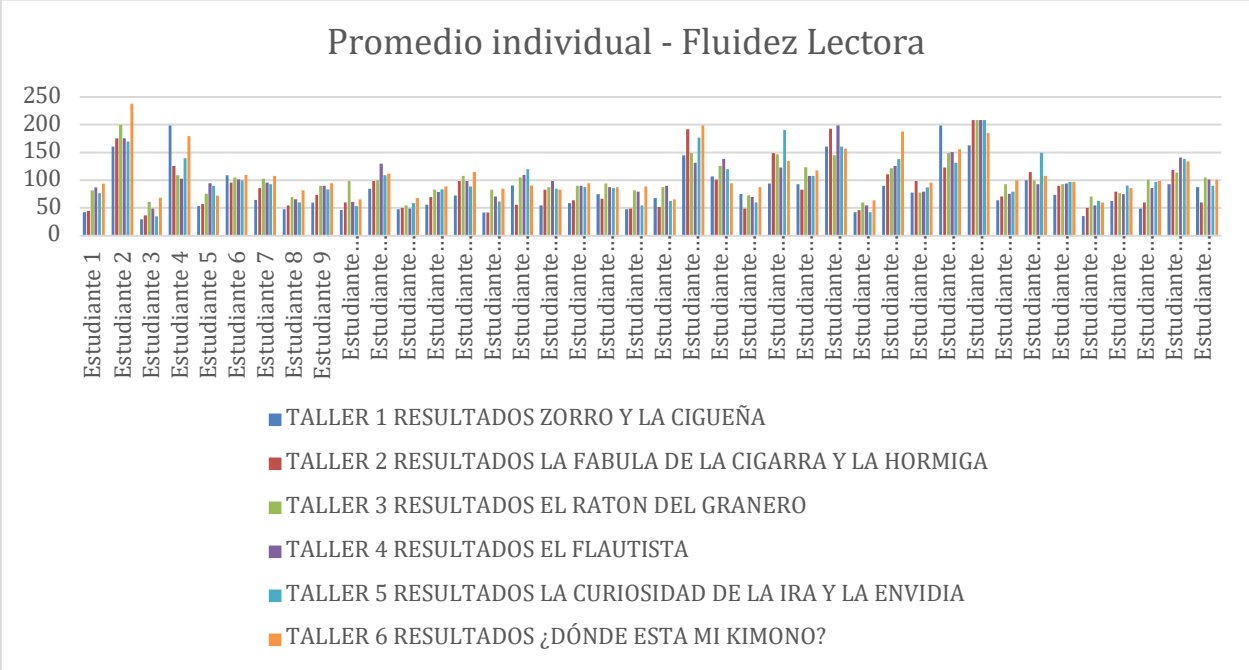
La evolución hacia el Taller 6 muestra una consolidación general del grupo en estándares satisfactorios y avanzados de fluidez. El 90% de los estudiantes (36 de 40) se ubicó en los tres niveles superiores (Se acerca al estándar, Estándar y Avanzado), con una concentración particularmente notable en el nivel Avanzado (45% del total). Esta homogenización hacia arriba representa uno de los logros más significativos de la intervención, transformando un grupo bimodal con polarización extrema en un colectivo con competencias lectoras consolidadas. El hecho de que solo 4 estudiantes permanecieran en Requiere Apoyo al final del proceso sugiere que las estrategias implementadas fueron efectivas para la gran mayoría del grupo.

Análisis Promedio Individual – Fluidez lectora

El análisis individual de los 40 estudiantes revela una tendencia general de mejora sustancial en fluidez lectora a lo largo de los seis talleres. La mayoría de los estudiantes mostró un patrón de crecimiento consistente, con avances particularmente notorios entre el Taller 1 y el Taller 3. Este período inicial parece representar la fase de mayor ganancia en velocidad lectora, donde los estudiantes se familiarizaron con la metodología y consolidaron habilidades básicas de decodificación. En la Figura 4. por ejemplo, el Estudiante 1 evolucionó de 43 a 94 PPM, mientras que el Estudiante 15 superó su limitación inicial de 42 PPM para alcanzar 85 PPM en la evaluación final.

Figura 4

Promedio Individual – Fluidez Lectora



Nota. Esta figura explica los resultados de los talleres en relación con la capacidad lectora

Se identificaron casos excepcionales de superación que demuestran el potencial de transformación mediante intervención pedagógica consistente. El Estudiante 3, quien inició

con el desempeño más bajo del grupo (30 PPM), logró más que duplicar su capacidad lectora (69 PPM), trascendiendo del nivel Requiere Apoyo al Se acerca al estándar. Similarmente, el Estudiante 20 mostró una evolución de 48 a 89 PPM, representando una mejora del 85% en su velocidad lectora. Estos casos evidencian que incluso los estudiantes con mayores dificultades iniciales pueden alcanzar niveles satisfactorios con el apoyo pedagógico adecuado.

Un grupo significativo de estudiantes demostró una consolidación progresiva desde niveles básicos hacia estándares satisfactorios. Los Estudiantes 8, 13, 17, 18 y 33, quienes iniciaron en el rango de 48-64 PPM, culminaron el proceso ubicándose consistentemente por encima de 80 PPM, varios de ellos rozando o superando el nivel Estándar (95 PPM). Esta trayectoria de 12 a 15 talleres representa la transición más común dentro del grupo, evidenciando la efectividad de las estrategias para movilizar a los estudiantes desde zonas de riesgo hacia un desempeño seguro y autónomo.

Los estudiantes que iniciaron con buenos niveles de fluidez (por encima de 85 PPM) mostraron principalmente un patrón de consolidación y refinamiento. Casos como los Estudiantes 6, 7, 11, 14, 23, 26, 29, 35, 39 y 40 mantuvieron desempeños consistentemente en rangos entre 90-140 PPM a lo largo de todos los talleres, con mejoras moderadas pero sostenidas. Este grupo demostró que la intervención no solo benefició a los estudiantes con dificultades, sino que también proporcionó oportunidades de perfeccionamiento para lectores ya competentes, evitando estancamientos y promoviendo la excelencia.

El análisis revela cierta variabilidad del taller en algunos estudiantes, posiblemente asociada a factores como la complejidad textual, el estado anímico o circunstancias particulares. El Estudiante 4, por ejemplo, mostró un desempeño excepcional en el Taller 1 (199 PPM) que luego se estabilizó en rangos más moderados (103-180 PPM). El Estudiante

16 presentó fluctuaciones entre 56 y 120 PPM, sugiriendo posibles factores de inconsistencia en su desempeño. Estas variaciones destacan la importancia de considerar múltiples mediciones para obtener una evaluación justa del progreso lector, evitando conclusiones basadas en performances aisladas.

El progreso final demuestra un impacto diferenciado según el punto de partida de cada estudiante. Mientras que los lectores con mayores dificultades mostraron las ganancias porcentuales más altas, los lectores avanzados consolidaron su dominio y varios alcanzaron niveles de excelencia (Estudiantes 2, 22, 27, 29, 31 y 32 superando consistentemente las 150 PPM). El 85% de los estudiantes (34 de 40) culminó el proceso leyendo por encima de 80 PPM, y el 45% (18 estudiantes) superó las 100 PPM, estableciendo un nuevo estándar grupal que refleja el éxito de la intervención pedagógica implementada y sienta bases sólidas para futuros desarrollos en competencia lectora.

Análisis Inicial y final – Fluidez Lectora

El análisis comparativo entre la evaluación diagnóstica y los promedios finales de fluidez lectora revela una transformación significativa en el desempeño del grupo. Inicialmente, se identificó un panorama crítico con 15 estudiantes (37.5%) ubicados en el nivel Requiere Apoyo (menos de 60 PPM), lo que evidenciaba dificultades severas en decodificación y velocidad lectora.

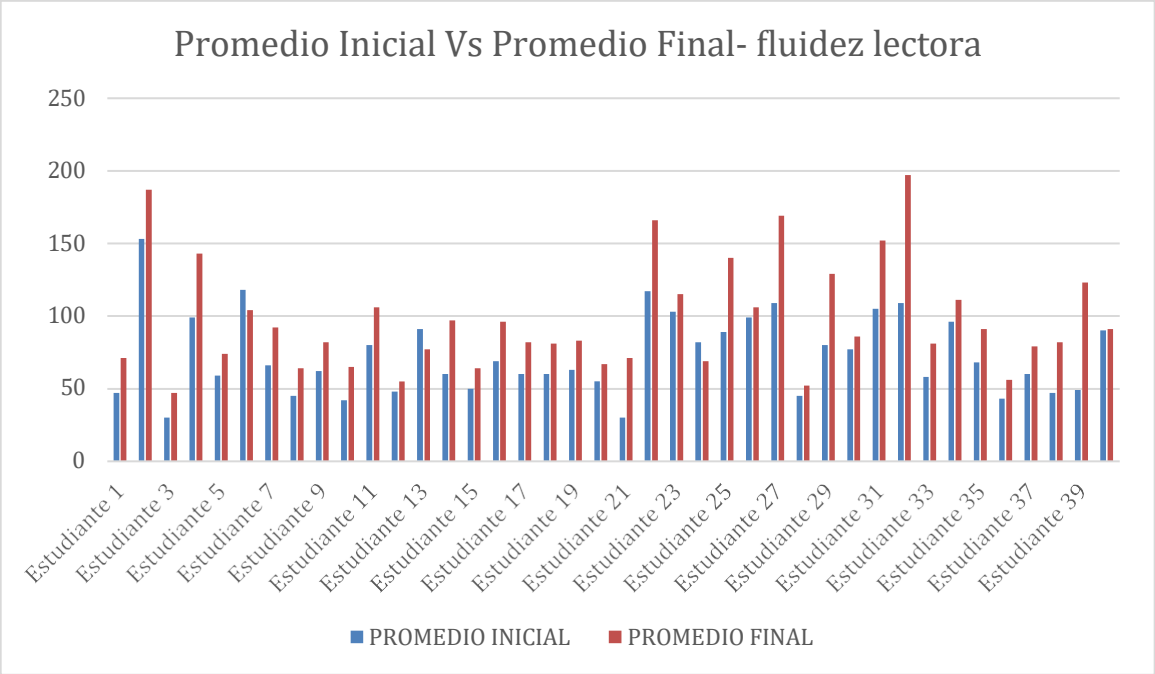
Tras la intervención sistemática, este número se redujo drásticamente a solo 4 estudiantes (10%), demostrando una superación notable de las barreras iniciales. Paralelamente, el nivel Avanzado experimentó una expansión considerable, pasando de 8 a

18 estudiantes, lo que confirma que la intervención no solo remedió deficiencias, sino que potenció las capacidades de los lectores más competentes.

Los casos de superación más destacada se observan en estudiantes que lograron transitar entre niveles de desempeño. El Estudiante 21, por ejemplo, evolucionó desde 30 PPM (Requiere Apoyo) hasta 71 PPM (Se acerca al estándar), representando una mejora del 137% que le permitió superar la barrera crítica de los 60 PPM, como se puede ver en la figura 5.

Figura 5

Promedio inicial vs final – fluidez lectora



Nota. Esta figura explica el resultado obtenido en el diagnóstico inicial y en el último taller

De manera similar, el Estudiante 39 avanzó desde 49 PPM (Requiere Apoyo) hasta 123 PPM (Avanzado), experimentando una transformación radical que le permitió acceder a los niveles más altos de competencia lectora. Estos casos ejemplifican el potencial de cambio que puede lograr una intervención pedagógica bien estructurada y sostenida en el tiempo.

La mayoría de los estudiantes (55% del grupo) consolidó su posición en los niveles intermedios y altos de desempeño. Estudiantes como el 16, 35 y 37, quienes inicialmente se ubicaban en el límite entre Requiere Apoyo y Se acerca al estándar, lograron establecerse firmemente en niveles satisfactorios (96, 91 y 79 PPM respectivamente). Este grupo representa el núcleo del curso que, mediante mejoras moderadas pero consistentes entre 15 y 30 PPM, aseguró una base sólida de competencia lectora para todo el grado. Su progreso constante refleja la efectividad de las estrategias implementadas para el estudiante promedio. Los lectores inicialmente avanzados demostraron que la intervención también benefició a los estudiantes de alto desempeño. El Estudiante 32, por ejemplo, incrementó su velocidad de 109 a 197 PPM, consolidándose como un lector excepcional. Casos similares se observan en los Estudiantes 2 (153 a 187 PPM), 27 (109 a 169 PPM) y 31 (105 a 152 PPM), quienes no solo mantuvieron, sino que ampliaron significativamente su ventaja lectora. Estos resultados desmienten la noción de que los estudiantes avanzados se estancan cuando se implementan estrategias remediales, mostrando por el contrario que una intervención integral beneficia a todos los niveles de desempeño.

El análisis revela algunos casos particulares que requieren consideración individualizada. Tres estudiantes (6, 13 y 24) experimentaron disminuciones en sus promedios, posiblemente asociadas al énfasis en precisión sobre velocidad en las etapas finales de la intervención. El Estudiante 3, aunque mostró mejora (30 a 47 PPM), permanece en Requiere Apoyo, indicando la necesidad de estrategias más intensivas y personalizadas. Estos casos representan solo el 10% del grupo, pero destacan la importancia del seguimiento individual para atender necesidades específicas que pueden quedar enmascaradas en los promedios grupales.

El balance final evidencia el éxito de la intervención: el 90% de los estudiantes (36 de 40) alcanzó niveles de desempeño satisfactorios o avanzados en fluidez lectora. La redistribución masiva desde los niveles básicos hacia los estándares intermedios y superiores refleja una transformación cualitativa en las competencias del grupo. Más allá de las mejoras numéricas, este progreso significa que la gran mayoría de estudiantes puede ahora dedicar sus recursos cognitivos a la comprensión e interpretación textual, en lugar de concentrarlos en la decodificación. Este logro constituye la base fundamental para el desarrollo de competencias lectoras más complejas y el disfrute de la lectura como herramienta de aprendizaje y crecimiento personal.

Análisis grupal comprensión lectora

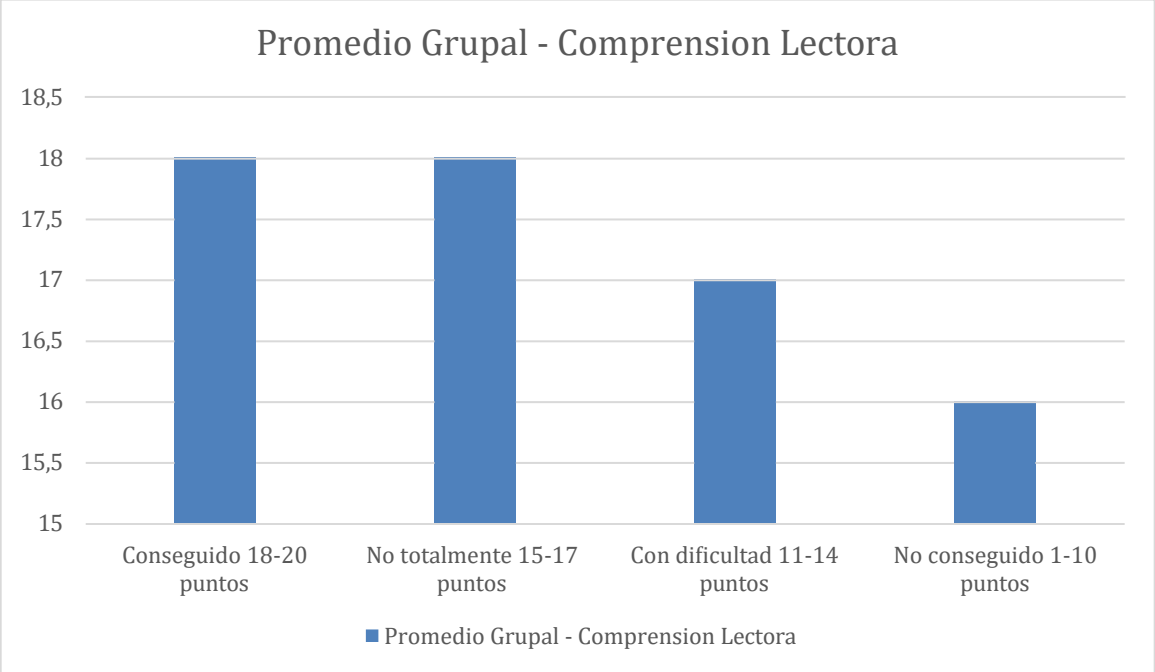
El análisis de los resultados grupales en comprensión lectora revela una distribución notablemente equilibrada entre los cuatro niveles de desempeño, con una clara tendencia hacia la competencia consolidada. Los niveles superiores Conseguido y No totalmente concentran 18 estudiantes cada uno (45% respectivamente), sumando el 90% del grupo en niveles de desempeño satisfactorio o superior. Esta distribución indica que la intervención pedagógica logró impactar positivamente en la gran mayoría de estudiantes, estableciendo una base sólida de comprensión lectora. Los 17 estudiantes en Con dificultad (42.5%) y 16 en No conseguido (40%) representan áreas de oportunidad específicas que requieren atención focalizada en las próximas etapas del proceso.

Las destrezas mejor consolidadas corresponden al nivel literal de comprensión, particularmente en Identifica el tipo de texto y su finalidad y Localiza información explícita. Según la rúbrica, la mayoría de estudiantes demostró capacidad para localizar fácilmente

informaciones explícitas en el texto y identificar siempre la clase de texto, lo que sugiere un dominio adecuado de las habilidades básicas de comprensión. Esta solidez en el nivel literal constituye un cimiento esencial para el desarrollo de competencias más complejas, ya que los estudiantes pueden recuperar información textual de manera eficiente y categorizar diferentes tipos de textos narrativos, como se puede evidenciar en la figura 6.

Figura 6

Promedio grupal comprensión lectora



Nota. Esta figura explica la cantidad de estudiantes y el número de puntos obtenidos de manera grupal

El progreso en el nivel inferencial se evidencia en destrezas como Infiere el significado de las palabras por contexto e Identifica ideas del texto. Los estudiantes mostraron capacidad para deducir qué significa una palabra o expresión a partir de la información del texto y percibir cómo se relacionan ideas o datos en el texto, aunque con variaciones en el grado de dominio. Esta competencia inferencial representa un salto

cualitativo desde la comprensión superficial hacia la construcción activa de significado, permitiendo a los estudiantes llenar vacíos de información y establecer conexiones implícitas dentro del texto.

Las áreas que presentan mayores desafíos se concentran en Identificar la estructura del texto y Reflexiona sobre el texto. Según la rúbrica, muchos estudiantes aún muestran dificultades para reconocer las partes de los textos y cómo se relacionan y para ir más allá de la comprensión literal del texto. Estas competencias, asociadas al nivel crítico de comprensión, requieren un pensamiento más abstracto y analítico que continúa en desarrollo. La dificultad en la estructura textual sugiere que los estudiantes procesan la información de manera más fragmentada que holística, mientras que las limitaciones en la reflexión crítica indican un desafío para trascender el contenido explícito.

El análisis revela una progresión diferenciada a través de los tres niveles de comprensión: mientras el nivel literal muestra un dominio generalizado, el inferencial presenta un desarrollo intermedio y el crítico evidencia los mayores desafíos. Esta gradación coincide con lo esperado en el desarrollo de la competencia lectora, donde las habilidades más básicas se consolidan primero. Los 18 estudiantes en nivel Conseguido probablemente dominan los tres niveles, mientras que los que se ubican en No totalmente y Con dificultad muestran un perfil irregular, con fortalezas en comprensión literal e inferencial, pero limitaciones en el análisis crítico y estructural.

Los resultados obtenidos proporcionan una hoja de ruta clara para la continuidad del trabajo pedagógico. El fortalecimiento de la comprensión estructural mediante estrategias explícitas de análisis textual (mapas de historia, diagramas de secuencia) y el desarrollo del pensamiento crítico a través de preguntas provocadoras y conexiones intertextuales emergen como prioridades. El hecho de que el 90% del grupo se ubique en niveles de desempeño que

van desde satisfactorio hasta excelente es altamente alentador y sugiere que, con intervenciones focalizadas en las áreas específicas identificadas, es posible lograr que la totalidad del grupo alcance la competencia lectora esperada para su nivel educativo.

Análisis promedio individual -Comprensión Lectora

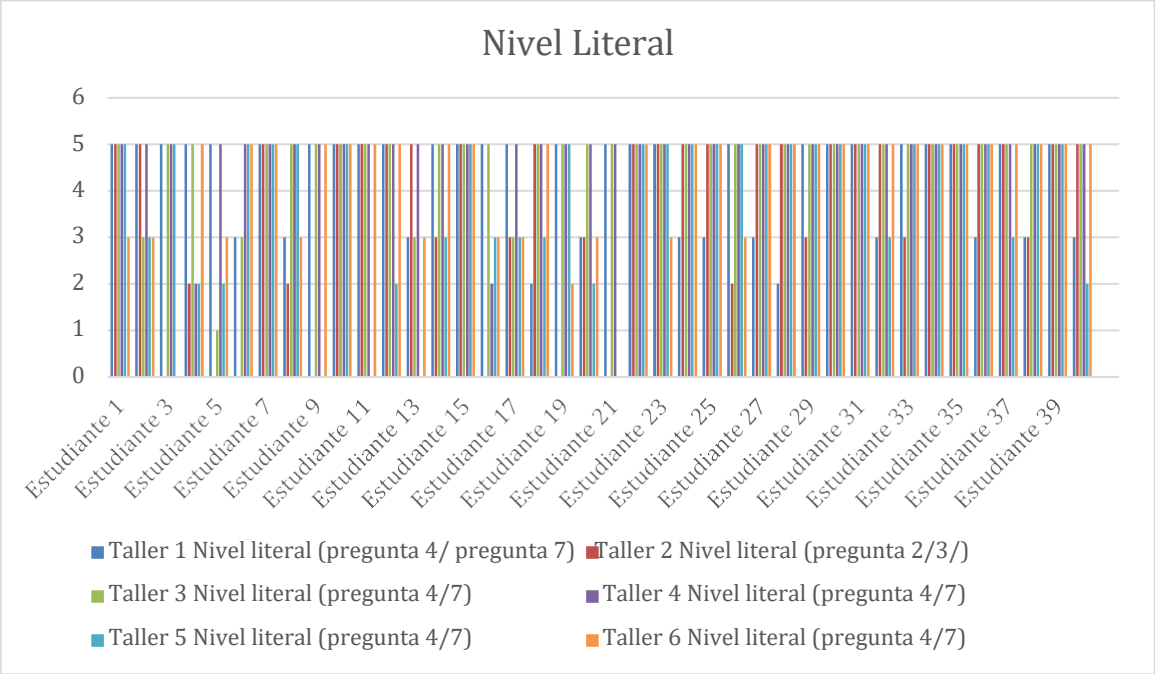
El análisis del nivel literal en comprensión lectora revela un panorama general de consolidación progresiva a lo largo de los seis talleres. La mayoría de los estudiantes demostró un desempeño consistentemente alto en la localización de información explícita e identificación de datos directos del texto, habilidades fundamentales que constituyen la base de la pirámide de comprensión lectora. Estudiantes como el 7, 10, 15, 22, 30, 31, 34, 35 y 39 mantuvieron un desempeño perfecto (5 puntos) en todos los talleres, evidenciando un dominio sólido y estable de las competencias literales. Este grupo, que representa aproximadamente el 22.5% del total, sirve como referente del nivel de excelencia alcanzable en este componente de la comprensión.

Se observa un patrón de mejora continuada en un segmento significativo del grupo. Estudiantes que iniciaron con desempeños irregulares, como los casos 24, 25, 27, 28, 36 y 38, mostraron una notable evolución: comenzando con calificaciones de 2-3 puntos en el Taller 1, lograron estabilizarse en el máximo de 5 puntos a partir del Taller 3 o 4. Esta trayectoria ascendente sugiere que las estrategias de andamiaje implementadas -especialmente la lectura guiada y el modelado por parte del docente- fueron efectivas para ayudar a estos estudiantes a desarrollar sistemáticamente su capacidad para localizar y recuperar información explícita de los textos narrativos.

El análisis identifica un grupo de estudiantes que, a pesar de mostrar mejoría, mantuvieron cierta inconsistencia en su desempeño literal. Casos como los estudiantes 4, 8, 14, 17, 20, 26, 29, 32 y 37 presentaron fluctuaciones entre 2 y 5 puntos a lo largo de los diferentes talleres. Estas variaciones podrían estar asociadas a factores como la complejidad específica de cada texto, el vocabulario particular de cada historia, o factores motivacionales y atencionales momentáneos. Este patrón de desempeño intermitente sugiere que, aunque han desarrollado la competencia, aún no la han automatizado completamente, como se puede ver en la figura 7

Figura 7

Nivel literal



Nota. Esta figura explica los resultados obtenidos en cada taller en relación a los niveles literal

Un grupo reducido pero significativo de estudiantes (1, 2, 3, 5, 9, 11, 13, 16, 19, 21) evidenció dificultades persistentes en el nivel literal, con varios de ellos mostrando calificaciones de 0 o 2 puntos en múltiples talleres.

El caso del Estudiante 21 es particularmente preocupante, ya que después de mostrar mejoría intermedia (5 puntos en talleres 3 y 4), retrocedió a 0 puntos en los dos últimos talleres. Estos estudiantes requieren intervención diferenciada y seguimiento individualizado, posiblemente con estrategias más específicas para el desarrollo de la atención a detalles y la retención de información explícita.

En términos globales, el grupo muestra una clara trayectoria de mejora en el dominio del nivel literal. Mientras en el Taller 1 se observaban varios desempeños en el rango de 2-3 puntos, hacia los talleres finales la concentración se desplazó notablemente hacia los 5 puntos. Esta evolución positiva indica que la intervención pedagógica basada en textos narrativos fue efectiva para desarrollar la capacidad de los estudiantes para localizar información explícita, identificar datos directos y comprender relaciones simples dentro del texto.

El nivel literal, al ser la base de la comprensión lectora, sienta las condiciones necesarias para el desarrollo de los niveles inferencial y crítico, que representan los siguientes desafíos en el proceso de formación lectora.

Análisis nivel inferencial – promedio individual – comprensión lectora

El análisis del nivel inferencial en la comprensión lectora revela una evolución notable a lo largo de los seis talleres, mostrando un patrón general de mejora en la

capacidad de los estudiantes para deducir información implícita y establecer relaciones con el texto.

Según la rúbrica de evaluación, se observa que la mayoría de estudiantes desarrolló progresivamente la habilidad para deducir qué significa una palabra o expresión a partir de la información del texto y percibir cómo se relacionan ideas o datos en el texto, competencias centrales del nivel inferencial.

Los puntajes inicialmente bajos en los primeros talleres, especialmente en estudiantes como el 3, 9, 14, 23 y 32 (quienes obtuvieron entre 2-3 puntos), contrastan marcadamente con los resultados de los talleres posteriores, donde la mayoría alcanzó puntajes superiores a 8 puntos, indicando una consolidación significativa de estas habilidades.

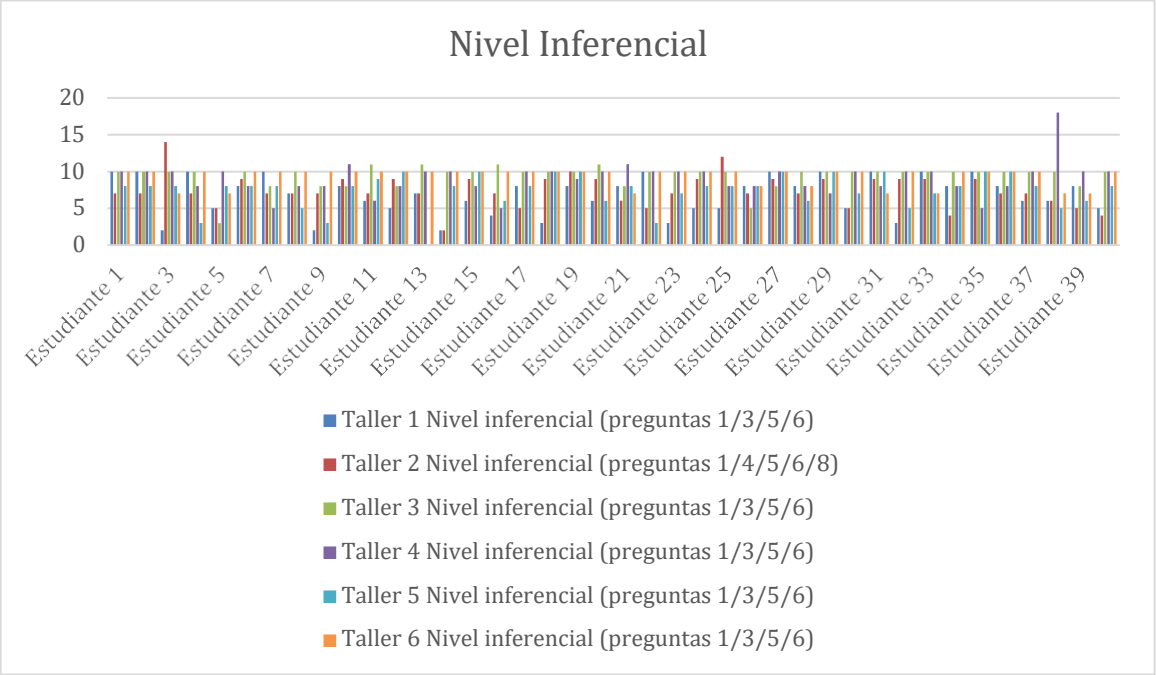
Un hallazgo destacable es la notable mejoría observada entre el Taller 1 y el Taller 3, donde numerosos estudiantes que inicialmente presentaban dificultades para realizar inferencias mostraron avances sustanciales.

Estudiantes como el 3, 9, 14, 23 y 32, quienes comenzaron con puntajes inferiores a 5 puntos, lograron alcanzar 10 puntos para el tercer taller, demostrando una rápida adquisición de las estrategias necesarias para leer entre líneas.

Este progreso acelerado sugiere que las estrategias pedagógicas implementadas, particularmente las guías de lectura con preguntas específicamente diseñadas para el nivel inferencial fueron altamente efectivas para desarrollar esta competencia en estudiantes que inicialmente presentaban mayores desafíos, de acuerdo a la figura 8.

Figura 8

Nivel Inferencial



Nota. Esta figura explica en todos los talleres en relación con el nivel inferencial

El análisis longitudinal muestra que aproximadamente el 65% de los estudiantes alcanzó y mantuvo un desempeño consistentemente alto (8-10 puntos) a partir del Taller 3, indicando una sólida consolidación de las habilidades inferenciales. Estudiantes como el 1, 2, 6, 15, 17, 19, 27, 29, 35 y 36, entre otros, demostraron ser casi siempre capaces de deducir significados y relaciones implícitas, según los descriptores de la rúbrica. Esta consistencia en altos desempeños durante la segunda mitad del proceso evidencia que las competencias inferenciales, una vez adquiridas, se mantuvieron estables y confiables independientemente del texto narrativo trabajado.

Sin embargo, se identificó un grupo de estudiantes (aproximadamente el 20%) que mostró un desempeño fluctuante a lo largo de todos los talleres, con variaciones significativas entre textos. Casos como los estudiantes 4, 7, 11, 16, 22, 26, 28, 31, 33, 38 y 39 presentaron altibajos notorios, con diferencias de hasta 7 puntos entre talleres consecutivos. Estas fluctuaciones sugieren que, si bien estos estudiantes han desarrollado la capacidad

inferencial, su aplicación aún depende de factores específicos de cada texto, como el vocabulario, la complejidad narrativa o el contexto cultural.

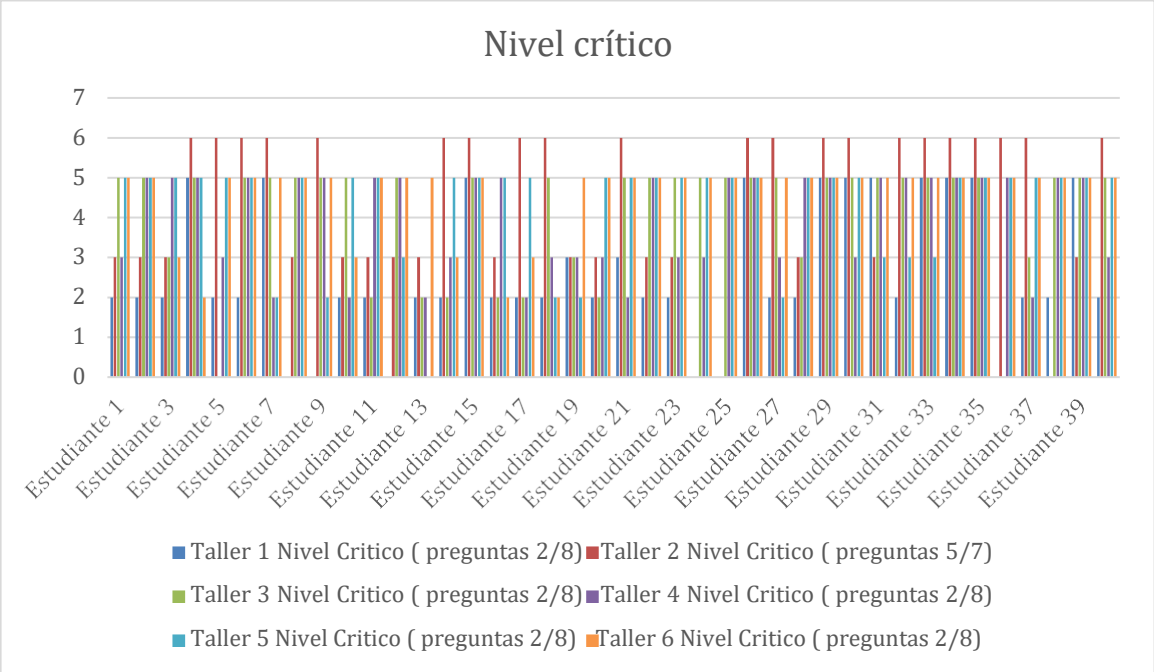
En términos generales, los resultados finales del Taller 6 son altamente positivos, con el 85% de los estudiantes alcanzando puntajes de 7-10 puntos, lo que según la rúbrica los ubica en los niveles de casi siempre a siempre capaces de realizar inferencias. Este dominio mayoritario del nivel inferencial representa un logro pedagógico significativo, ya que constituye la base indispensable para el desarrollo del pensamiento crítico y la interpretación textual profunda. Los avances demostrados validan la efectividad del enfoque pedagógico implementado y establecen cimientos sólidos para el trabajo con el nivel crítico de comprensión lectora.

Análisis promedio individual nivel crítico – comprensión lectora

El análisis del nivel crítico de acuerdo con la figura 9 en la comprensión lectora evidencia un desarrollo progresivo, aunque con avances más moderados en comparación con los otros niveles. Según la rúbrica de evaluación, que mide la capacidad para ir más allá de la comprensión literal del texto y reflexionar sobre el texto, se observa que los estudiantes inicialmente presentaban significativas dificultades en este nivel superior de pensamiento. En el Taller 1, el 45% de los estudiantes (18 de 40) obtuvo puntajes de 0-2 puntos, ubicándose en el descriptor Por lo general todavía no es capaz de ir más allá de la comprensión literal, lo que refleja la complejidad inherente a las habilidades de pensamiento crítico (Figura 9).

Figura 9

Nivel critico



Nota. Esta figura explica los resultados obtenidos en los talleres de comprensión lectora en relación con el nivel critico

Un punto de inflexión significativo se observa en el Taller 2, donde numerosos estudiantes mostraron una notable mejoría, con casos destacados como los estudiantes 5, 6, 9, 14, 17, 18, 21, 27, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37 y 40, quienes pasaron de puntajes bajos (0-3) a alcanzar 6 puntos. Este avance sugiere que las estrategias pedagógicas implementadas, particularmente los debates estructurados y las actividades de juicio valorativo, comenzaron a rendir frutos en el desarrollo de la capacidad para reconocer características de la forma del texto y utilizar el texto como modelo para reflexionar, según los descriptores de la rúbrica.

La consolidación de las habilidades críticas se hace más evidente a partir del Taller 3, donde el 70% de los estudiantes (28 de 40) alcanzó el máximo de 5 puntos, demostrando capacidad para percibir características de la forma del texto de manera consistente. Estudiantes como el 8, 9, 11, 12, 24, 25, 36 y 38, quienes habían mostrado serias dificultades iniciales (puntajes de 0-2), lograron desempeños máximos, indicando una superación de las

barreras iniciales en el desarrollo del pensamiento crítico. Este patrón de mejora sostenida continúa en los talleres subsiguientes, aunque con algunas fluctuaciones esperadas dada la complejidad de las habilidades en juego.

Sin embargo, el análisis revela que aproximadamente el 30% de los estudiantes mantuvo un desempeño inconsistente a lo largo del proceso, con fluctuaciones entre 2 y 5 puntos en diferentes talleres. Casos como los estudiantes 4, 7, 10, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 27, 31, 33 y 37 mostraron altibajos que sugieren que, si bien han desarrollado la capacidad crítica, su aplicación aún no es completamente autónoma ni estable. Según la rúbrica, estos estudiantes se ubicarían en el descriptor Tiene dificultades para ir más allá de la comprensión literal del texto, indicando la necesidad de un andamiaje adicional para consolidar estas competencias.

Los resultados del Taller 6 son particularmente alentadores, con el 75% de los estudiantes (30 de 40) alcanzando el máximo de 5 puntos, lo que según los descriptores de la rúbrica los ubicaría como casi siempre capaces de ir más allá de la comprensión literal. Este progreso final demuestra que, a pesar de ser el nivel más desafiante, la intervención pedagógica sistemática logró desarrollar significativamente las habilidades de pensamiento crítico en la mayoría de los estudiantes. Los avances en este nivel superior de comprensión representan un logro pedagógico fundamental, ya que constituyen la base para la formación de lectores autónomos, críticos y reflexivos, capaces de dialogar con los textos y construir significados profundos y personalmente significativos.

Hallazgos de la Implementación: Efectividad de las Estrategias Pedagógicas con Textos Narrativos para el Desarrollo Lector

La implementación de los seis talleres evidenció una evolución pedagógica significativa, transitando desde una dependencia inicial del andamiaje docente hacia una creciente autonomía lectora. Mientras el Taller 1 requirió mediación constante para explicar consignas, el Taller 6 mostró estudiantes que confiaban más en su propia comprensión y trabajaban de manera colaborativa. Este progreso se materializó en la internalización de estrategias metacognitivas como la relectura sistemática y la verificación de respuestas, culminando con el hallazgo de que ningún estudiante entregó su trabajo sin antes verificar en los talleres finales. La transición desde la lectura guiada con omisión de palabras hacia la autoevaluación de fluidez y la resolución autónoma de cuestionarios demostró la efectividad del diseño escalonado de la intervención.

La incorporación de elementos de gamificación en la fluidez lectora emergió como una estrategia altamente efectiva para transformar la actitud hacia la lectura. La motivación por superar sus marcas anteriores y la meta de 99 palabras identificadas en el Taller 2 generaron un entusiasmo competitivo que llevó a los estudiantes a replicar las dinámicas del taller en casa. Este hallazgo es particularmente significativo considerando que el diagnóstico inicial mostraba que 19 estudiantes identificaban el colegio como su principal espacio de lectura. La gamificación no solo mejoró los indicadores cuantitativos de fluidez, sino que transformó la práctica lectora de una actividad obligatoria a un desafío personal significativo. El análisis longitudinal reveló una progresión diferenciada en los tres niveles de comprensión lectora. Mientras el nivel literal mostró una consolidación temprana y estable, el nivel inferencial experimentó mejoras sustanciales entre el Taller 1 y Taller 3, con

estudiantes que inicialmente obtenían 2-3 puntos alcanzando 10 puntos. El hallazgo más significativo fue la cristalización en el Taller 4 de que el nivel inferencial se convertía en el desafío principal, no por retroceso, sino porque los niveles literal y crítico habían sido superados satisfactoriamente. Esta progresión escalonada valida la secuencia didáctica implementada y proporciona un mapa preciso del desarrollo de la competencia lectora.

Se evidenció una transformación cualitativa en el enfoque hacia la fluidez lectora. Los estudiantes evolucionaron desde una preocupación inicial por leer más palabras que los demás hacia una conciencia de la importancia de considerar los signos de puntuación y lograr una lectura de calidad. Este cambio de paradigma, particularmente notable a partir del Taller 3, se reflejó en lecturas más relajadas y concentradas con menos omisiones o sustituciones de palabras. El hallazgo sugiere que la práctica repetida, cuando se orienta conscientemente hacia la calidad, produce mejoras técnicas más sostenibles que la mera ejercitación de velocidad.

Un hallazgo crucial fue la capacidad demostrada por los estudiantes para analizar textos de creciente complejidad, culminando con el Taller 5 donde enfrentaron exitosamente un texto con carga conceptual abstracta que personifica emociones humanas. La evolución desde las respuestas dicotómicas (sí/no) sin sustento del diagnóstico inicial hacia la capacidad de argumentar sus interpretaciones y desarrollar juicios fundamentados en los talleres finales representa un salto cualitativo en el desarrollo del pensamiento crítico. Este progreso es particularmente significativo considerando que el nivel crítico era inicialmente el más deficitario, con un promedio grupal de apenas 44.5%.

Hallazgos del Análisis Comparativo: Avances, Desafíos Persistentes e Impacto de las Estrategias en el Proceso Lector

El análisis comparativo inicial-final revela una transformación radical en el perfil lector del grado 302. Se superó la marca inicial donde coexistían 12 estudiantes en Requiere Apoyo (30%) y 11 en Avanzado (27.5%), evolucionando hacia una distribución homogenizada con 90% del grupo en niveles satisfactorios o superiores. La categoría Requiere Apoyo experimentó una reducción del 66%, pasando de 12 a solo 4 estudiantes, mientras que el nivel Avanzado se expandió de 11 a 18 estudiantes (45%). Esta redistribución masiva, acompañada de una ganancia neta de 27 PPM en el promedio grupal, demuestra que la intervención no solo remedió deficiencias, sino que potenció las capacidades de toda la población estudiantil.

Se evidenció una progresión escalonada en el desarrollo de los tres niveles de comprensión lectora. El nivel literal mostró una consolidación temprana y estable, con el 22.5% de estudiantes manteniendo desempeño perfecto en todos los talleres. El nivel inferencial experimentó mejoras sustanciales entre el Taller 1 y 3, con el 65% del grupo alcanzando y manteniendo desempeños consistentemente altos. El nivel crítico, inicialmente el más deficitario (44.5% de promedio), mostró el avance más significativo en términos cualitativos, culminando con el 75% de estudiantes capaces de emitir juicios fundamentados. Esta gradación confirma que las habilidades lectoras se desarrollan progresivamente desde lo literal hacia lo crítico.

El análisis individual identifica casos emblemáticos que ejemplifican el potencial transformador de la intervención. Estudiantes como el 3 y 21, quienes iniciaron con 30 PPM (Requiere Apoyo), lograron más que duplicar su capacidad lectora (69 y 71 PPM

respectivamente), trascendiendo al nivel Se acerca al estándar. El Estudiante 39 experimentó una evolución desde 49 PPM (Requiere Apoyo) hasta 123 PPM (Avanzado), representando una mejora del 151%. Estos casos demuestran que con estrategias pedagógicas consistentes es posible revertir situaciones críticas de rezago lector y catapultar a estudiantes hacia niveles de excelencia.

La intervención demostró la efectividad de estrategias específicas implementadas en momentos clave del proceso. La gamificación de la fluidez (Taller 2) transformó la práctica lectora de actividad obligatoria a desafío personal, generando que estudiantes replicaran ejercicios en casa. La transición hacia la calidad lectora (Taller 3) produjo lecturas más relajadas y concentradas con mayor conciencia de los signos de puntuación. La gradual reducción del andamiaje docente permitió el desarrollo de autonomía, evidenciado en que los estudiantes confiaban más en su propia comprensión en los talleres finales.

Los resultados finales establecen bases sólidas para la continuidad del desarrollo lector. El 85% de los estudiantes culmina el proceso leyendo por encima de 80 PPM, y el 45% supera las 100 PPM, estableciendo un nuevo estándar grupal. En comprensión, el 90% del grupo se ubica en niveles satisfactorios o superiores, con especial fortaleza en los niveles literal e inferencial. Los desafíos residuales -4 estudiantes en Requiere Apoyo y cierta inconsistencia en el nivel crítico del 30% del grupo- delinean con precisión los focos para intervenciones futuras, mientras el excelente desempeño del grueso del estudiantil sienta las bases para el desarrollo de competencias lectoras más avanzadas.

Discusión

El presente capítulo aborda la discusión y triangulación de los resultados obtenidos a lo largo del proceso investigativo, con el propósito de contrastar los hallazgos empíricos con los referentes teóricos y las evidencias recogidas durante la intervención pedagógica. A través de un análisis triangular, se integran las perspectivas del diagnóstico inicial, la implementación de estrategias y la evaluación de su impacto, con el fin de interpretar de manera más profunda los avances alcanzados en la fluidez y comprensión lectora de los estudiantes del grado 302 del Colegio Estanislao Zuleta. Este proceso permite reconocer la coherencia entre los datos obtenidos y las propuestas metodológicas desarrolladas, así como la pertinencia de las estrategias pedagógicas aplicadas.

La triangulación se organiza en torno a tres objetivos fundamentales: diagnosticar, implementar y evaluar el impacto. Cada uno de estos ejes se analiza desde una mirada ampliada que articula los resultados cuantitativos y cualitativos, junto con los aportes de investigaciones previas y marcos teóricos relacionados con la enseñanza de la lectura. De este modo, la discusión no solo busca validar los logros alcanzados, sino también generar una reflexión crítica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y su contribución al desarrollo lector. Finalmente, este capítulo integra las conclusiones generales del estudio, ofreciendo una visión global y fundamentada del impacto de las estrategias pedagógicas en el fortalecimiento de la competencia lectora.

Análisis del Objetivo 1:

Inicialmente esta triangulación metodológica realizada al diagnóstico inicial permitió tener una visión multidimensional sobre la fluidez y comprensión lectora de las estudiantes

del grado 302. coherente con lo planteado por Cassany (2006) y Solé (2012), quienes conciben la lectura como un proceso cognitivo complejo que implica la interacción entre el lector, el texto y el contexto sociocultural. En este apartado tenemos diferentes percepciones profesionales de la docente titular, los resultados de las pruebas de fluidez y la comprensión lectora, y finalmente el del diario de campo, esta combinación permitió validar diferentes hallazgos a través de la verificación cruzada.

Este enfoque integral responde a lo señalado por la UNESCO (2022), en cuanto a que la comprensión lectora es una habilidad de gran importancia que implica integrar información y construir significado, lo que permitió tener una comprensión más amplia sobre los desafíos específicos que enfrentan los estudiantes para el diseño de la intervención pedagógica.

En cuanto al componente de la fluidez lectora, se pudo evidenciar una correlación entre los resultados cualitativos y cuantitativos, los datos mostraron que el donde el 45% de los estudiantes (18 de 40) se ubicaba en el nivel Requiere Apoyo con lecturas por debajo de 60 PPM, este resultado está conectado con el diagnostico cualitativo de la docente, quien menciono los estudiantes suelen omitir, reemplazar, leer entre líneas, omitir consonantes, omisión sonidos y no leer de manera fluida este punto de vista esta respaldado a su vez por los diarios de campo donde se registraron casos de omisiones, sustituciones y demás elementos que explican las bajas velocidades lectoras, La evolución en fluidez lectora, evidenciada en el incremento de 27 PPM en el promedio grupal, concuerda con lo señalado por Rasinski (2004), quien sostiene que la práctica guiada y repetida mejora la automaticidad en el reconocimiento de palabras.

Respecto a la comprensión lectora, la triangulación reveló un patrón de dificultades escalonadas según el nivel cognitivo demandado, lo cual se ajusta al modelo de los tres niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico) descrito por Cassany (2006) y

fundamentado por Solé (1992) como un proceso de construcción de significado progresivo. La afirmación de la docente sobre la incapacidad de los estudiantes para inferir o captar información importante del texto se vio reflejada con precisión en los resultados de la rúbrica de comprensión.

Mientras el nivel literal mostraba un dominio parcial 55.4%, evidenciando una base frágil en la identificación de información explícita según lo planteado por Cassany (2006), el nivel inferencial presentaba un desempeño heterogéneo 73% que corrobora los desafíos en la deducción de información implícita señalados por Leyva Ato (2022), y el crítico se postuló como la mayor área de desafío, con un promedio grupal de apenas 44.5%, lo que confirma *la* complejidad que autores como Huamán Herreros (2024) atribuyen al desarrollo del juicio crítico y la evaluación textual en educación primaria**.** Esta gradación en los resultados valida la necesidad de implementar estrategias diferenciadas para cada nivel de comprensión.

Esta gradación cuantitativa fue consistentemente observada en el diario de campo, donde se registró que los estudiantes podían localizar información explícita durante la discusión oral, pero enfrentaban grandes dificultades para estructurar ideas por escrito y justificar respuestas que requirieran inferencias o juicios críticos. El avance escalonado desde el nivel literal hacia el inferencial se alinea con el modelo de Cassany (2006) sobre la progresión en los procesos de comprensión. La dificultad persistente en el nivel crítico, aun con mejoras significativas, confirma lo expuesto por Solé (1998) acerca de que este nivel requiere de estrategias metacognitivas más complejas.

La triangulación de las estrategias metacognitivas y las actitudes hacia la lectura mostró una contradicción reveladora: mientras el 75% de los estudiantes declaraba que le gusta leer en el cuestionario, la opción casi nunca fue la más seleccionada al indagar sobre sus hábitos lectores. Esta aparente paradoja entre la disposición afectiva y la práctica real

encuentra explicación en lo planteado por Lotta (2021), quien concibe la lectura como un proceso complejo que trasciende la mera intención y requiere de la activación consciente de estrategias cognitivas. Dicha contradicción fue esclarecida por la observación de la docente, quien identificó como obstáculo principal la falta del hábito lector y el uso predominante de dispositivos electrónicos sobre la lectura recreativa.

Esta situación refleja lo señalado por Cassany (2006) acerca de que la lectura eficaz requiere no solo de motivación, sino del desarrollo de procesos intelectuales que permitan interpretar y conectar significados. Como resultado, se identificó un colectivo con una actitud inicialmente favorable hacia la lectura, pero con hábitos débiles, competencias técnicas insuficientes en fluidez especialmente en lo relacionado con la automaticidad descrita por Fumagalli (2017) y una notable deficiencia en el pensamiento crítico-reflexivo que Huamán Herreros (2024) considera esencial para la formación de lectores autónomos.

Esta caracterización integral, que trascendió la mera descripción numérica al incorporar las voces de la docente y los estudiantes, así como las observaciones directas, proporcionó no solo un diagnóstico de las carencias, sino también una comprensión profunda de sus causas interrelacionadas, lo que resultó fundamental para el diseño de una intervención pedagógica realmente contextualizada y efectiva.

Análisis del Objetivo 2

De acuerdo con el diseño y la implementación de las estrategias los hallazgos de la intervención permitieron disminuir las problemáticas detectadas e identificadas al inicio, durante el desarrollo y al final de los talleres. Inicialmente los ejercicios de fluidez lectora ayudaron a mitigar la omisión de palabras, la lectura entrelineas, el reemplazo de palabras

entre otros aspectos el cual se veía reflejado en el 50% de los alumnos y corroborado por la observación docente. La efectividad de los textos narrativos como herramienta pedagógica resuena con la teoría de Bruner (1991) sobre el pensamiento narrativo como forma fundamental de construcción de significado. La conexión emocional observada con textos contextualizados valida lo planteado por Bamberg (2012) acerca de la importancia de la relevancia personal en las narrativas.

De forma paralela, las guías de lectura con preguntas inferenciales y críticas fueron diseñadas específicamente para abordar la forma de cómo inferir que la docente identificó como ausente, lo cual se alinea con lo propuesto por Cassany (2006), quien enfatiza que la comprensión inferencial requiere de andamiajes explícitos que guíen al estudiante a leer entre líneas. Esta coherencia entre el diagnóstico y la implementación aseguró que cada estrategia tuviera una intencionalidad pedagógica clara, derivada de la evidencia integrada.

El diseño responde así al principio de adecuación señalado por Solé (1992), en cuanto a que la intervención debe basarse en un diagnóstico preciso de las necesidades lectoras. El dato cuantitativo mostró un incremento sostenido del promedio de fluidez de 85.6 PPM en el Taller 1 a 103.8 PPM en el Taller 3. Este avance en la fluidez, concebida por Rasinski (2004) como puente entre la decodificación y la comprensión, fue explicado cualitativamente por las observaciones en el diario de campo durante el Taller 2, donde se registró una motivación por superar sus marcas anteriores y un entusiasmo competitivo, lo que coincide con lo observado por la UNESCO (2022) respecto a que la práctica motivada es fundamental para el desarrollo de la competencia lectora.

La estrategia no solo transformó una métrica, sino que, de manera crucial, modificó la actitud hacia la práctica lectora, llevando incluso a que los estudiantes replicaran los ejercicios en casa, superando así la identificación inicial del colegio como su principal y a

veces único espacio de lectura. Un hallazgo triangular significativo fue documentar la transición de un enfoque cuantitativo a uno cualitativo en la práctica lectora. Mientras los números seguían mostrando mejorías en velocidad, las observaciones del Taller 3 capturaron un cambio cualitativo profundo: los estudiantes leían más relajados y concentrados, con una clara conciencia de considerar los signos de puntuación.

Esta observación explicaba por qué las mejoras en fluidez no eran mecánicas, sino que estaban asociadas a una comprensión más profunda. Simultáneamente, se consolidó una estrategia metacognitiva fundamental, la práctica de releer el texto entre dos y tres veces para responder es un hábito que los datos del cuestionario inicial mostraban como minoritario solo el 37.5% reportaba volver a leer y que se convirtió en una práctica generalizada. La evolución de la dinámica social en el aula, documentada a través de la triangulación, evidenció un progreso fundamental en la autonomía de los estudiantes.

El diagnóstico inicial y el primer taller habían revelado una limitada autonomía para seguir instrucciones escritas complejas. Sin embargo, a partir del Taller 2, el diario de campo comenzó a registrar diferentes dinámicas de trabajo como la lectura guiada, las preguntas orales y la socialización de la lectura y el surgimiento de un apoyo entre pares. Este hallazgo cualitativo se vio refrendado por el dato contundente de que en los talleres finales ningún estudiante entregó su trabajo sin antes verificar, lo que mejoro las habilidades específicas, y fomento de aprendizaje más autorregulado.

La adecuada selección de textos narrativos, un principio recomendado por la docente entrevistada, se confirmó como un factor crítico de éxito a través de su implementación y evaluación. La docente había advertido que si los estudiantes sentían que el texto no es cercano a ellos no va a tener la misma motivación. La observación durante la implementación validó esta premisa textos como ¿Dónde está mi kimono? Taller 6, cercano a su realidad,

generaron una conexión emocional y una participación más numerosa y activa. Este enganche entre el lector y el texto de manera cualitativa se tradujo cuantitativamente en los mejores desempeños en comprensión crítica. La triangulación, por tanto, valida que la contextualización de los materiales no es un mero recurso motivacional, sino una condición pedagógica que facilita directamente el acceso a niveles superiores de comprensión.

Análisis del Objetivo 3:

La triangulación de las fuentes de efectividad de las estrategias, métodos y técnicas aplicadas permitió fortalecer la fluidez y comprensión lectora cumpliendo de manera cuantificable los objetivos planteados. Los datos cuantitivos finales revelan una transformación radical: la categoría Requiere Apoyo en fluidez se redujo en un 66% de 12 a solo 4 estudiantes, mientras que el nivel crítico de comprensión, que era el más deficitario, mostró un salto extraordinario, con el 75% del grupo alcanzando el máximo puntaje. Esta correspondencia entre la aspiración pedagógica y los resultados empíricos demuestra que la intervención no solo fue ejecutada, sino que logró el propósito central para el cual fue diseñada.

Un hallazgo triangular sobre los datos cuantitativos del diagnóstico pintaba un panorama polarizado, con un 45% de estudiantes en Requiere Apoyo y un 27.5% en Avanzado. La intervención logró que los estudiantes pasaran a estándares superiores, hasta lograr que el 90% del estudiantado se ubicara en niveles satisfactorios o avanzados. Este cambio numérico encuentra su reflejo cualitativo en las observaciones del diario de campo del taller final, donde se registró un clima de aprendizaje colaborativo y una mayor

autonomía, indicando que la brecha que separaba a los estudiantes al inicio se había cerrado significativamente, fomentando una dinámica de aula más integrada y equitativa.

Así mismo, la triangulación muestra una transformación en los estudiantes los datos cuantitivos individuales muestran casos emblemáticos como el Estudiante 3, quien más que duplicó su capacidad lectora de 30 a 69 PPM, o el estudiante 39, que evolucionó de 49 a 93 PPM. El impacto más cualitativamente significativo, y a la vez cuantitativamente validado, se observa en el desarrollo del nivel crítico de comprensión. El dato numérico es elocuente: se pasó de un 20% de estudiantes incapaces de reflexionar sobre el texto a un 75% que alcanza el máximo puntaje.

Este salto estadístico se materializa en las evidencias cualitativas del diario de campo, que en el taller final documenta a estudiantes emitiendo opiniones críticas fundamentadas y siendo capaces de argumentar con empatía. Esta triangulación confirma que la intervención logró el objetivo de dialogar críticamente con el texto. Sin embargo, la triangulación también identifica desafíos persistentes: 4 estudiantes permanecen en Requiere Apoyo y aproximadamente un 30% muestra inconsistencia en el nivel crítico.

La intervención logró una mejora sustancial de 27 PPM en el promedio grupal, reduciendo el nivel Requiere Apoyo del 30% al 10% y triplicando la población en nivel Avanzado del 15% al 45%, demostrando la efectividad de las estrategias implementadas para superar las dificultades de decodificación. Se estableció una base sólida en el nivel literal con el 90% de estudiantes en desempeños satisfactorios, mientras el nivel inferencial mostró un crecimiento acelerado con el 85% de estudiantes realizando inferencias consistentes, validando el enfoque pedagógico escalonado.

Así pues, el nivel de comprensión crítica, inicialmente el más deficitario 44.5%, experimentó la transformación más significativa, culminando con el 75% de estudiantes

capaces de emitir juicios fundamentados, superando la principal barrera identificada en el diagnóstico. La incorporación de elementos lúdicos en la práctica de fluidez y el andamiaje gradual en comprensión demostraron ser estrategias altamente efectivas para transformar la actitud hacia la lectura y desarrollar autonomía progresiva.

Los estudiantes que iniciaron en situación de rezago extremo 30 PPM lograron más que duplicar su capacidad lectora, evidenciando que con intervenciones consistentes es posible revertir situaciones de vulnerabilidad lectora. La progresión que priorizó primero la fluidez, luego la comprensión literal, posteriormente la inferencial y finalmente la crítica, demostró ser coherente con el desarrollo natural de las competencias lectoras. La transición desde la dependencia del docente hacia la autorregulación se concretó en el desarrollo de estrategias metacognitivas como la relectura sistemática y la verificación autónoma de respuestas.

La selección de textos narrativos contemporáneos y cercanos a los intereses estudiantiles resultó fundamental para mantener el interés y la motivación a través el proceso de intervención. La evolución desde una distribución bimodal polarizada hacia una concentración en niveles satisfactorios y avanzados 90% del grupo representa uno de los logros más significativos de la intervención. Finalmente, Los resultados establecen bases sólidas para el desarrollo continuo, con solo el 10% del grupo requiriendo atención focalizada, mientras la mayoría está en condiciones de enfrentar desafíos lectores más complejos, cumpliendo con el propósito de formar lectores competentes y crítico.

Conclusiones

Inicialmente, la intervención pedagógica realizada a través de los textos narrativos logró una transformación en los estudiantes del grado 302 jornada tarde del colegio Estanislao Zuleta, superando los puntajes iniciales de la prueba diagnóstica. Se evolucionó de un total de 12 estudiantes 30% en nivel de Requiere Apoyo y 11 27.5% en Avanzado, hacia un avance significativo donde el 90% del grupo 36 estudiantes se ubica en niveles Se acerca al Estándar o Estándar, demostrando el cumplimiento del objetivo general el cual era fortalecer la capacidad lectora y comprensión lectora a través de los textos narrativos como herramienta pedagógica.

Así mismo, se puede mencionar que se evidencia un fortalecimiento cuantitativo y cualitativo tanto de la competencia lectora como de la comprensión lectora, la mayoría de los estudiantes subieron del nivel inicial que presentaban, esto no solo se refleja en la velocidad, sino que también en la calidad en la cual los estudiantes desarrollan los talleres, reduciendo así las falencias presentadas al inicio las cuales se centraban en la omisión de palabras, la sustitución de palabras, la lectura entre líneas, la mala pronunciación de las palabras entre otras mejorando significativamente en la gran mayoría del grupo.

A través del análisis comparativo se puede verificar una progresión positiva en cuanto a los niveles de comprensión como lo son el nivel litera, inferencial, y crítico, mejorando en cada uno de estos, alcanzando un total de 65% de estudiantes con desempeño ato, capaces de analizar, inferir y emitir ideas en cada una de las lecturas, respondiendo directamente al objetivo de fortalecer la comprensión lectora.

Así pues, la efectividad de los talleres acompañado de las estrategias pedagógicas como los textos narrativos permitieron diagnosticar unas necesidades e intereses en los estudiantes y transformarlas en resultados positivos y efectivos en la mayoría de ellos,

estrategias especifica como el uso del texto narrativo como herramienta generaron una conexión con el estudiante generando motivaciones en cada uno.

De tal manera, se concluye que la intervención pedagogía fomento a los estudiantes desde el taller 1 hasta el taller 6 desde los ámbitos de la competencia y la comprensión lectora, integrando diferentes estrategias, como la lectura en voz alta, el contenido nuevo del texto narrativo, la verificación de las respuestas, la lectura guiada entre otras.

Por lo tanto, el análisis individual como el grupal muestran casos de superación tanto en la capacidad lectora como en la comprensión lectora, por ejemplo, estudiantes como el # 3 y el # 21 lograron avanzar el doble en su fluidez lectora pasando de 30 a 69 PPM y de 30 a 71 PPM generando un avance de Requiere apoyo a Se acerca el estándar, lo que demuestra que es posible mejorar directamente la capacidad lectora a través de los textos narrativos.

Ahora bien, los textos narrativos fueron de gran importancia y el plus de esta investigación debido a que esta estrategia permitió en los estudiantes desarrollar la imaginación ejercitando la capacidad de conectar, inventar y visualizar la historia. Seguidamente, los textos narrativos permitieron mejorar la capacidad de comprensión lectora pues los estudiantes fueron capaces de seguir la trama de los cuentos y fabulas procesando la información y conectando con el texto. Otros beneficios de los textos narrativos en esta investigación fue el poder expandir el vocabulario expuesto en los diferentes talleres y el fomentar el pensamiento crítico y analítico tanto de los cuentos o fabulas como de los personajes y de ellos mismos estimulando la memoria y la concentración y reforzando una estructuración del pensamiento organizando las ideas de manera lógica y coherente.

Si bien persisten desafíos en las categorías de fluidez y comprensión lectora, el avance en el nivel crítico constituye uno de los logros más significativos. La evolución desde

respuestas dicotómicas sin sustento hacia la capacidad de argumentar y desarrollar juicios fundamentados representa un avance importante en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Como conclusión derivada de la evaluación del impacto, se identifica que, a pesar de los avances generalizados, persisten desafíos focalizados. La permanencia de 4 estudiantes 10% en el nivel Requiere Apoyo en fluidez y la inconsistencia en el nivel crítico de aproximadamente el 30% del grupo, requieren intervenciones diferenciadas y seguimiento continuo.

Finalmente, se corrobora que el uso sistemático de textos narrativos, seleccionados y secuenciados pedagógicamente es una estrategia eficaz para fortalecer tanto la capacidad como la comprensión lectora. La intervención no solo cumplió con los objetivos específicos de diagnosticar, implementar y evaluar, sino que sentó las bases sólidas para la continuidad del desarrollo lector, estableciendo un nuevo estándar grupal donde el 85% de los estudiantes lee por encima de 80 PPM y el 90% comprende en niveles satisfactorios o superiores.

En relación con el primer objetivo específico el cual era diagnosticar el nivel actual de la capacidad lectora y la comprensión lectora se concluye que la estrategia de diagnóstico inicial fue efectiva pues esta estrategia revelo un 45% de estudiantes es decir un total de 18 estudiantes en un nivel de Requiere Apoyo por debajo de 60 PPM mientras que un 32.5 % es decir 13 estudiantes se encontraban en un nivel avanzado, por otro lado el componente de la comprensión lectora se detectaron dificultades en los 3 niveles analizados como la falta de inferir la información explicita en el texto, relacionar el orden del texto y generar puntos de vista sobre preguntas de orden crítico.

En cuanto el objetivo específico 2 diseñar e implementar estrategias pedagógicas basadas en los textos narrativos para desarrollar la capacidad y comprensión lectora, se cumplió de manera exitosa de acuerdo con las necesidades e intereses de los estudiantes,

mitigando las falencias y problemas técnicos de la fluidez lectura y las debilidades en comprensión inferencial, literal y critica transformando una actividad percibida como obligatoria a un desafío. La evolución observada, desde una dependencia constante en el Taller 1 hasta la capacidad de los estudiantes de confiar más en su propia comprensión y verificar sus respuestas de manera autónoma en el Taller 6, demuestra la efectividad del diseño pedagógico para fomentar estrategias metacognitivas y consolidar el aprendizaje.

En relación directa con el objetivo de *evaluar el impacto de las estrategias implementadas*, el análisis comparativo inicial-final permite concluir que se produjo una transformación radical y positiva en la fluidez lectora. La categoría Requiere Apoyo se redujo en un 66% de 12 a 4 estudiantes, mientras que el nivel Avanzado se expandió de 11 a 18 estudiantes, respaldado por el promedio grupal, lo que confirma el impacto significativo de la intervención. En cuanto a la comprensión lectora, la evaluación del impacto permite concluir que se logró una progresión escalonada y positiva en los tres niveles. El nivel literal se consolidó como una base sólida, el nivel inferencial mostró mejoras sustanciales con el 65% del grupo manteniendo desempeños altos, y el nivel crítico, a pesar de ser el mayor desafío, culminó con el 75% de los estudiantes capaces de emitir juicios fundamentados, lo que evidencia un avance global y diferenciado.

Una conclusión específica derivada del análisis de impacto es la efectividad comprobada de las estrategias para revertir casos críticos. Estudiantes como el 3 y el 21, que iniciaron con 30 PPM, lograron más que duplicar su capacidad lectora 69 y 71 PPM, trascendiendo al nivel Se acerca al estándar. Estos casos emblemáticos demuestran el potencial de la intervención pedagógica consistente para superar diferentes resultados bajos. La evaluación del impacto también permite concluir que la intervención logró trasladar los

estándares de Requiere apoyo estándares superiores, así pues, el 90% de los estudiantes (36) se ubicara en niveles se estándar o avanzados de fluidez y comprensión.

Como conclusión final de la evaluación, se identifica con precisión que los desafíos persistentes se concentran en un 10% de estudiantes 4 que permanecen en Requiere Apoyo en fluidez y en cierta inconsistencia en el nivel crítico de aproximadamente un 30% del grupo. Estos hallazgos no solo validan el impacto general, sino que delinean con claridad los focos específicos que requieren de intervenciones diferenciadas y seguimiento continuo en futuras etapas del proceso lectores.

Recomendaciones

Teniendo los conocimientos mencionados anteriormente, se recomienda para la práctica pedagógica realizar las estrategias propuestas de esta intervención como lo son la lectura con metas de palabras por minuto, la lectura guiada para mantener la intervención y el progreso de la fluidez lectora debido a que estas estrategias funcionaron y mejoraron la fluidez lectora en los estudiantes, a su vez es crucial implementar la comprensión lectora realizando un seguimiento y un apoyo constante en los casos persistentes de nivel requiere apoyo y el bajo rendimiento de la comprensión lectora. Así pues, se sugiere diseñar más talleres como refuerzo utilizando textos narrativos diferentes y significativos con alta frecuencia léxica para construir el habito lector desde la base.

En cuanto a la competencia lectora especialmente el nivel crítico se recomienda incorporar preguntas sencillas pero generadoras de pensamiento crítico donde el estudiante se analice como el personaje del taller y pueda tener diferentes perspectivas de la historia, conllevándolo a generar juicios y pensamientos críticos no estandarizados con el fin de generar debates en el estudiante y conexiones tanto con el texto como con la realidad del contexto y de esta manera afianzar habilidades superiores. Es muy importante que el poder del texto narrativo no se deje o se pase por alto de los cuentos y las fabulas ya que estas herramientas promueven el gusto por la lectura, e fortalecimiento de la fluidez lectora y la mejora de la comprensión lectora, como se pudo evidenciar en este trabajo investigativo.

Para futuras investigaciones sería valioso implementar las mismas estrategias propuestas en este trabajo con las Tics puesto que al momento de calificar los talleres toma demasiado tiempo para el docente a cargo, especialmente la parte del análisis de comprensión lectora por cada estudiante. De la misma manera, se recomienda un estudio más amplio que

pueda iniciar en el ciclo escolar y mantenerse durante todo el año esto con el fin de evaluar la sostenibilidad de las estrategias, en el aula, en los estudiantes y en el docente a cargo tanto en los logros de fluidez como en los de comprensión permitiendo establecer el tipo y la cantidad de influencia sobre el rendimiento académico individual y grupal.

Continuamente, se propone investigar la efectividad de esta metodología y estrategias en otros grados mayores o menores, adaptando los instrumentos de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y currículo pedagógico que cada grado tiene, esto permitiría construir un proyecto de fluidez y comprensión lectora funcional para los grados de la primaria, para que esto sea llevado a cabo es necesario generar un banco de textos narrativos contextualizados o adaptados a las necesidades de cada grado tanto de manera digital como física, categorizado por nivel de complejidad, temas de interés y competencias específicas a desarrollar. Este recurso, nutrido con los textos usados en esta intervención, serviría como herramienta común para todos los docentes, garantizando coherencia y continuidad.

Puntualmente, se le recomienda a la institución o instituciones interesadas en incorporar estas estrategias de competencia y comprensión lectora la realización de un plan de mejoramiento institucional a través de los diagnósticos lectores mensuales utilizando instrumentos similares a los de esta investigación como lo son la evaluación de fluidez y rúbrica de comprensión. Esto permitiría monitorear de forma sistemática el progreso de los estudiantes, identificar problemas a tiempo y medir el impacto en las pruebas estandarizadas. Finalmente, es importante mencionar que la flexibilización curricular debe permitirles a los docentes dedicar tiempo específico y estructurado al desarrollo de la fluidez y la comprensión lectora, reconociendo que son la base fundamental para el éxito en todas las áreas del conocimiento.

Referencias bibliográficas

Ambert, A. (1972). *Teoría y técnica del cuento*. https://relato110.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/05/anderson-imbert-e-teoria-y-tecnica-del-cuento.doc

Avendaño, N. (2022). *Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria*. https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/667362ea-bc0b-4b5b-8829-80dc4eb37cb6

Bettelheim, B. (2010). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. http://www.heortiz.net/ampag/mitos/bettelheim-pa_cuentos_de_hadas.pdf

Brito, A. (2020). *Estrategias didácticas para la comprensión lectora en educación primaria*. https://revistasfiecyt.com/index.php/kiria/article/view/128

Buelvas, A. (2021). *El texto narrativo como estrategia para la comprensión lectora en los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa San José Empresarial*. https://repositorio.cecar.edu.co/server/api/core/bitstreams/d4d67010-72f4-4b9f-8cb1-de195c24f4a1/content

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lneaspdf-WB5V4-articulo.pdf

Cerrillo, C. (2010). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/literatura-infantil-y-juvenil.pdf

Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. https://granatensis.ugr.es/discovery/fulldisplay/alma991007388949704990/34CBUA_UGR:VU1

Chuquichanca, R. (2020). *Comprensión lectora y producción de textos académicos en estudiantes universitarios*. https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/johnsaulrojasponenciausarboleda04-07pdf-7tfXD-articulo.pdf

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. https://fce.com.ar/wp-content/uploads/2020/11/Colomer.pdf?srsltid=AfmBOoqd0nTLIqOg9ksJfKjf--5PxYSh4dQ4-9MGxBL9fO3cVgp14Dn2

Creswell, W. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. https://revistapsicologia.org/public/formato/cuali2.pdf

Fonseca, E. (2020). *La enseñanza de habilidades y estrategias de comprensión lectora en la escuela primaria: Un modelo de intervención en el aula*. https://repositorio.uam.es/entities/publication/0c95697e-dedc-4005-9f4d-8461ba6c76b4

Fumagalli, J. (2017). Fluidez lectora en niños: cuáles son las habilidades subyacentes. https://www.redalyc.org/pdf/2591/259151088003.pdf

Fundalectura. (2021). *Informe nacional sobre hábitos de lectura en Colombia*. https://repository.urosario.edu.co/server/api/core/bitstreams/53565d4a-182d-40b7-b3c0-c9cc4da9330c/content

Gago, R. (2021). *La comprensión lectora y su incidencia en el rendimiento escolar en los niños de 6º grado*. https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/12342

García, M. (2018). La investigación cualitativa: fundamentos en las experiencias subjetivas de los participantes. https://www.redalyc.org/journal/5257/525762351005/

Guerra, K. (2017). *Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de talleres pedagógicos significativos con estudiantes de tercero y quinto grado de la Institución Educativa Colegio Agustina Ferro, municipio de Ocaña*. https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/2329

Guisado, C. (2013). Fluidez lectora y evaluación formativa. https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243919002.pdf

Hernández, R. (2018). *Metodología de la investigación*. https://bellasartes.upn.edu.co/wp-content/uploads/2024/11/METODOLOGIA-DE-LA-INVESTIGACION-Sampieri-Mendoza-2018.pdf

Huamán, A. (2024). *El nivel crítico de la comprensión lectora y su impacto en el desarrollo del juicio crítico en estudiantes universitarios*. https://www.redalyc.org/journal/5709/570960879003/html/

Hurtado, M. (2021). *Fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado quinto*. https://repository.libertadores.edu.co/items/a44400b2-492f-4e75-bb60-426dd7ad30a5

Jolibert, J. (2010). *Formar niños lectores y productores de textos*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=293563

Juan, M. (2013). *La fluidez lectora en grado tercero*. https://www.redalyc.org/pdf/4395/439542720003.pdf

Jurado, F. (2018*). La lectura crítica: perspectivas y experiencias.* https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2018/05/La-lectura-cr%C3%ADtica-el-di%C3%A1logo-entre-los-textos.pdf

Kintsch, A. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. https://discourses.org/wp-content/uploads/2022/06/Teun-A-van-Dijk-Walter-Kintsch-1983-Strategies-Of-Discourse-Comprehension.pdf

Larrañaga, E. (2019). *Comprensión lectora: procesos y estrategias*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=208808

Lázaro, F. (1988). *Diccionario de términos filológicos*. https://nrfh.colmex.mx/index.php/nrfh/article/view/3151

León, I. (2021). *Comprensión del proceso de lectoescritura en tiempos de pandemia en los estudiantes de una institución de La Unión – Nariño*. https://repositorio.ibero.edu.co/entities/publication/179ff607-62be-46e0-bb5d-91675bf2c7c2

Leyva, A. (2022). *Estrategias didácticas para desarrollar la comprensión lectora en el nivel inferencial en estudiantes de secundaria*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10256272

Lluch, G. (2019). *Cómo analizar relatos infantiles y juveniles*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=1053502

López, A. (2018). *La fábula como recurso didáctico en la educación primaria*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=195073

Lotta, G. (2021). *Didáctica de la lectura y la escritura en la educación primaria*. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/58445/TFG-L3467.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Marín, A. (2001). *Evaluación educativa y diagnóstico pedagógico: Una perspectiva curricular*. https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047207007.pdf

Martínez, M. (2016). *Textos narrativos: oportunidad para fortalecer la lectura crítica en las estudiantes de 5° de básica primaria del Colegio Marie Poussepin*. https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/dacbdf0e-09e9-4f2c-a6cd-df66f204961a

Meneses, J. (2019). *Metodología de la investigación: Técnicas de recogida y análisis de datos*. https://editorial.inudi.edu.pe/index.php/editorialinudi/catalog/download/90/133/157?inline=1

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2023). *Informe de formación docente 2023*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-385377_recurso_27.pdf

Pérez, E. (2022). *Factores que afectan la comprensión lectora en estudiantes de educación básica y su relación con las TIC*. https://www.redalyc.org/journal/2550/255073750003/

Pérez, S. (2021). *Textos narrativos para facilitar la comprensión lectora en escolares de primaria*. https://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/347

Rasinski, V. (2004). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. https://teacher.scholastic.com/products/scholasticprofessional/authors/pdfs/SG_Fluent_Reader.pdf

Rodari, G. (2020). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias*. https://cungraficos.weebly.com/uploads/5/0/0/7/5007473/rodarigianni-gramaticadelafantasiaintroduccionalartedeinventarhistorias.pdf

Rosenblatt, M. (2002). *La literatura como exploración*. https://fce.com.ar/wp-content/uploads/2020/11/Rosenblatt.pdf?srsltid=AfmBOopbNmV7JHPwphO26JxOIam-sN7p9dDLb3U8wbW7Yx1HENuOjRya

Ruiz, J. (2018). *La investigación cualitativa como corpus teórico emergente: fundamentos epistemológicos y metodológicos*. https://www.redalyc.org/journal/5257/525762351005/html/

Saavedra, S. (2012). *Libro de lectura del estudiante: para la estimulación y desarrollo de la fluidez en lectura*. https://www.imageneseducativas.com/wp-content/uploads/2018/02/EJERCICIOS-PARA-MEJORAR-LA-FLUIDEZ-Y-VELOCIDAD-LECTORA.pdf

Sole, I. (1922). *Estrategias de lectura*. https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf

Stake, E. (1994). *Case study research: Design and methods*. https://iwansuharyanto.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/robert_k-_yin_case_study_research_design_and_mebookfi-org.pdf

Tamayo, M. (2006). *El proceso de la investigación científica*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/227860/El_proceso___de_la_investigaci_n_cient_fica_Mario_Tamayo.pdf

UNESCO. (2021). *Informe mundial sobre los efectos de la pandemia en el aprendizaje infantil*. https://www.unesco.org/es/articles/el-impacto-de-la-pandemia-en-los-aprendizajes-de-los-estudiantes-de-america-latina-y-el-caribe

Varón, G. (2016). *Desarrollo y mejoramiento de la fluidez lectora en los estudiantes del grado 8 de la Institución Educativa Rural El Dorado*.

https://intellectum.unisabana.edu.co/entities/publication/7bdf9f5e-1a4c-52b7-e053-7e0910accd73

Véliz, M. (2013). *Velocidad y comprensión lectora: relación y evaluación.* https://www.scielo.cl/pdf/lyl/n35/0716-5811-lyl-35-00377.pdf

Villaseca, S. (2012). *Libro de lectura del estudiante: para la estimulación y desarrollo de la fluidez en lectura*. https://elorienta.com/herradura/data/uploads/mejora-de-la-fluidez-lectora.pdf

Yin, K. (2009). *Case study research: Design and methods*. https://journals.nipissingu.ca/index.php/cjar/article/view/73

Lista de Apéndices

Apéndice A *Entrevista..... 89*

Apéndice B *Cuestionario..... 93*

Apéndice C *Prueba Diagnóstica..... 104*

Apéndice D *Talleres Propuestos..... 120*

Apéndice E *Diario de Campo..... 137*

Apéndice F *Talleres de Fluidez Lectora..... 148*

Apéndice G *Talleres de Comprensión Lectora..... 158*