

Fortalecimiento del proceso de comprensión lectora en inglés de los estudiantes de bachillerato en Colombia

Strengthening the process of reading comprehension in English of high school students in Colombia

◆ **Edgar Iván Castro Zapata**

eicastro@iemagddalenaortega.edu.co
Código ORCID: 0000-0002-8568-248X

**Institución Educativa Magdalena Ortega.
La Unión, Valle. Colombia**

◆ **Pamela Londoño Bonilla**

d.ggm.pamela.londono@cali.edu.co
Código ORCID: 0000-0001-5990-5486

**Institución Educativa Técnica Gabriel García
Márquez. Cali, Valle. Colombia**

| Artículo recibido en febrero 2021 | Arbitrado en marzo 2021 | Aceptado en abril 2021 | Publicado en mayo 2021

RESUMEN

Palabras clave:

Comprensión lectora;
niveles literal,
inferencial y crítico;
estrategia didáctica;
enseñanza del inglés

La presente investigación buscó contribuir al fortalecimiento del proceso de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera de los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Magdalena Ortega de La Unión, Valle del Cauca, Colombia; mediante el diseño de una estrategia didáctica compuesta por actividades pedagógicas y didácticas. Este estudio de enfoque cualitativo, alcance descriptivo, diseño metodológico aplicado y de tipo exploratorio usó un dispositivo didáctico validado mediante pares académicos y grupos focales de diferentes instituciones educativas de la región, surgiendo del análisis documental, la modelación, el método deductivo, la observación directa, el diario pedagógico y las pruebas externas aplicadas a los estudiantes con su respectiva medición y análisis, usándose el coeficiente de alfa Cronbach (0,767) para la fiabilidad y validez del sistema de medida y asociación de variables. Finalmente, según los resultados, se observó que los estudiantes del grado octavo al principio evidenciaron desempeños bajos en los niveles de comprensión lectora en inglés, pero progresivamente mejoraron su desempeño.

ABSTRACT

Keywords:

Reading
comprehension; literal,
inferential and critical
levels; didactic
strategy; English
teaching

The present research looked forward to contributing to the strengthening of the reading comprehension process in English as a second language of the eighth-grade students of the Institución Educativa Magdalena Ortega located in La Unión, Valle del Cauca, Colombia; through the design of a didactic strategy made of pedagogical and didactical activities. This study of qualitative focus, descriptive range, applied methodological design and an exploratory type used a didactic device validated by academic peers and focus groups from different educational institutions in the region, coming from the documental analysis, the modeling, the deductive method, the direct observation, the pedagogical diary and external tests applied to the students with its respective measure and analysis, using the Cronbach's alpha coefficient (0.767) for the reliability and validity of the measure system and the association of variables. Finally, according to the results, it was observed that the eighth-grade students at the beginning evidenced low performances in the reading comprehension levels in English but improved their performance progressively.

INTRODUCCIÓN

En la época actual en la que nos desenvolvemos, la enseñanza de una lengua extranjera (i.e. idioma inglés) es una necesidad social debido a su relevancia en los diferentes terrenos en los cuales el ser humano interactúa, en especial en los terrenos laboral, científico y académico, así como en los procesos de internacionalización y globalización que vive día a día, donde el código lingüístico, en este caso el inglés, es uno de los medios de mayor uso para el intercambio de información y significados, pues tal como lo mencionan Chávez et al. (2017) "los principales convenios y eventos internacionales, importantes medios de comunicación, la bibliografía de alto nivel cognoscitivo, etc.;... se desarrollan en inglés como primer idioma." (p. 4). Dejando claro que esta lengua ha logrado posicionarse a nivel internacional como el idioma universal para llevar a cabo los diferentes procesos de comunicación surgiendo la necesidad de su uso adecuado y comprensión oportuna para el desempeño en la sociedad.

Ante esto, el sistema educativo colombiano debe promover, desde el currículo, la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera enfatizando en la formación de sujetos desde este aspecto, siendo una de las principales habilidades comunicativas a desarrollar, la lectura comprensiva, tal como lo mencionan los Lineamientos Curriculares en Idiomas Extranjeros, Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998) en donde se hace hincapié en que "aprender una segunda lengua se facilita cuando los estudiantes conscientemente desarrollan estrategias efectivas para leer, escuchar, hablar, escribir y

para apreciar y analizar las culturas" (p.31). Siendo la comprensión lectora esencial en la medida en que se convierte en un medio para la adquisición de conocimientos; haciéndose necesario generar espacios, formas y medios que permitan al estudiantado fortalecer este aspecto para el acceso no solo a la lengua extranjera sino al entramado de saberes que esta trae consigo.

Cabe resaltar que el aprendizaje de la habilidad lectora potencia la oralidad y la escritura, surgiendo su efecto en el ámbito educativo y pedagógico colombiano, pues una de las metas a futuro en Colombia contemplada tanto en los lineamientos curriculares de idiomas extranjeros (1996), como en el programa nacional de bilingüismo - Colombia 2004-2019 (2005), la serie Guía 22. Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés (2006), los Derechos básicos de aprendizaje: inglés Grados 6 a 11. (2016) y el Esquema curricular sugerido: grados 6° a 11° (2016), documentos emanados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN); consiste en formar ciudadanos competentes en inglés, siendo primordial desarrollar procesos investigativos que sean fuente de conocimientos didácticos y pedagógicos que favorezcan el servicio educativo, de tal manera que sirvan de base para la enseñanza y el aprendizaje del proceso de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera y la puesta en marcha de estrategias que permitan fortalecer la lectura en el idioma inglés.

Es importante señalar que desde el marco contextual, Colombia se ha visto inmersa en un proceso de internacionalización a partir de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como

lengua extranjera en los últimos años, constituyéndose en una política educativa que trasciende todos los niveles educativos desde la básica primaria y preescolar hasta la formación profesional o universitaria, a tal punto que en la Ley General de Educación Colombiana, ley 115 de 1994, la cual rige todo el sistema educativo, se establece que se debe desarrollar en los estudiantes “la comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera”. (p. 8). Dejando claro su importancia y necesidad de enseñanza y estudio, siendo la comprensión lectora esencial para alcanzar dicho objetivo, donde un lector competente en inglés es aquel que, desde la meta-comprensión, no solo se limita a la interpretación de la información presente en el texto, sino que mediante el proceso de lectura crea significados, generando una postura crítica frente al argumento del autor, considerándose esto más que una simple codificación o decodificación de símbolos, ya que como sostiene Lozano (2012) al leer textos en lengua extranjera, se realizan a su vez diferentes operaciones mentales como la memorización, la comprensión, el análisis y la interpretación. Es decir, no solo se centra en el aspecto formal y superficial del texto, sino que va más allá, hasta el punto de crear un diálogo crítico y constructivo con la información brindada por el autor del texto.

Es en este proceso de comprensión lectora en donde tienen gran influencia aspectos como los conocimientos previos del lector, el contexto tanto de quien escribe como de quien lee el texto, las características propias del texto y del mismo lector además de sus capacidades, competencias y habilidades, en especial si se está hablando

de la lectura en una lengua extranjera, en la que también influirían el conocimiento tanto de la lengua madre como de la extranjera y el manejo del vocabulario; para el caso del inglés Guarín (2017) plantea que:

La comprensión, entonces implica una gran cantidad de procesos complejos, que van desde lo que se percibe a través de los sentidos, la manera como se codifica y decodifica el texto, la apropiación del léxico, el manejo de los conocimientos y usos gramaticales, además del uso de las capacidades del lector para inferir, fijar lo aprendido en la mente y recuperarlo cuando se necesita. (p. 24)

Es decir, se requiere de varios elementos relacionados entre sí, de tal manera que permitan un mayor nivel de dedicación, análisis, reflexión y crítica, en donde aparte de traducir el texto y conocer el vocabulario, el lector genere significados e interprete información, analice el contenido del documento, haga inferencias y reconozca su posición crítica frente al texto.

Se entiende entonces que el proceso de comprensión lectora en cualquier lengua abarca diferentes elementos que posibilitan al lector ir desde lo general hasta lo específico del texto y construir juicios frente a este, teniendo en cuenta su intención; los cuales se pueden agrupar en etapas o niveles de comprensión lectora que según Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) se llamarían: el nivel literal, el nivel inferencial y el nivel crítico. El nivel literal abarca todo aquello que a simple vista surge, siendo la información superficial de la lectura, que en

el caso de una lengua extranjera incluiría también la traducción del texto; el nivel inferencial incluye una lectura profunda con el fin de deducir la información que se encuentra implícita detrás de cada oración, haciéndose necesario que el lector use sus saberes previos para entablar puentes de comunicación entre él y lo que el autor quiere decir; y el nivel crítico en el que el lector entra en una etapa en la cual propone, expresa puntos de vista y genera juicios frente a la información presente en el texto, produciéndose un proceso intertextual de comunicación, sin olvidar que en este nivel el lector establece la ideología del autor, además de juzgar los propósitos comunicativos del texto.

Por otro lado, al hablar de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera se afirma también que influye el aprendizaje y la enseñanza de la misma, considerando sus etapas de preproducción, producción temprana, emergencia del discurso, fluidez inmediata y por último la fluidez avanzada, que desde el marco legal colombiano giran en torno al enfoque comunicativo tal como se menciona en la serie "Guías 22", Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (2006), los Derechos Básicos de Aprendizaje: Inglés, grados 6 a 11 (2016) y el Esquema Curricular Sugerido: Grados 6° a 11° (2016), documentos emanados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), donde se resalta la necesidad de desarrollar competencias comunicativas en el idioma inglés como lengua extranjera.

Es por eso que en los últimos años el enfoque de enseñanza y de aprendizaje de la lengua extranjera ha cambiado; innovando

procesos, formas y métodos, causando que en la actualidad la educación no se remita a un enfoque memorístico de enseñanza o de simple traducción de textos, o incluso que se limite solo al desarrollo de habilidades como el habla o la escucha por separado, sino que se apunte hacia un enfoque comunicativo, que en palabras de Bulnes (2012) "Se centra en el desarrollo de competencias para que los estudiantes logren comprender lo que escuchan, logren comunicarse de forma oral y escrita y sean capaces de comprender lo que leen." (p. 58). Es decir que se busca una enseñanza de la lengua más interactiva, favoreciendo su dominio y comprensión en diversos contextos, desarrollándose así habilidades para llevar a cabo procesos de comunicación asertiva y efectiva en una lengua extranjera, siendo la comprensión lectora uno de estos.

Es desde el enfoque comunicativo de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera que se contempla el desarrollo de la competencia comunicativa, la cual según los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés (2006), expuestos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia -MEN-, "Incluye tres competencias: Lingüística, Pragmática y Sociolingüística." (pp. 11-12). Indicando que la comprensión lectora juega un papel protagónico como aprendizaje y como vehículo para la obtención del mismo, considerando que la competencia lingüística hace referencia a la parte formal de la lengua, sus reglas gramaticales y sintácticas además de su parte léxica, morfológica y fonológica; la competencia sociolingüística comprende el contexto socio cultural en el que se desarrolla el acto comunicativo, es decir, la

contextualización del mismo y la influencia que este tiene en su comprensión; y la competencia discursiva comprende la capacidad de analizar, segmentar y reconstruir determinado mensaje proveniente de un texto con la intención de hallar coherencia y cohesión tanto oral como escrita.

Evidenciándose así la complejidad del acto educativo de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, que en el caso de Colombia es el inglés, en donde en la mayoría de la normatividad vigente, desde la Ley general de educación, ley 115 de 1994, hasta los Derechos Básicos de Aprendizaje: inglés, grados 6 a 11 (2016) y el Esquema Curricular Sugerido: grados 6° a 11° (2016), se resalta la importancia del desarrollo de la comprensión lectora sin olvidar sus implicaciones pedagógicas, didácticas y formativas; algo que hace necesario el diseño y uso de diversas herramientas que permitan favorecer este aspecto y evitar la presencia de falencias en él, debido a las consecuencias negativas que puede acarrear tanto a corto, como a mediano y largo plazo.

La presente investigación, de tipo exploratoria, tiene un diseño metodológico aplicado y un enfoque cualitativo con alcance descriptivo, pretendiendo especificar sobre un fenómeno, es decir, la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera, buscando fortalecerla en los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa, Magdalena Ortega de La Unión, Valle del Cauca, Colombia; mediante el diseño de una estrategia didáctica que surge del análisis documental, la modelación, el método deductivo, el diario pedagógico, las pruebas externas y el desempeño académico de los estudiantes de bachillerato de la institución

educativa, así como su respectiva medición y análisis estadístico descriptivo, usándose el coeficiente de Alfa Cronbach (0,767) para la fiabilidad y validez del sistema de medida y asociación de variables.

Esta estrategia didáctica que fue validada mediante pares académicos y grupos focales de diferentes instituciones educativas de la región, centra su acción en los estudiantes de grado octavo de la institución educativa debido a que es en este grado en donde se evidencian mayor cantidad de dificultades en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera como en los procesos de comprensión lectora, haciéndose necesario generar un dispositivo didáctico que permitiera subsanar esta dificultad, siendo esta su parte innovadora y significativa en el campo de la pedagógica, la didáctica y la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la medida que establece nuevas ideas y conceptos, al igual que relaciones entre variables e hipótesis poco estudiadas con anterioridad a nivel regional, nacional e internacional con respecto al proceso de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera y su fortalecimiento, expresadas en la formulación y diseño de una estrategia didáctica para dicho fin, considerándose este proceso de investigación un punto de partida y base para futuras investigaciones en el campo.

MÉTODO

La investigación estuvo direccionada hacia un estudio de alcance exploratorio, basando su foco en un fenómeno, cuyos antecedentes históricos son pocos o casi nulos buscando conceptualizar en torno a las estrategias didácticas para fortalecer el

proceso de comprensión lectora en el idioma inglés como lengua extranjera en los estudiantes. De igual manera, se identifica bajo el diseño de una investigación aplicada; es así como a partir del diseño práctico de una estrategia didáctica en pos del fortalecimiento del proceso de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera con estudiantes de grado octavo de bachillerato de la institución educativa en donde se llevó a cabo, esta investigación buscaba la innovación y mejora en el campo de la pedagogía y la didáctica, generando nuevas técnicas y formas en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera a partir de identificar todo aquello que se relaciona con la enseñanza de este, el proceso de comprensión lectora en inglés y la estrategia didáctica, proponiendo así relaciones, aspectos importantes a considerar, dimensiones y punto de encuentro entre categorías.

Cabe resaltar que la investigación se centró en el grado octavo de bachillerato, debido a la cantidad de falencias evidenciadas en estos estudiantes en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, llevándose a cabo una investigación que buscaba conocer para construir, innovar, cambiar y aplicar conocimientos pedagógicos con el fin de dar solución a un problema.

Por otro lado, según sus características propias, se puede identificar esta investigación como cualitativa en la medida en que desde su intencionalidad buscaba la exploración y caracterización del proceso de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera, estableciendo cada uno de sus aspectos constituyentes con el fin de construir, a partir de la modelación, una estrategia didáctica

que contribuyera a su fortalecimiento con su respectivo proceso de validación, permitiendo identificar conceptos claves, explorar el entorno, observar e intentar comprender la realidad, proponiendo así relaciones lógicas entre contenidos de manera tanto general como específica, sobresaliendo el método deductivo característico de este tipo de investigación.

Población y muestra

La población de estudio de la presente investigación fueron los estudiantes de grado octavo de las tres jornadas (mañana, tarde y noche), de la Institución Educativa Magdalena Ortega, sede centro, de la Unión, ubicada en la zona urbana del municipio, el cual está localizado geográficamente al norte del Departamento del Valle del Cauca, Colombia. Mientras que la muestra usada en esta investigación fue poblacional no probabilística intencionada, escogida a conveniencia del investigador considerando la disponibilidad de tiempo y carga académica del área de inglés (dos horas semanales), en el grado octavo según el currículo de la institución donde se desarrolló. Así, se trabajó con estudiantes del grado 8-3, de la jornada de la tarde, matriculados allí durante el año lectivo 2019, entre ellos 16 hombres y 20 mujeres, cuyas edades oscilan entre los 12 y 16 años, todos provenientes de familias de estrato socioeconómico 2 y 3.

Descripción de Instrumentos de recolección de información

Análisis documental. En el marco de la investigación, se identifica como instrumento de recolección de información pues permitió

un análisis exhaustivo, riguroso y objetivo del fenómeno a estudiar, es decir, el proceso de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera.

Por medio del análisis documental, usado en la presente investigación, el cual incluyó la observación, lectura, seguimiento, interpretación y análisis de distintos textos de diferente índole entre los que se encuentran textos legales propios de la Institución Educativa Magdalena Ortega, se obtuvo información pertinente y contextualizada para el proceso de modelación de la estrategia didáctica propuesta, además de punto de comparación con relación a las demás áreas del saber fundamentales, expresadas en la Ley 115 de 1994, ley general de educación colombiana.

Diario pedagógico. Al reconocerse el medio por el cual el docente evalúa, analiza, reflexiona y escribe en torno a lo que ocurre durante el desarrollo de la clase; se identificó este como un elemento valioso para la recolección de información de la presente investigación pues a partir de este se pudo registrar y evaluar información acerca de las

eventualidades del proceso de enseñanza y aprendizaje en inglés que tenían relación con la comprensión lectora en dicho idioma, permitiendo ser usado para identificar los diferentes problemas presentados por los estudiantes con relación a la comprensión lectora en inglés en los distintos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo este validado mediante el juicio de expertos, para garantizar su confiabilidad y pertinencia.

Observación. Dejando claro que es un medio por el cual el investigador estudia un fenómeno con el fin de caracterizarlo a partir de centrar toda su atención en este, se hizo uso de la observación como instrumento de recolección de información del presente estudio, pues favoreció considerablemente el proceso de caracterización de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera de los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Magdalena Ortega, de la Unión, Valle, llevándose a cabo por medio de una guía de observación cuya aplicación ayudó a que esta fuera de manera sistemática, objetiva, clara y concisa.

RESULTADOS

Análisis estadístico de resultados de la guía de observación estadística de fiabilidad

Tabla 1. Modelo Alfa de Cronbach. Resumen del modelo

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,767	,736	4

Fuente: elaboración propia

Usándose el coeficiente Alfa de Cronbach como sistema de validación tanto de la investigación como de la unidad de medida y forma de asociación de las variables con respecto a los niveles de comprensión lectora y sus componentes, así como la cantidad de vocabulario desconocido por los estudiante en los dos tipos de textos manejados: uno relacionado con un tema conocido y otro con

un tema nuevo; se obtiene el resultado del Alfa de Cronbach general de 0,767 y 0,736, basado en los elementos estandarizados respectivamente tal como se muestra en la Tabla 1; pudiéndose garantizar el nivel de fiabilidad y validez del sistema de recolección de información manejado por la investigación, del instrumento de recolección de información usado y la investigación en sí.

Análisis de los datos

Tabla 2. Frecuencia del vocabulario desconocido según tipo de texto en inglés

Tipo de texto	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Tema conocido	892	46,6%	46,6%	46,6%
Tema nuevo	1022	53,4%	53,4%	100,0%
Total	1914	100,0%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia

El análisis de los datos obtenidos tras la aplicación de la prueba diagnóstica parte de lo plasmado en la Tabla 2, en la cual se puede observar cómo se marca una diferencia en la cantidad de vocabulario en inglés desconocido entre los dos tipos de textos manejados durante la puesta en marcha de la

estrategia didáctica, presentándose mayor cantidad de palabras desconocidas en el texto que abarcaba un tema nuevo, siendo estas 1022 en total, mientras que en el texto con un tema conocido la cantidad disminuyó a 892, habiendo una diferencia de 130 entre ambos textos.

Tabla 3. Frecuencia de respuestas correctas según tipo de texto en inglés

Tipo de texto	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Tema conocido	521	52,5%	52,5%	52,5%
Tema nuevo	472	47,5%	47,5%	100,0%
Total	993	100,0%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 3 se refleja la cantidad de respuestas correctas según el tipo de texto. Se puede observar cómo la cantidad de respuestas correctas aumenta cuando se trata de un texto cuyo tema es conocido por los estudiantes, siendo esta cantidad 521 respuestas correctas en toda la muestra de

estudiantes, correspondiente al 52,5% de las respuestas acertadas, mientras que disminuye al tratarse de un texto cuyo tema principal no es común para el estudiantado, pasando a ser 472 respuestas correctas correspondientes al 47,5 % de las respuestas acertadas en total.

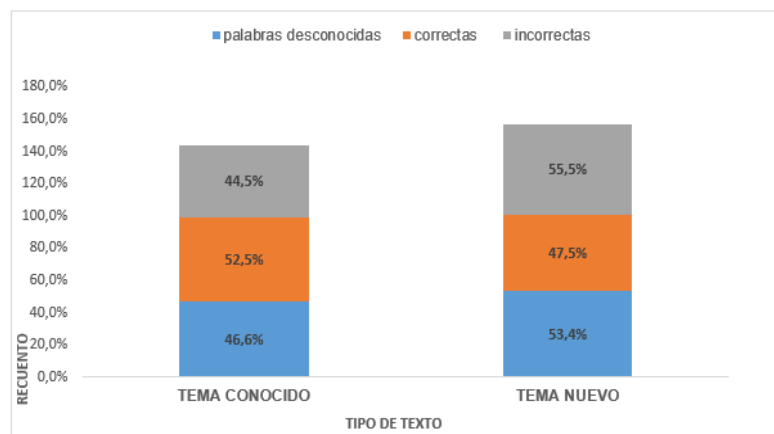


Figura 1. Respuestas correctas, incorrectas y vocabulario desconocido según el tipo de texto en inglés

En la figura 1, se observa que la cantidad de vocabulario desconocido fue mayor en la actividad del texto que involucraba un tema nuevo, mientras que en el texto del tema conocido esta disminuye, encontrando una diferencia de 6,8 % del total de palabras desconocidas, porcentaje que equivale a 130 palabras.

Asimismo, se puede detallar cómo hay una diferencia entre el porcentaje de respuestas correctas de ambas actividades, el cual corresponde al 5 % de la cantidad total de respuestas correctas, equivalente a 49 respuestas acertadas, en donde la actividad que obtuvo mayor cantidad de respuestas correctas fue la relacionada con el tema conocido.

Permitiendo así afirmar que la muestra estudiada presentó mayor cantidad de respuestas correctas en la comprensión lectora según dos casos particulares, el primero en relación a la cantidad de vocabulario conocido y desconocido, pues según los datos recolectados, los textos en los cuales se presentaba menor número de palabras desconocidas evidenciaban un número más grande de respuestas de comprensión lectora correctas.

De igual forma ocurre con el segundo caso, que está relacionado con el tipo de texto en inglés, pues se pudo ver que la cantidad de respuestas correctas en la comprensión lectora aumentaba con relación al texto de un tema conocido.

Tabla 4. Frecuencia de respuestas correctas según el nivel de comprensión lectora

Nivel de comprensión lectora	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nivel crítico	188	18,9 %	18,9%	18,9%
Nivel inferencial	397	40,0%	40,0%	58,9%
Nivel literal	408	41,1%	41,1%	100,0%
Total	993	100,0%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia

Con relación a los niveles de comprensión lectora evaluados, en la Tabla 4, se puede detallar la relación entre la cantidad y el porcentaje de respuestas correctas, según el nivel de comprensión lectora, evidenciadas por los estudiantes, los cuales corresponden al nivel crítico, el nivel inferencial y el nivel literal, en donde el total de respuestas correctas fue 993, siendo el nivel literal el que obtuvo mayor cantidad, correspondiente al 41,1 % del total de respuestas correctas, es decir 408; mientras que el nivel crítico fue el que menor número de respuestas correctas obtuvo, alcanzando 188, es decir, 18,9 %, dejando ver una diferencia entre el nivel crítico y el nivel literal de 220 respuestas acertadas.

De igual manera, el nivel inferencial obtuvo una cantidad de 397 respuestas correctas que responde al 40%, siendo la diferencia entre esta cantidad y la obtenida en el nivel literal de 11 respuestas correctas, y la diferencia entre el nivel crítico y el nivel inferencial de 209 respuestas acertadas.

Es de resaltar que, según la cantidad de componentes de cada nivel, el nivel crítico solo tuvo la mitad de respuestas con relación al nivel inferencial y el nivel literal debido a que la cantidad de preguntas de este nivel fue menor.

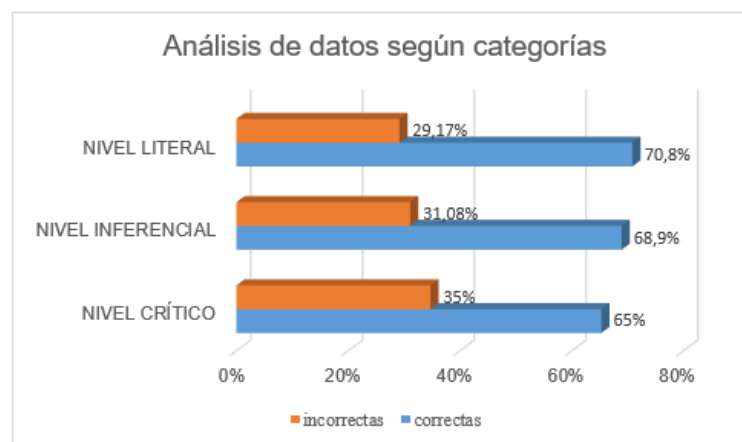


Figura 2. Diagrama de barras del porcentaje de la cantidad de respuestas correctas, e incorrectas según el nivel de comprensión lectora

Es así como la figura 2, muestra la diferencia entre los porcentajes del total de respuestas correctas e incorrectas de cada uno de los diferentes niveles de comprensión lectora, del cual se puede decir que la mayor diferencia está al nivel literal, la cual equivale

al 41,63 %, representativo de 240 respuestas, mientras que el nivel crítico presentó una menor diferencia, la cual fue del 30% igual a 88 respuestas. Por su parte el nivel inferencial evidenció una diferencia del 37,82%, es decir, 218 respuestas.

Tabla 5. Frecuencia de respuestas correctas según el componente del nivel de comprensión lectora.

Componentes de nivel de comprensión lectora	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Abstracción de información explícita	214	21,6%	21,6%	21,6%
Abstracción de información implícita	206	20,7%	20,7%	42,3%
Gramática	194	19,5%	19,5%	61,8%
Juicios de pasión frente a la lectura	188	18,9%	18,9%	80,8%
Significado de expresiones	191	19,2%	19,2%	100,0%
Total	993	100,0%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia

Se continua con un análisis más profundo del proceso del comprensión lectora en inglés con ayuda de la Tabla 5, donde se muestran los componentes de comprensión de lectura estudiados con su respectiva cantidad de respuestas correctas y porcentaje con relación a la cantidad total de respuestas, la cual fue 993, dejando ver que el componente de abstracción de información explícita fue el que mayor cantidad de respuestas obtuvo, siendo estas 214, correspondiente al 21,6 % de total de respuestas correctas, seguido por la

abstracción de información implícita con 206 respuestas correctas y 20,6 % , continuando con la gramática con un total de 194 respuestas correctas correspondiente al 19,5% de las respuestas acertadas, prosiguiendo con juicios de pasión frente a la lectura con 188 respuestas correctas y un porcentaje de 18,9 %, siendo este el valor menor y, por último, la deducción de significado de expresiones, la cual obtuvo un resultado de 191 respuestas correctas, y 19,2% del total de respuestas acertadas.

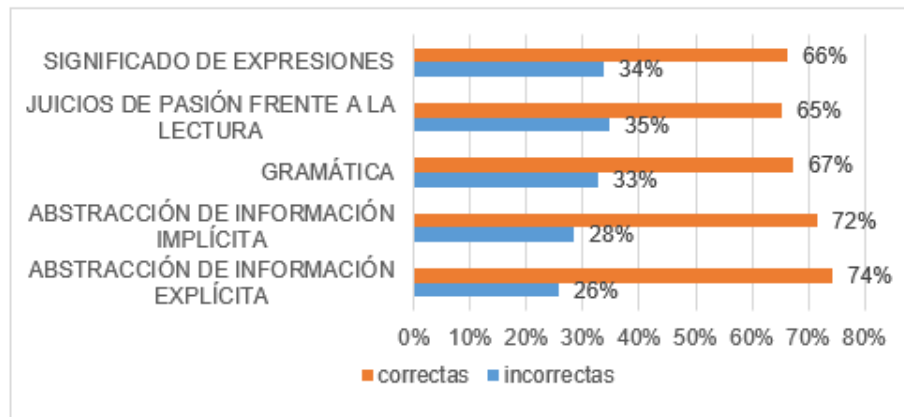


Figura 3. Diagrama de barras del porcentaje de la cantidad de respuestas correctas, e incorrectas según los componentes del nivel de comprensión lectora

Con relación a la diferencia entre las respuestas correctas e incorrectas presentada en cada uno de los componentes de los niveles de comprensión lectora estudiados, la figura 3 brinda dicha información, permitiendo ver que fue mayor la cantidad de respuestas correctas en todos los componentes que las respuestas incorrectas, en donde la mayor diferencia fue la de la abstracción de información explícita, que fue de 48% del total de respuestas, siendo igual a 140 respuestas correctas, seguido de la abstracción de información implícita, correspondiente a 44 %, simbolizando a 124 respuestas acertadas; después la gramática, la cual fue 34% equivalente a 100 respuestas correctas, continuando así con la abstracción de significado de expresiones que obtuvo 32

%, representando 94 respuestas acertadas y por último, los juicios de pasión frente a la lectura, es 30%, es decir 88 respuestas correctas.

Evidenciando así que la mayor dificultad presentada al momento de comprender los textos en inglés como lengua extranjera por parte de la muestra estudiada giró en torno a los componentes de juicios de pasión frente a la lectura y significado de expresiones, debido a la poca cantidad de respuestas correctas; caso contrario a la abstracción de información explícita pues fue el componente que menos genera dificultad durante actividades de comprensión lectora en inglés, situación que se repite con la abstracción de información implícita y la gramática.

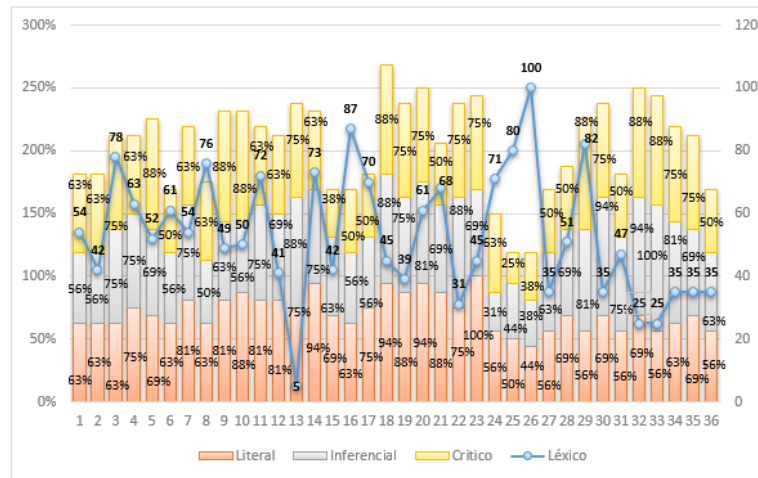


Figura 4. Representación combinada del porcentaje de la cantidad de respuestas correctas y líneas con marcadores de la cantidad de vocabulario desconocido de cada uno de los estudiantes según categoría.

Prosiguiendo este análisis con la figura 4, se puede evidenciar el porcentaje de la cantidad de respuestas correctas y el vocabulario desconocido de cada uno de los estudiantes según categoría, dejando ver la amplia cantidad de vocabulario desconocido manejado por la muestra estudiada, en donde el estudiante 13 fue el que presentó menor cantidad y a su vez se encuentra entre el grupo que presenta mayor cantidad de respuestas correctas en los diferentes niveles de comprensión junto con los estudiantes 14, 18, 19, 22, 23, 30, 32 y 33, de los cuales sobresalen el estudiante 18 quien tuvo 36 respuestas correctas y los estudiantes 23 y 32 que tuvieron 33 respuestas correctas, considerando que el estudiante 23 tuvo la totalidad de respuestas correctas en el nivel literal al igual que el estudiante 33, quien presentó la misma cantidad en el nivel inferencial, sobresaliendo el hecho de que en la mayoría de los casos aquellos estudiantes que presentaron menor cantidad de vocabulario desconocido presentaron mayor cantidad de respuestas correctas.

Es así como, el estudiante 26, quien presentó mayor número de palabras

desconocidas, se encuentra entre el grupo de estudiantes con menor número de respuestas correctas en los diferentes niveles de comprensión lectora; también se puede observar que solo dos estudiantes obtuvieron 100% de respuestas correctas en alguno de los tres niveles; es decir, el estudiante 23 en el nivel literal y el 33 en el nivel inferencial, el resto no supera el 94% de respuestas correctas.

Los estudiantes que presentaron mayor porcentaje en el nivel crítico fueron el 5, 9, 10, 18, 29, 32, y 33, mientras que el estudiante 15 se encuentra entre los que menor cantidad de respuestas correctas obtuvieron en este nivel junto con los estudiantes 25 y 26, quienes a su vez demostraron estar entre los que menor cantidad de respuestas correctas tienen en el nivel literal y también en el inferencial; nivel en el que el estudiante 24 obtuvo el menor porcentaje de respuestas correctas. Por su parte, los estudiantes que mayor porcentaje de respuestas correctas presentaron en el nivel inferencial fueron el 13, 18, 22, 30 y 32, de los cuales los estudiantes 13 y 22 obtuvieron igual cantidad de respuestas correctas en los demás niveles.

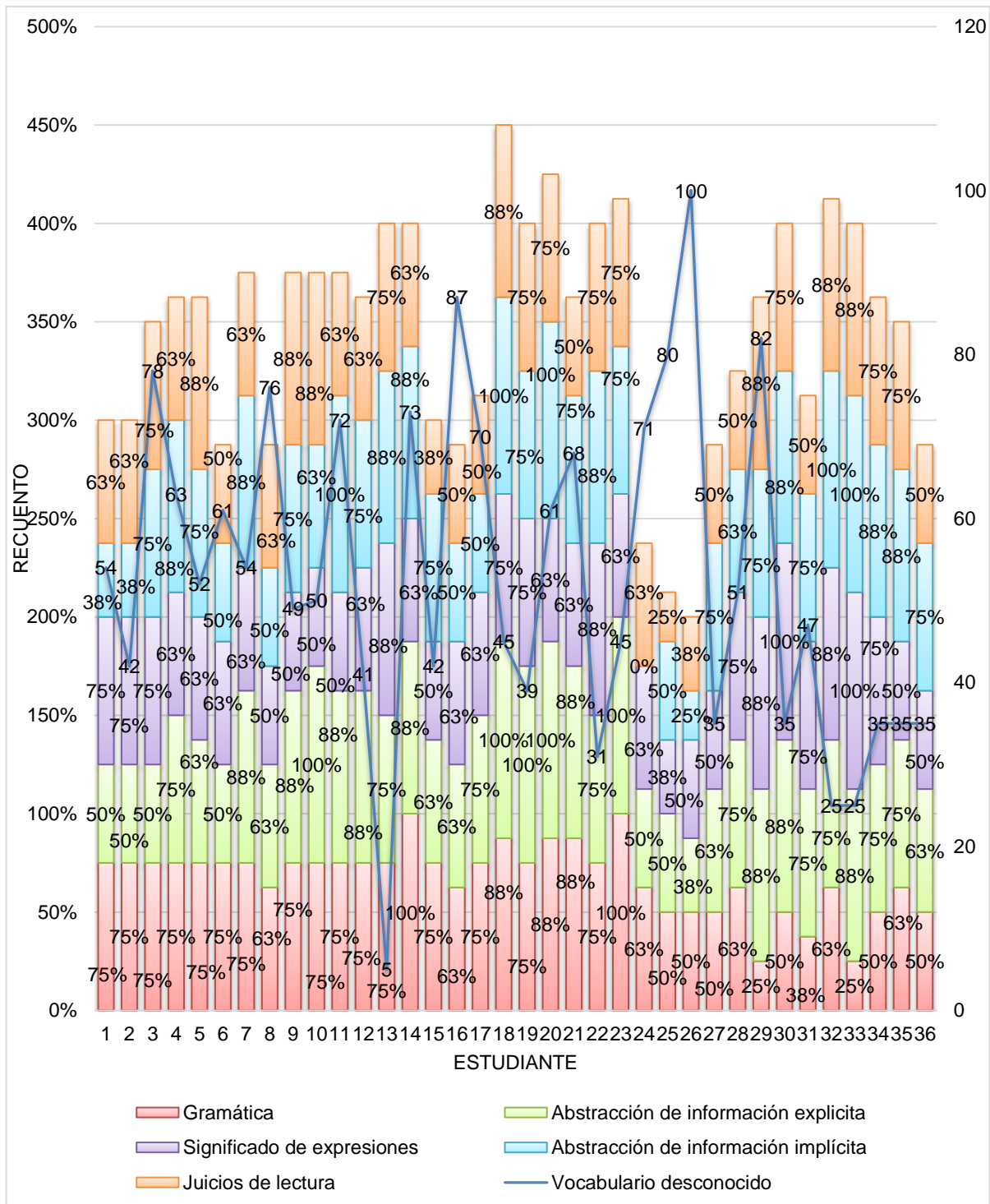


Figura 5. Análisis Combinado de barras divididas del porcentaje de respuestas correctas y línea con marcador de vocabulario desconocido de cada uno de los estudiantes según componente de los diferentes niveles de comprensión lectora

Se culmina el análisis con la figura 5, en la cual se detalla el porcentaje de respuestas correctas considerando los componentes de niveles de comprensión lectora, así como la cantidad de vocabulario desconocido por cada uno de los estudiantes, dejando ver que el estudiante número 26 evidenció mayor cantidad de palabras desconocidas, es decir 100 palabras, mientras que el estudiante 13, solo presentó 5 palabras desconocidas, siendo esta la cantidad menor en la muestra estudiada.

Con respecto al componente de gramática, se puede observar que la mayoría de los estudiantes demuestran gran porcentaje de respuestas correctas, siendo 75% el resultado más repetido. Por su parte, los estudiantes que obtuvieron mayor porcentaje de respuestas correctas fueron el 14 y 23, siendo este 100%, mientras que los porcentajes más bajos fueron obtenidos por el número 33 y 29, quienes obtuvieron solo el 25% de respuestas correctas.

Con relación a la abstracción de información explícita, los estudiantes que mayor porcentaje de respuestas correctas obtuvieron fueron el 10, 18, 19, 20 y 23, siendo este 100%, contrario al estudiante 26, quien obtuvo un 38% de respuestas correctas y a su vez, junto con el estudiante 25 fueron los que menor porcentaje de respuestas correctas obtuvieron en los juicios frente a la lectura, siendo estas cantidades 25% y 38% respectivamente; mientras que quienes obtuvieron mayor cantidad de respuestas correctas en este componente fueron los estudiantes 5, 9, 10, 18, 29, 32, y 33 con un resultado de 88% respuestas correctas.

Por su parte, en el componente de abstracción de información implícita, los

estudiantes que obtuvieron mayor porcentaje de respuestas correctas fueron los estudiantes 18, 20, 32, y 33, siendo este 100%, contrario a quienes obtuvieron menor porcentaje de respuestas correctas, teniendo en cuenta que el estudiante 24 no tuvo respuestas acertadas en dicho componente,, seguido por el estudiante 26, quien obtuvo un porcentaje de 25%; de igual manera los estudiantes que obtuvieron mejor porcentaje de respuestas correctas en la abstracción de significados de expresiones fueron el 33 y 30, siendo este 100%. Quien obtuvo menor porcentaje fue el estudiante 25, correspondiente a 38%.

Según esta información se puede detallar que el componente que obtuvo mayor porcentaje de respuestas correctas fue la abstracción de información explícita seguido de la abstracción de información implícita mientras que los dos componentes que menor cantidad de respuestas correctas obtuvieron fueron los juicios de pasión frente a la lectura y la comprensión del significado de expresiones.

DISCUSIÓN

Posterior al proceso de recolección, análisis e interpretación de resultados de la investigación se procede a contrastar estos con las teorías planteadas por diferentes autores con el fin de dar forma al diseño de la estrategia didáctica para el fortalecimiento del proceso de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera de los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa de carácter oficial, Magdalena Ortega de La Unión, Valle del Cauca, Colombia: sobresaliendo así una falencia en el área de inglés según las pruebas externas, evidenciando una desmejora progresiva

desde el año 2016 al 2018, algo que se torna reiterativo al ver el desempeño académico de los estudiantes desde el año 2016 al año 2018, en el que se puede detallar un retroceso considerable en los promedios del área de inglés.

Con relación a la información obtenida tras la aplicación de la prueba de comprensión lectora en inglés, se pudo observar que la muestra estudiada evidenció menor número de palabras desconocidas en la actividad de lectura relacionada con los saberes previos de los estudiantes, encontrándose el 46,6% del total de las palabras desconocidas en general, equivalentes a 802 palabras; de igual manera se pudo ver, tal como se muestra en la Tabla 3, que la cantidad de respuestas correctas en este texto fue mayor, siendo esta 199. Sobresaliendo dos hechos significativos desde el punto de vista teórico, por un lado, concordando con Barboza y Galván (2013) quienes exponen que "la comprensión se da cuando el lector es capaz de elaborar una imagen total del texto. Para lograr esto se requieren algunos elementos como los pre saberes, la inferencia, el bagaje cultural y la disposición del lector respecto al texto." (p. 60). En donde se resaltan los pre saberes como algo esencial en el proceso de comprensión lectora en la medida que favorece el análisis e interpretación de un texto, pudiéndose afirmar que es un protagonista y de crucial importancia pues, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en esta investigación y al contrastarlos con la teoría correspondiente, se puede afirmar cómo las ideas, conceptos, creencias y posiciones que posee el estudiante con respecto al tema de la lectura, le permiten

entender lo que el autor y el mismo texto intentan comunicar.

Debido a lo antes expuesto, es viable inferir que una posible razón por la cual fue mayor la cantidad de respuestas correctas en el texto de tema conocido se debe a los conocimientos o saberes previos de los estudiantes, estableciendo como elemento clave este aspecto en el diseño de la estrategia didáctica, más aún si se considera que la Institución Educativa Magdalena Ortega basa su enseñanza en el constructivismo en donde:

El individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. (Carretero citado por Blanco y Sandoval, 2014, p. 35).

Es decir que el conocimiento no se da a partir de la simple copia de la realidad o reproducción de la misma, sino que por el contrario, es un proceso de construcción continua mediado por las experiencias vividas por el sujeto, donde los saberes previos juegan un papel importante como punto de referencia y base para la construcción de un nuevo conocimiento; y el aprendizaje significativo en todas las áreas del saber, el cual según Castellanos y Garzón (2011) evidencia "la relación de los

conocimientos nuevos con los anteriormente aprendidos" (p. 32). En otras palabras, surge del punto de encuentro entre los saberes previos con el saber nuevo, sobresaliendo así el papel crucial que tienen los saberes previos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Por otro lado, considerándose el fenómeno presentado por la muestra, el cual consiste en que el tipo de texto con menor cantidad de palabras desconocidas, presentó a su vez mayor cantidad de respuestas correctas, además de que quienes se encuentran entre los que menos vocabulario desconocido presentaron, también tuvieron mayor porcentaje y cantidad de respuestas correctas en los tres niveles de comprensión lectora. Tal como se ve en la figura 4, se da a conocer la importancia del manejo del vocabulario por parte del lector con respecto a la comprensión lectora, en especial si se habla de la lengua extranjera inglés, algo a lo que alude Arancibia (2010), quien menciona que "la comprensión es la esencia de toda lectura y el conocimiento léxico es un importante factor conducente a que dicha comprensión se logre." (p. 8), lo que deja en evidencia el rol que posee el manejo del léxico al momento de llevar a cabo el proceso de comprensión lectora en inglés, aclarando la necesidad del desarrollo y adquisición de una cantidad de vocabulario y léxico, así como la comprensión del mismo, tanto de manera aislada como en contexto por parte de los estudiantes, pues esto tiene incidencia en los procesos de lectura y comprensión lectora.

Aspecto que también influye en el componente de deducción de significado de expresiones en el proceso de comprensión

lectora, teniendo en cuenta que "la lectura o la acción de leer, se define como la representación semántica del sentido de un morfema, palabra, frase, cláusula u oración" (Katz, citado por Pereira, 2009, p 19). Es decir que no solo se deben conocer las palabras de manera aislada sino por el contrario, también se debe identificar su significado de manera contextual y según su uso en palabras u oraciones, de allí que en la población muestra estudiada este componente fuera el segundo en obtener menor cantidad de respuestas correctas, demostrando la necesidad de reforzar este aspecto, pues está afectando los procesos de comprensión lectora en inglés.

Por último, se ha de tener en cuenta que el nivel que mayor cantidad de respuestas correctas obtuvo fue el literal con un total de 408 respuestas correctas, nivel en el cual también se pudieron observar los componentes que obtuvieron mayor cantidad de respuestas correctas, es decir, la competencia gramatical con un total de 194 respuestas correctas y el componente de abstracción de información explícita, con un total de 214 respuestas correctas, mientras que el nivel que menor cantidad de respuestas correctas obtuvo fue el crítico, siendo esta cantidad 188, en el que se puede encontrar el componente de juicios frente a la lectura, el cual se destacó por estar siempre entre los componentes de menor número de respuestas correctas; es de resaltar que el componente de abstracción de información implícita, el cual se encuentra entre los tres componentes con más respuestas correctas, total de 206 respuestas correctas, pertenece al nivel inferencial.

Demostrando que, en la muestra estudiada con respecto a los niveles de

comprensión lectora, el nivel literal es el más desarrollado, aspecto que genera inquietud si se considera lo señalado por Manzano e Hidalgo, (2009) quienes afirman que para algunos:

Los procesos de análisis, síntesis, abstracción, generalización no son tomados muy en cuenta porque ven la lectura como un simple proceso de decodificación y no de construcción de significados, a esto se le suma el ignorar las formas lógicas del pensamiento – juicios, conclusiones, la solución de problemas como función de la personalidad, tan esenciales en la adquisición de los conocimientos y de destrezas; se suma, además, el no estimular la reflexión y autorreflexión de estos procesos. (p. 124)

Es decir, dejando el proceso de lectura y comprensión de la misma únicamente relegado a la parte superficial del texto y la información directa que se puede obtener de este (nivel literal), obviando e incluso negando las diferentes etapas que acarrea consigo llevar a cabo un proceso de comprensión lectora fructífero que permita el análisis, la interpretación y argumentación frente al texto y de igual manera generar juicios frente a la lectura, contrastar conceptos, deducir, inferir y concluir información.

Evidenciando entonces la necesidad de reforzar los diferentes niveles de comprensión lectora en la muestra con el fin de alcanzar este tipo de lectura, reflejándose que el diseño de las estrategias para el fortalecimiento de la comprensión lectora de la lengua extranjera inglés no solo se puede

centrar en aspectos literales, gramaticales y explícitos de un texto, pues también se necesita ir más allá de lo que se puede ver a simple vista durante la lectura con el fin de que el estudiante analice, critique, cree significado, construya y reconstruya el texto que está leyendo, abarcando también el nivel crítico y el nivel inferencial de la lectura, con el fin de que se pueda considerar exitoso el proceso de comprensión lectora.

CONCLUSIONES

Tras el proceso de búsqueda de información, análisis e interpretación de la misma, así como el procesamiento respectivo de los datos encontrados a partir de los diferentes teóricos, desde el punto de vista bibliográfico, se puede constituir una investigación fundamentada en lo referente al desarrollo cognitivo humano, el constructivismo, el aprendizaje significativo, la zona de desarrollo próximo, el proceso de aprendizaje, las etapas de adquisición de la lengua extranjera, el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua extranjera y las competencias relacionadas; sin olvidar que se logra conceptualizar y caracterizar la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera, convirtiendo esta última parte en su columna vertebral y aspecto innovador en el campo investigativo, didáctico y pedagógico, reflejado en el diseño de la estrategia didáctica propuesta.

De igual manera, con relación a la identificación de los elementos que se tornan esenciales en el diseño de una estrategia didáctica cuyo fin sea contribuir al fortalecimiento del proceso de comprensión lectora en inglés, se considera que estos son el modelo de estructura de la estrategia

didáctica, la caracterización de la población a la cual va dirigida así como su respectiva contextualización, los conocimientos propios del área, los conceptos de enseñanza y aprendizaje manejados por los docentes, además de su saber pedagógico, el objetivo o meta y la normatividad vigente que rige el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, con relación al fenómeno investigativo y diagnóstico de la población muestra, se puede mencionar que tras el proceso de recolección de información tanto cualitativa como cuantitativa a partir de los diferentes instrumentos de recolección de información, se identificó una dificultad marcada, relacionada con la competencia léxica, evidenciada en la gran cantidad de vocabulario desconocido por parte de los estudiantes y en el componente de la deducción de significado de expresiones el cual tuvo 19,2 % de respuestas correctas, ambos relacionados entre sí, además de dificultad en el componente de juicio de pasión frente a la lectura que presentó 18,9% respuestas incorrectas, siendo estos dos componentes los que tuvieron los resultados más bajos de todos, resaltándose el hecho de que el nivel de comprensión lectora que posee mayor cantidad de respuestas correctas fue el literal, seguido del inferencial, continuando con el crítico.

Finalmente, tras el respectivo proceso de documentación teórica, así como de diagnóstico de la muestra estudiada se diseñó una estrategia didáctica para contribuir al fortalecimiento del proceso de comprensión lectora del idioma inglés, como lengua extranjera de los estudiantes de grado octavo de bachillerato de la Institución Educativa Magdalena Ortega de la Unión-

Valle del Cauca, Colombia; la cual según su validación mediante el juicio de expertos y los grupos focales, permite un contraste entre la teoría y la práctica, así como su evaluación desde la estructura y constructo hasta su aplicabilidad, y se puede reconocer como relevante, pertinente y coherente, además de adecuada para su aplicación en el ámbito educativo.

REFERENCIAS

- Arancibia, R. (2010). *Relaciones entre cantidad y calidad del conocimiento léxico y la comprensión de lectura en aprendientes de inglés como lengua extranjera* (Tesis Maestría). Santiago, Chile: Universidad de Chile
- Barboza, Y, y Galván, M. (2013). *Estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza: una relación necesaria en la comprensión lectora en inglés*. (Tesis maestría). Cauca, Colombia: Universidad de Antioquia
- Blanco, S; y Sandoval, V. (2014). *Teorías Constructivistas del Aprendizaje* (Tesis profesional). Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano
- Bulnes, E. (2012). *Prácticas pedagógicas prevaletentes en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en el distrito escolar no. 5 del distrito central. El caso de los centros educativos John F. Kennedy, Dr. Esteban Mendoza y Guaymuras*. (Tesis maestría). Tegucigalpa, México: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
- Castellanos y Garzón. (2011). *El aprendizaje significativo*. Editorial Trillas. Madrid. España
- Chávez M; Saltos, M; y Saltos, C. (2017), *La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior*. Recuperado de:

- <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6234740.pdf>. (20/11/18)
- Congreso de la República. (febrero 8 de 1994). *Ley 115. Por la cual se expide la general de educación*. Bogotá: Min Educación
- Congreso de la República. (Julio 12 de 2013). *Ley 1651. Por medio de la cual se modifican los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones-Ley de Bilingüismo*. Colombia: Diario Oficial 48.849, 2013
- Guarín, M. (2017). *Desarrollo de Habilidades de Comprensión Lectora en inglés -Como Lengua Extranjera- en Estudiantes de Quinto de Primaria, de una Institución Pública, del Municipio de Cartago, Valle del Cauca*. (Tesis Maestría). Manizales, Colombia: Universidad Autónoma de Manizales
- Jenkinson, M. D. (1976), "Modos de enseñar", en Staiger, R. C. (comp.), *La enseñanza de la lectura*, Buenos Aires, Huemul
- Lozano, J. (2012). *Leer eficazmente*. Editorial Artes gráficas. Tercera edición. Cali. Colombia
- Manzano, M; e Hidalgo, (2009). *Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico de la lengua extranjera*. Educación XX1. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Ministerio de Educación Nacional colombiano, (1996). *Serie Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional
- Ministerio de Educación Nacional colombiano, (2005). *Programa Nacional de Bilingüismo - Colombia 2004-2019*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional colombiano, (2006). *Serie Guías 22. Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional
- Ministerio de Educación Nacional colombiano, (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Inglés Grados 6 a 11*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional
- Ministerio de Educación Nacional colombiano, (2016). *Esquema curricular sugerido: Grados 6ª a 11º. English for diversity and equity*. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación
- Pereira, S. (2009). *Estrategias meta cognitivas y comprensión de la lectura en inglés como lengua extranjera (LE): un estudio comparativo*. (Tesis profesional). Caracas, Venezuela: Universidad Simón Bolívar
- Smith, C. B. (1989). *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*. Madrid, Aprendizaje Visor
- Strang, R. (1965). *Procesos del aprendizaje infantil*, Buenos Aires, Paidós