

60

Fecha de presentación: noviembre, 2022

Fecha de aceptación: enero, 2023

Fecha de publicación: marzo, 2023

FACTORES DINAMIZADORES

DE LA COMPETENCIA LECTORA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

DYNAMIZING FACTORS OF READING COMPETENCE IN HIGH SCHOOL STUDENTS

Teodora Tenorio-Guevara¹

E-mail: teodora.tenorio@epg.usil.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2125-9914>

Angel Deroncele-Acosta¹

E-mail: angel.deroncele@usil.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0413-014X>

¹Universidad San Ignacio Loyola, Lima, Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Tenorio-Guevara, T., Deroncele-Acosta, A. (2023). Factores dinamizadores de la competencia lectora en estudiantes de secundaria. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(2), 572-583.

RESUMEN

El objetivo del estudio fue diagnosticar el estado actual de la competencia lectora en estudiantes de secundaria e identificar factores dinamizadores para esta competencia. Se desarrolló un estudio de enfoque mixto y diseño secuencial, siendo una investigación de tipo aplicada con énfasis en el diagnóstico, transversal y de alcance explicativo, encuestándose 60 estudiantes en la fase cuantitativa, de los cuales se seleccionaron 10 para la fase cualitativa. Las técnicas aplicadas fueron el cuestionario de competencia lectora y la entrevista. Los resultados evidenciaron mejor competencia a nivel literal (82%) y valorativa (66.66 y 83.34%) siendo menor en el inferencial (65%). Se constataron factores dinamizadores de la competencia lectora que se concretan en la introducción al desarrollo de la lectura (anticipación), recuperación de conocimientos previos; integración general del texto, comprobación de hipótesis, relación texto y conocimientos previos, formulación de preguntas; valoración de la respuesta y aplicación en la vida diaria. Se concluye revelando la importancia de la mediación escuela-familia como un núcleo dinamizador en la gestión de la competencia lectora de los estudiantes; connotándose la necesidad de seguir profundizando en los procesos de implicación e influencia familiar, así como en la configuración de nuevos roles y sentidos compartidos entre familia y escuela.

Palabras clave: competencia lectora, comprensión lectora, estudiantes, secundaria.

ABSTRACT

The objective of the study was to diagnose the current state of reading competence in high school students and to identify factors that stimulate this competence. A study of mixed approach and sequential design was developed, being applied research with emphasis on diagnosis, cross-sectional and of explanatory scope, surveying 60 students in the quantitative phase, from which 10 were selected for the qualitative phase. The techniques applied were the reading proficiency questionnaire and the interview. The results showed better competence at the literal (82%) and evaluative (66.66 and 83.34%) levels, being lower in the inferential (65%). The factors that stimulate reading competence were found to be the introduction to the development of reading (anticipation), recovery of previous knowledge, general integration of the text, hypothesis testing, relationship between text and previous knowledge, formulation of questions, evaluation of the answer and application in daily life. We conclude by revealing the importance of school-family mediation as a dynamizing nucleus in the management of students' reading competence; noting the need to continue deepening the processes of family involvement and influence, as well as in the configuration of new roles and shared meanings between family and school.

Keywords: reading competence, reading comprehension, students, high school.

INTRODUCCIÓN

La lectura constituye el centro principal para el aprendizaje, el desarrollo de conocimiento y la valoración de la cultura que serán el soporte para el mundo actual y del futuro. Estudios diversos muestran la importancia de investigar sobre la competencia lectora, al respecto se reconoce que estudiantes en todo el mundo de ambos sexos, que culminaron secundaria lograron nivel mínimo de competencia lectora (Organización para la Educación la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2019).

La competencia lectora se conceptualiza como un proceso activo, flexible y transaccional del lector, poniendo en juego las operaciones básicas del pensamiento, permitiéndole construir significado tanto personal y contextual de manera participativa y motivacional, bajo sus propias exigencias, conllevando al lector a ser cada vez más competente. En tal sentido, como proceso único e indivisible, de creación mental donde los datos aportados por un emisor, el receptor crea una imagen del mensaje que se quiere transmitir. Surgiendo la decodificación de las palabras como proceso primario que relleva el conocimiento simbólico y la capacidad de spam lingüístico para crear significado, el cual activa el proceso inferencial, apoyado por modelos mentales (España-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017; Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [Oecd], 2014), citados en Tenorio, (2022).

Desde la perspectiva cognitiva la competencia lectora, es producto de la aplicación de un conjunto de habilidades funcionales básicas que, mediante factores dinamizadores se logra la accesibilidad cognitiva, las mismas que subrayan el sentido pragmático de estas, permitiendo la interacción con el material del texto. Con ello el lector logra establecer contacto con la información a través de un proceso vinculante entre pensamiento, lenguaje y estrategias que conlleven alcanzar la meta lectora que el lector determine, fortaleciendo aquellos procesos cognitivos que posibilitan el desarrollo del conocimiento, comunicación y la cultura (Gallego et al., 2019).

Por otro lado, la competencia lectora está conformada por subcategorías siendo ellas: a) literal, entendida como aquella que se encuentra explícitamente en el texto, es el proceso de extracción de la esencia de la información contenida en el texto como un todo, mediante la ubicación veloz y discernida de la información (Sánchez & Reyes, 2013; Catalá et al, 2017). Suscitándose la recuperación activa de contenidos explícitos en la lectura, donde los procesos de reconocimiento, a través del cual, localiza e identifica elementos del texto y el recuerdo, es la cita de memoria de aquellos elementos expresados en el texto

(Catalá et al., 2017); b) nivel inferencial, o interpretativo, entendida como el descubrimiento de lo implícito, lo asociado y lo subjetivo, realizado mediante la activación de los conocimientos previos que le permitan formular hipótesis, hacer deducciones, darse cuenta de las emociones plasmadas en un texto por el autor. En este nivel los lectores podrán anticipar resultados, inferir el significado de términos desconocidos, deducir la causa de ciertos efectos, intuir secuencias lógicas, interpretar adecuadamente el lenguaje figurativo y prever un cierre no previsto (Catalá et al., 2017).

Estando clasificadas en inferencias de detalles, inferencias de ideas, inferencias de secuencias, inferencias de ideas principales, inferencias de causa efecto, e inferencias de rasgos de los personajes (Panta, 2017); c) crítico, valorativo o evaluativo (Catalá et al, 2017), o también denominado crítico inter - textual (Durango, 2017), es aquel que invita a la reflexión vertido en el contenido del texto, considerando sus características textuales y el estilo. consiste en que el lector emita una opinión sobre la lectura a partir de determinados aspectos, criterios o interrogantes planteadas. En este nivel el lector busca el pensamiento, intenciones, analizar argumentos, la forma de organización y estructuración coherente del texto por parte del autor (Pinzás, 2016). El lector podrá realizar el juicio de valor del contenido de un texto bajo un punto de vista personal, distinguir un hecho de una opinión, emitir un juicio frente a un comportamiento, manifestar las reacciones que les provoca un determinado texto y comenzar a analizar la intención del autor (García et al., 2018; Fonseca et al., 2019).

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio asume los presupuestos metodológicos del mapeo epistémico. Siendo el paradigma de investigación sociocrítico, de enfoque mixto, bajo un tipo de investigación aplicada con énfasis en el diagnóstico (Deroncele, 2022). Además, el alcance fue explicativo, bajo un diseño no experimental, secuencial (primero se aplicó el instrumento cuantitativo y luego se hizo una selección en base a los resultados para la prueba cualitativa) y transversal. La técnica fue la encuesta y los instrumentos: el cuestionario y entrevista semiestructurada. En la fase cuantitativa se utilizó el cuestionario con el objetivo de realizar el diagnóstico del estado actual de la competencia lectora y subcategorías; para la parte cualitativa se empleó la entrevista semiestructurada con el objeto de identificar los factores dinamizadores de la competencia lectora.

Los procedimientos para el análisis de la información fueron los métodos estadísticos, de distribución de

frecuencia y porcentaje y análisis de contenido mediante el empleo del Atlas.ti. Los métodos teóricos fueron el análisis-síntesis y el inductivo-deductivo. Participando en el estudio 60 estudiantes de dos aulas de 1er grado de secundaria empleando la técnica de muestreo no probabilístico intencional. Respecto a los aspectos éticos, se consideró: voluntariedad, anonimato y confidencialidad.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presenta los resultados del estudio considerando en primera instancia el diagnóstico del estado actual de la competencia lectora en estudiantes de secundaria. Ello se realiza exponiendo los resultados descriptivos a nivel de distribución de frecuencia y porcentajes en base a los criterios correcto – incorrecto, en las subcategorías literal, inferencial y valorativa. En segunda instancia se exponen los resultados cualitativos mediante la identificación de factores dinamizadores, considerando las respuestas obtenidas en la entrevista respecto a las subcategorías literal, inferencial y valorativa.

El diagnóstico del estado actual de la competencia lectora se presenta mediante los resultados cuantitativos empleando estadísticamente la distribución de frecuencia y porcentaje en las subcategorías literal, inferencial y valorativa. En la tabla 1 se observa que, en la competencia literal, 82% logran responder correctamente a la pregunta literal sobre el texto leído, mientras que 18% respondieron de manera incorrecta a la pregunta literal. Respecto a la competencia inferencial, se obtuvo que 65% respondieron de modo incorrecta a las preguntas, sin embargo, el 35% logró responder de manera correcta a las interrogantes que median la competencia inferencial en el texto leído.

Tabla 1. Distribución de frecuencia y porcentaje de las categorías de respuesta de los estudiantes de primer grado de secundaria respecto a las competencias lectoras literal e inferencial en la prueba de lectura

Criterios de respuesta	Literal		Inferencial	
	f	%	f	%
Correctas	49	82.0	21	35.0
Incorrectas	11	18.0	39	65.0
Total	60	100.0	60	100.0

Nota: f: frecuencia; %: porcentaje

Fuente. Elaboración propia

La tabla 2 evidencia los resultados cuantitativos de la competencia lectora valorativa donde 66.66% de los estudiantes en base a la lectura valoran negativamente el consumo de alimentos transgénicos, aduciendo que no son beneficiosos, frente a 16.66% que catalogan que no alteran la salud y otro 16.66% tiene dudas al respecto. En cuanto a la controversia si los alimentos transgénicos son saludables o no, en base a lo leído, 80% valora en contraposición que los alimentos orgánicos son los que brindan salud, mientras que el 20% los valora positivamente a los alimentos transgénicos por sus características de color y sabor. Por otro lado, respecto a la percepción valorativa sobre la acción de las autoridades ante el cultivo de alimentos transgénicos, los estudiantes indican que debe haber un sistema de control, eliminación e investigación sobre dicho cultivo representado en el 100% de ellos. Referente a la importancia de importar alimentos transgénicos, 83.34% de los estudiantes valoran que ello no debe ser factible, frente a 16.66% que valoran positivamente su importación. Mientras que en la posición que asumirían frente a un vecino que cultiva alimentos transgénicos los estudiantes valoran negativamente su cultivo, aconsejando al vecino que no lo haga, frente a un 25% que le aconsejaría que siga con el cultivo, mientras que el 8.34% dejaría al libre albedrío del vecino la decisión de cultivarlos. En este caso, la competencia valorativa ejercida por los estudiantes en base a la lectura ha sido reforzada por los conocimientos previos sobre la temática.

Tabla 2. Nivel de respuestas de los estudiantes de primer grado de secundaria respecto a las competencias lectora valorativa en la prueba de lectura

Categorías	f	%	Respuestas
Beneficio de consumir alimentos transgénicos	10	16.66	Consideran que no altera la salud de las personas
	40	66.66	Su consumo no es beneficioso
	10	16.66	Habría duda, hay que investigar más
Controversia en lo saludable de los alimentos transgénicos	48	80.00	Los alimentos orgánicos son saludables, nutritivos, naturales, ricos, tienen vitaminas, no tienen químicos, no generan enfermedades, los transgénicos no
	12	20.00	Consideran que los alimentos transgénicos tienen mejores condiciones y más sabor

Acción de las autoridades respecto al cultivo de alimentos transgénicos	10	16.66	Supervisar la producción
	10	16,66	Retirarlos/cerrarlos/restringirlos/regularlos/disminuirlos
	10	16.66	Dejar de hacer esos alimentos
	10	16.66	Prohibirlos porque no es bueno para la salud
	10	16,66	Sacarlos del mercado/dejar de vender
	10	16.66	Investigar más a fondo que tipos de cosas se utilizan en esos alimentos para que no dañen, porque son dañinos, nos generan enfermedades, no son saludables, dañan el medio ambiente y las plantas, por el exceso de químicos
Importancia de la importación de alimentos transgénicos	10	16.66	Sí deben importarse alimentos transgénicos, porque tienen más duración, resistentes
	50	83.34	No hay que importar alimentos
Acción frente al cultivo de alimentos transgénicos por tus vecinos	40	66.66	Les dirían que no siga plantado porque está dañando el ambiente, no lo consuma por lo dañino que son
	15	25.00	Le diría que plante alimentos orgánicos
	5	8.34	Le dejaría porque es su decisión, que él consuma pero que no lo venda

Nota: f: frecuencia; %: porcentaje

Fuente. Elaboración propia

Factores dinamizadores de la competencia lectora

Para responder al segundo objetivo, se presentan los resultados cualitativos de la entrevista acerca de las acciones cognitivas funcionales para la comprensión lectora de parte de los estudiantes considerando las subcategorías literal, inferencial y valorativa, a partir de lo cual se revelan ocho categorías emergentes que se constituyen en factores dinamizadores de la competencia lectora. En esta parte de los resultados, se presenta el proceso de análisis e interpretación de las respuestas emitidas por los estudiantes, sobre los aspectos clave de la competencia lectora y sus respectivas subcategorías como competencia literal, competencia inferencial y competencia

valorativa. Dicho análisis se realizó con el software Atlas.Ti (versión 21), lo cual permitió realizar el proceso de codificación, categorización y triangulación de la información, como resultado se identificaron ocho categorías emergentes que se constituyen en factores críticos de éxito. Estas categorías emergentes son las siguientes:

Para el nivel literal:

1.1. Introducción al desarrollo de la lectura (IT) (anticipación al texto)

1.2. Recuperación de conocimientos previos (RCP)

Para el nivel inferencial:

1.3. Integración general del Texto (IGT)

1.4. Comprobación de hipótesis (CH)

1.5. Relación entre el texto y conocimientos previos (RTC)

1.6. Formulación de preguntas sobre el contenido del texto (FP)

Para el nivel valorativo o crítico:

1.7. Valoración de la respuesta (VR)

1.8. Aplicación del mensaje de la lectura en la vida diaria (AM)

Red de Categorías, subcategorías y los códigos emergentes

En esta red se aprecia la subcategoría competencia literal, y sus 2 categorías emergentes obtenidas que son: Introducción al desarrollo de la lectura y recuperación de conocimientos previos. También se observa las respuestas que tienen relación con estos factores emergentes.

En la categoría emergente 1.1 Introducción al desarrollo de la lectura, se encontraron 6 respuestas de los entrevistados que guardan relación entre ellas y se evidencia que el estudiante no posee dificultad para anticipar el contenido del texto, y su anticipación es correcta, ya que se ayuda de imágenes o figuras con las cuáles puede deducir de que se trataría la lectura.

En la categoría emergente 1.2 Recuperación de conocimientos previos, se encontraron 8 respuestas de los entrevistados que guardan relación entre ellas y se evidencia que los estudiantes recuerdan los conocimientos previos de como reconocer los personajes principales y secundarios, así como las fechas, lugares y hechos importantes de la lectura, para de esta manera no olvidar la trama de la lectura. Otro punto es que los estudiantes pueden acoplar sus ideas, sin embargo, no logran ponerse de acuerdo en el orden de estas.

Red de subcategoría competencia literal y sus categorías emergentes

En estos hallazgos se observa la subcategoría nivel inferencial, y sus 4 categorías emergentes obtenidas que son: Integración general del Texto (IGT), Comprobación de hipótesis (CH), Relación entre el texto y conocimientos previos (RTC) y formulación de preguntas sobre el contenido del texto (FP). También se observa las respuestas que tienen relación con estos factores emergentes.

En la categoría emergente 1.3 Integración general del Texto (IGT), se encontraron 4 respuestas de los entrevistados que guardan relación entre ellas y se evidencia que el estudiante no posee dificultad para encontrar las ideas principales de la lectura, teniendo mayor dificultad para encontrar las ideas secundarias, pero tiene conocimiento sobre técnicas de subrayado. En la categoría emergente 1.4 Comprobación de hipótesis (CH), se encontraron 6 respuestas de los entrevistados que guardan relación entre ellas y se evidencia que el estudiante formula adecuadamente hipótesis relacionadas a la lectura, se plantea preguntas y las contesta, sacando sus propias conclusiones, también se puede comprobar que estas hipótesis se encuentran en la lectura.

En la categoría emergente 1.5 Relación entre el texto y conocimientos previos (RTC), se encontraron 5 respuestas de los entrevistados que guardan relación entre ellas y se evidencia que el estudiante tiene dificultades para relacionar las ideas principales y secundarias, ya que le falta conocer los significados de algunas palabras que lee en el texto, y perjudican su entendimiento de la lectura. En la categoría emergente 1.6 Formulación de preguntas sobre el contenido del texto (FP), se encontraron 5 respuestas de los entrevistados que guardan relación entre ellas y se evidencia que el estudiante no tiene dificultad al momento de plantearse preguntas, ya que recuerda las ideas principales, como por ejemplo el tema principal de la lectura, pero tiene ciertos problemas para poder encontrar la respuesta más adecuada.

Red de subcategoría competencia inferencial y sus categorías emergentes

En esta red se aprecia la subcategoría nivel valorativo o crítico, y sus 2 categorías emergentes obtenidas que son: Valoración de la respuesta (VR) y aplicación

Red de subcategoría nivel valorativo o crítico y sus categorías emergentes

En esta red se aprecia la subcategoría nivel valorativo o crítico, y sus 2 categorías emergentes obtenidas que son: Valoración de la respuesta (VR) y aplicación del mensaje

de la lectura en la vida diaria (AM). También se observa las respuestas que tienen relación con estos factores emergentes. En la categoría emergente 1.7 Valoración de la respuesta (VR), se encontraron 8 respuestas de los entrevistados que guardan relación entre ellas y se evidencia que el estudiante valora de manera adecuada el mensaje del texto, indicando su propia reflexión al respecto, tomando conciencia de lo que ha leído, para poder compartir su experiencia. En la categoría emergente 1.8 Aplicación del mensaje de la lectura en la vida diaria (AM), se encontraron 10 respuestas de los entrevistados que guardan relación entre ellas y se evidencia que el estudiante identifica como puede aplicar el mensaje de la lectura en su vida diaria, ya sea en su ambiente familiar, escolar y ante la sociedad.

Tal como se encuentra sistematizado en la tesis doctoral de Tenorio (2022) en el proceso de investigación parte del propósito del estudio fue realizar el diagnóstico del estado actual de la competencia lectora en estudiantes de un colegio particular de secundaria, cuyos resultados mostraron desde la perspectiva cuantitativa, cierto manejo de la competencia lectora explicando que los estudiantes consideran que esta es un proceso único e indivisible de la lectura. Bajo esta visión, se coincide con lo señalado por donde los participantes del estudio emplean la función ideacional del lenguaje, quienes proporcionan un significado vivencial, mediante imágenes interpretadas y experiencias compartidas; así como la función interpersonal, donde los valores, actitudes y relaciones personales entre el lector y el autor del texto, como también entre los personajes participantes en el texto, dándole sentido a través de la producción de oraciones con sentido, coherencia y cohesión.

Logrando los estudiantes como manifestó Goodman (1982 citado en Tenorio, 2022) realizar en primera instancia el proceso de decodificación y transacción entre la información del texto y el lector, interactuando pensamiento y lenguaje, donde el resultado no es accidental, sino el resultado de la interacción y la construcción del sentido por parte de los estudiantes como lectores, al emplear la información gráfica, fonológica, sintáctica y semántica, presente tanto en ellos como lectores y el texto. Lo cual, les permite enlazar mediante la evaluación de la información textual a través de estrategias que les permite acceder a la información a fin de construir significado.

Incluso dan relevancia a los conocimientos previos (información no visual), enriqueciendo e interpretando la información del texto, estableciendo la interacción aportada por el texto y los esquemas que poseen los estudiantes (conocimientos previos) de una manera vivencial (Tenorio, 2022). Corroborando lo expuesto por Dubois

(2014) donde los estudiantes emplearon el almacenamiento de conocimiento e información previa, logrando enlazar y articular esquemas permitiéndoles explicar la información del texto.

Por otro lado, teniendo en cuenta que el texto posee significado en potencia y los participantes a través de la transacción actualizan dicho significado, compenetrándose estos con el texto donde actualizan la potencial información (Dubois, 2014); sin embargo, los estudiantes no logran la variedad en la interpretación de la información, como respuesta esperada especialmente en el componente inferencial.

En cuanto a la competencia literal, 82% logran responder correctamente a la pregunta literal sobre el texto leído, mientras que 18% respondieron de manera incorrecta a la pregunta literal. Los hallazgos mostraron que los estudiantes logran una performance adecuada en el nivel explícito o literal, logrando extraer la esencia de la información contenida en el texto como un todo, mediante la ubicación veloz y discernida de la información (Sánchez & Reyes, 2013; Catalá et al., 2017). Además, recuperan de manera activa contenidos explícitos en la lectura, donde los procesos de reconocimiento localizan e identifican elementos del texto y el recuerdo, empleando la memoria de aquellos elementos expresados en el texto. Por otro lado, reorganizan, la información del texto, empleando los procesos de clasificación, esquematización y resumen, a través de los cuales sintetizan la información del texto. Para ello, emplean interrogantes como ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Hizo qué? ¿Con quién? ¿Con qué? ¿Cómo empieza? ¿Qué sucedió después? ¿Cómo acaba? (Pinzás, 2016).

Con el empleo de las interrogantes los estudiantes han desarrollado capacidades como reconocer y recordar, las mismas que ayudan al grupo a direccionar, distinguir, ubicar, identificar y reconocer detalles de nombres, lugares y tiempo; así como seleccionar y rememorar ideas principales y secundarias; como también detalles de contenido. Su uso ha permitido empoderar a los lectores quienes se han ejercitado con actividades como discernir entre las ideas principales y secundarias, reconocer las relaciones causales y de efecto, acatar indicaciones e instrucciones, reconocer los términos análogos, dar uso a los prefijos y sufijos, distinguir los sinónimos, antónimos y homófonos y manejar vocablos básicos (Jiménez et al., 2016; Catalá et al., 2017).

Desde la perspectiva cualitativa, es posible apreciar en la subcategoría literal la categoría emergente introducción al desarrollo de la lectura, se evidencia que el grupo de estudiantes no posee dificultad para anticipar el

contenido del texto, y su anticipación es correcta, ya que se ayuda de imágenes o figuras con las cuáles puede deducir de que se trataría la lectura. Además, en la categoría emergente recuperación de conocimientos previos, se evidencia que los estudiantes recuerdan los conocimientos previos de como reconocer la información de hechos importantes de la lectura, para de esta manera no olvidar información importante. Otro punto es que los estudiantes pueden acoplar sus ideas, sin embargo, no logran ponerse de acuerdo en el orden de estas.

Ambas categorías emergentes se pueden fusionar en una denominada categoría emergente de planificación de la lectura, la que hace referencia a la organización del planteamiento del curso de la acción, lo que implica, seleccionar el propósito de la lectura y las estrategias adecuadas para alcanzar la meta lectora propuesta. Además, apoya el proceso de reflexión sobre el proceso de lectura, y a su vez, monitorear el contenido de esta. La acción de planificación lo sitúa al lector en el texto, lo que permite conocer qué tipo de publicación es, en qué fecha ha sido publicado el texto, a qué momento histórico se refiere, quién es el autor, si contiene en su interior figuras que expliquen los contenidos, entre otros. En este momento, también se da el planteamiento de hipótesis, como el primer paso en la formación de la idea principal del texto en base a los conocimientos previos.

El conocimiento previo del lector facilita el planteamiento de las hipótesis, las que se van confirmando o refutando luego de iniciarse la lectura. En algunos casos, la hipótesis inicial queda fuera del lugar y se hace necesario modificarla. Conjuntamente se encuentran las predicciones sobre el contenido del texto, que se hacen sobre la base de las características del texto en sí, como el título, ilustraciones y conocimientos sobre el autor, así como, la experiencia previa del lector sobre el contenido del texto (Tenorio, 2022). Cuando se habla de conocimiento previo, los estudiantes como lectores se refieren a todas las experiencias que han tenido a lo largo de sus vidas, incluida la información que han aprendido en otros lugares. Este conocimiento se utiliza para dar vida a la palabra escrita y hacerla más relevante en la mente del lector. Ello muestra la comprensión sobre el tema conduciendo a una mayor comprensión, inclusive los conceptos erróneos también se suman a la comprensión a medida que los estudiantes leen.

Cabe mencionar como refieren Rodríguez-Triana & Suárez-Ortiz (2019) que este nivel básico de la competencia lectora desarrollado por los estudiantes, independientemente del aporte de la enseñanza en las escuelas con la participación docente, se inicia en la familia como primer entorno educativo que favorece la construcción de

conocimientos, la incorporación de hábitos, habilidades y destrezas en el aprendizaje del proceso lector. Siendo necesario para el fortalecimiento de dichas categorías y categorías emergentes de la competencia lectora, un acercamiento en el que los padres se coloquen como posibilidad colaborativa pedagógica empoderándose en esta categoría del proceso lector, en confluencia con la escuela a través del docente.

Los resultados del estudio se asemejan a los de Saavedra (2019, citado en Tenorio, 2022) evidenciándose relación directa positiva entre la participación de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de los hijos en el área de comunicación de los estudiantes de primaria, que comprende la competencia lectora, señalándose que, a mayor participación de los padres, mejor es el desenvolvimiento de la competencia lectora en los niveles básicos. Asimismo, coincide con otros estudios que señalan que las familias juegan un papel muy significativo en la mejora de las destrezas propias de la comprensión lectora en estudiantes de primaria, de allí la necesidad de continuar profundizando en la influencia familiar en el hábito lector en estudiantes de primaria (Martínez & Torres, 2019).

Respecto a la competencia inferencial, se obtuvo que 65% respondieron de modo incorrecta a las preguntas, sin embargo, el 35% logró responder de manera correcta a las interrogantes que median la competencia inferencial en el texto leído. En cuanto al nivel inferencial o interpretativo existe cierta limitación en el grupo, para la toma las ideas implícitamente planteadas en el texto, considerando que los propios esquemas cognitivos no logran activar los conocimientos previos que le permitan formular hipótesis, hacer deducciones a modo de hacer hipótesis prestas a ser corroboradas (Catalá et al, 2017).

Además, no logran realizar inferencias de detalles, inferencias de ideas, inferencias de secuencias, inferencias de ideas principales, inferencias de causa efecto, e inferencias de rasgos de los personajes (Sánchez & Reyes, 2013; Panta, 2017). Por otro lado, los participantes no perciben las emociones plasmadas del autor en el texto, incluidos los textos expositivos. Si bien transmiten información objetiva, la emoción del autor se vislumbra en el contenido plasmado, sustentado en el interés sobre la forma que han sido planteados y redactados desde los niveles micro, macro y de la supraestructura, la información temática, a través del empleo de explicaciones y ejemplos, lo cual involucra la capacidad del lector de darse cuenta de las emociones que el texto despierta en él (Pinzás, 2016).

En este nivel los lectores limitadamente logran anticipar resultados, inferir el significado de términos desconocidos,

deducir la causa de ciertos efectos, intuir secuencias lógicas, interpretar adecuadamente el lenguaje figurativo y prever un cierre no previsto (Catalá et al., 2017). Asimismo, al brindar este nivel más información de lo leído explícitamente, los estudiantes no efectúan adecuadamente inferencias de características adicionales, deducciones de ideas centrales, inferencias de ideas secundarias e inferencias de los detalles.

Desde la perspectiva cualitativa, la categoría emergente integración general del texto se evidencia que el estudiante posee cierta dificultad para encontrar las ideas principales de la lectura, presentando mayor dificultad para encontrar las ideas secundarias, sin embargo, los conocimientos sobre técnicas de subrayado ayudan a trabajar esta categoría, sin que los estudiantes logren mayor éxito. En la categoría emergente comprobación de hipótesis se evidencia que los estudiantes formulan adecuadamente hipótesis relacionadas a la lectura, se plantean preguntas y las contesta, sacando sus propias conclusiones, también se puede comprobar que estas hipótesis se encuentran en la lectura, sin embargo, sus predicciones no aciertan en todos los momentos de lectura de textos expositivos.

En la categoría emergente relación entre el texto y conocimientos previos, se evidencia que el grupo de estudiantes tienen dificultades para relacionar las ideas principales y secundarias, ya que le falta conocer los significados de algunas palabras que lee en el texto, perjudicando el entendimiento de la lectura. Considerando que los estudiantes presentan problemas en el vocabulario y significados de las palabras hecho que no les permite realizar un análisis semántico. Trayendo como consecuencia que no logran extraer el significado del texto e integrarlo con los conocimientos previos. Asimismo, no logran la construcción de una representación mental del significado del texto, catalogándoseles como lectores poco expertos, que emplean pocas estrategias y son menos flexibles a utilizarlas, limitando la realización de inferencias. Por lo que, la enseñanza de la comprensión de lectura desde una perspectiva interactiva deberá desarrollar actividades dirigidas a activar, seleccionar y aplicar conocimientos previos que poseen los estudiantes, relacionándolos con la información que proporciona la lectura (Tenorio, 2022).

Y en la categoría emergente formulación de preguntas sobre el contenido del texto se evidenció que el estudiante no tiene dificultad al momento de plantearse preguntas, ya que recuerda las ideas principales, sin embargo, presentan ciertos problemas para poder encontrar las ideas secundarias, así como la respuesta más adecuada.

Cabe señalar que los estudiantes centran su accionar en estas categorías emergentes pueden fusionarse en una denominada categoría emergente de muestreo, predicción e inferencia. Estas aportan a la comprensión de diversos textos, entre ellos los académicos o informativos, generando la imaginación y la activación de los conocimientos previos que el lector posea. En tal sentido, los participantes del estudio buscan indicios en la lectura como los títulos, subtítulos e imágenes, los cuales les dan una idea del texto, percibiendo de qué tratará la lectura que se está leyendo. Por otro lado, el muestreo también les permite elaborar predicciones acerca de la información permitiéndoles elaborar significados que permitan entender el texto. está relacionada lo cual hace que la comprensión sea eficiente, cuando los estudiantes buscan información (Tenorio, 2022).

En lo que respecta a las predicciones, los estudiantes logran deducir, construir lo que continúa en una lectura, requiriendo para ello del muestreo para realizar bien estas predicciones. De esta manera los estudiantes relacionan lo que está leyendo con los conocimientos que ya poseen, relacionándolo con su realidad o contexto donde se encuentran (familiar y escolar). Esto es un proceso a lo largo de toda la lectura, porque ir prediciendo y formulando hipótesis del texto se realiza en el transcurso de la lectura, ya que se va verificando estas mismas, empleando para los indicios, las ilustraciones, títulos, encabezamientos, etc. Éstas serán relacionadas con lo que ya sabe, o con su experiencia previa para ir generando en la mente del lector mundos imaginarios que le ayudará a comprender el texto.

Cabe mencionar que los estudiantes para realizar predicciones e hipótesis realizan preguntas iniciales acerca del texto, recordando lo que saben, relacionándola con los conocimientos previos, generando sus hipótesis del texto las mismas que comprobarán posteriormente. Al verificar los estudiantes las predicciones hacen que entiendan con mayor facilidad. Bajo esta acción al realizar las predicciones crearán en su mente, aspectos que debería pasar y que otros no, corroborando y ajustando lo que va prediciendo. Esta habilidad interactiva dota a los estudiantes de saberes previos y conocimientos de su contexto, ya que, a mayor conocimiento previo y de su contexto, mejor será la imaginación y la predicción que realizará el lector (Tenorio, 2022).

En base a los hallazgos, en esta categoría y categorías emergentes, es necesario reconocer la vinculación de la familia en los procesos educativos del proceso lector, considerándose un eje fundamental en la formación integral del estudiante, haciendo énfasis en la actuación corresponsable (familias - profesores) para su beneficio

formativo, sin embargo, las limitaciones de los padres en el proceso lector y la competencia lectora desde la perspectiva comprensiva, en las habilidades y destrezas en el proceso inferencial, tienden a limitar procesos de apoyo lector hacia los hijos, por bajo nivel educativo familiar, economía precaria, etc., tornándose el apoyo de los padres escaso (Tenorio, 2022).

Los hallazgos coinciden con la sistematización de Tenorio (2022) sobre estudios que tienen su centro en estudiantes de educación primaria, donde se evidenció que la participación de la familia es escasa, por factores como el bajo nivel educativo familiar, la situación económica precaria, la incompreensión del estado emocional del niño, sumado a la desatención de la familia que no ayuda a superar la dificultad de comprensión lectora que presenta el niño. Inclusive se constatan estudios donde los escolares de primaria que no tienen apoyo de sus padres o apoderados no comprenden la lectura.

En referencia al nivel valorativo o crítico el estudio evidencia que 66.66% de los estudiantes en base a la lectura valoran negativamente el consumo de alimentos transgénicos, aduciendo que no son beneficiosos, frente a 16.66% que catalogan que no alteran la salud y otro 16.66% tiene dudas al respecto. En cuanto a la controversia si los alimentos transgénicos son saludables o no, en base a lo leído, 80% valora en contraposición que los alimentos orgánicos son los que brindan salud, mientras que el 20% los valora positivamente a los alimentos transgénicos por sus características de color y sabor. Por otro lado, respecto a la percepción valorativa sobre la acción de las autoridades ante el cultivo de alimentos transgénicos, los estudiantes indican que debe haber un sistema de control, eliminación e investigación sobre dicho cultivo representado en el 100% de ellos.

Referente a la importancia de importar alimentos transgénicos, 83.34% de los estudiantes valoran que ello no debe ser factible, frente a 16.66% que valoran positivamente su importación. Mientras que en la posición que asumirían frente a un vecino que cultiva alimentos transgénicos los estudiantes valoran negativamente su cultivo, aconsejando al vecino que no lo haga, frente a un 25% que le aconsejaría que siga con el cultivo, mientras que el 8.34% dejaría al libre albedrío del vecino la decisión de cultivarlos. En este caso, la competencia valorativa ejercida por los estudiantes en base a la lectura ha sido reforzada por los conocimientos previos sobre la temática.

Un tercer nivel es el crítico, valorativo o evaluativo o también denominado crítico inter - textual o también denominado crítico inter - textual (Catalá et al, 2017; Durango, 2017), notándose en los estudiantes la capacidad de

reflexión en base al contenido del texto, considerando sus características textuales y el estilo. En tal sentido, los estudiantes emiten opinión sobre el texto leído a partir de determinados aspectos, criterios o interrogantes planteadas. En este nivel los estudiantes buscan el pensamiento, intenciones, análisis de argumentos, la forma de organización y estructuración coherente del texto por parte del autor (Pinzás, 2016).

Los estudiantes logran realizar el juicio de valor del contenido de un texto bajo un punto de vista personal, distinguiendo un hecho de una opinión, emiten un juicio frente a un comportamiento, manifiestan reacciones que les provoca el texto y comienzan a analizar la intención del autor (Catalá et al, 2017). En tal sentido, asumen juicios de valor sobre el contenido de la lectura y lo que el autor emite en sus textos y componentes, desde una manera ética; asimismo, logran apreciar, mediante la evaluación del impacto emocional que profusa el autor en el texto (García et al., 2018; Fonseca et al., 2019).

Por otro lado, se aprecia la subcategoría nivel valorativo o crítico, y la categoría emergente valoración de la respuesta evidenciándose que el grupo de estudiantes valora de manera adecuada el mensaje del texto, indicando su propia reflexión al respecto, tomando conciencia de lo que ha leído, para poder compartir su experiencia. Lo esencial de este tipo de comprensión lectora radica en que se realiza una especie de careo entre las ideas dadas a conocer por el autor del texto con las opiniones y conceptos del lector, llegando al final a la proyección de hipótesis y tesis. Es decir, se juzga el texto leído de diferentes ángulos y con diferentes tipos de juicios (Tenorio, 2022). Y, en la categoría emergente aplicación del mensaje de la lectura en la vida diaria se evidencia que los estudiantes identifican la forma como pueden aplicar el mensaje de la lectura en su vida diaria, ya sea en su ambiente familiar, escolar y ante la sociedad. Evidenciando que los estudiantes dan a conocer diferentes pareceres personales sobre diversos aspectos relacionados al texto.

Respecto a esta última categoría emergente los estudiantes emiten juicios sobre el texto leído, aceptando o rechazando con fundamento, para aplicarlo en la vida cotidiana. Los estudiantes a este nivel no se ciñen en decodificar los signos lingüísticos y procurar comprenderlos y luego interpretarlos, sino que, luego de haber realizado todas aquellas acciones, brindan un juicio sobre lo leído, pero sustentando su opinión sustentada en posiciones sólidas que reflejen su capacidad cuestionadora con argumentos consistentes, viendo su aplicabilidad en la vida diaria (Tenorio, 2022). Los resultados coinciden con los de Jung (2016) donde se reconoce que las experiencias tempranas en el hogar acerca de la lectura de imágenes

ejercitando el nivel valorativo en menores ayudan a la adaptación y el éxito en los primeros años de la escuela.

Cabe señalar que la cultura familiar favorece la formación en valores y la construcción de significados, los mismos que en eje fundamental en la formación integral del estudiante haciendo énfasis en la actuación en el desarrollo del nivel valorativa de los textos con los cuales interactúa (Rodríguez-Triana & Suarez-Ortíz, 2019), vislumbrándose la participación familiar como un aspecto esencial en el desarrollo de actitudes hacia la lectura (Melero et al., 2020).

Los resultados en general muestran que los niveles de competencia lectora trabajados por los estudiantes son construidos a través del empleo cuatro ciclos: óptico, perceptual, gramatical y sintáctico, además de un conjunto de estrategias personales, aunque limitadas en el desarrollo del nivel inferencial, pese a ello construyen de manera procesual el sentido y significado de la información leída, de manera transaccional y flexible. Cabe argüir que el paso por los cuatro ciclos cognitivos y la transacción entre la información del texto y el lector tiende a ser mejor desarrollado en los niveles literal y valorativo (Tenorio, 2022).

Desde la perspectiva transaccional psicolingüística, las capacidades cognitivas de los estudiantes les permite interactuar activamente con el contenido escrito del texto poniendo en juego los conocimientos previos (Sánchez & Reyes, 2013), mostrando el grupo creación mental a partir de ciertos datos aportados por el texto, creando los lectores una imagen del mensaje que quiere transmitir. Además, el uso del conocimiento simbólico de parte de los estudiantes para decodificar un texto se debe a la capacidad de spam lingüístico para crear significado, apoyado por los modelos mentales lo cual permite un mayor desenvolvimiento en el nivel literal (Iqbal et al., 2015).

Resultando para los participantes ser un proceso regulado, activo, flexible y transaccional poniendo en juego las operaciones básicas del pensamiento, así como habilidades funcionales básicas, implicando dicho proceso el desarrollo del pensamiento y estrategias que conlleven alcanzar la meta lectora que ellos determinen, que mediante la accesibilidad cognitiva, posibilita la comunicación y la cultura, permitiéndoles construir significado tanto personal y contextual de manera participativa y motivacional, bajo las propias exigencias, conllevándolos a tratar de ser competentes (Ali Teevno y Bakhish, 2017).

Bajo estas características la competencia lectora, las categorías como las subcategorías emergentes que la conforman desarrolladas por los estudiantes se basan en el ejercicio de un conjunto de procesos cognitivos que

interactúan con el material del texto siendo la decodificación el paso básico para poder realizar una lectura global permitiendo obtener el significado del texto leído en pos de generar conocimientos mediante un aprendizaje significativo. En tal sentido, el estudio relievra que los estudiantes han desarrollado habilidades de competencia lectora esencialmente vinculadas a las categorías literal y valorativas que les permite estructurar parcialmente un proceso lector competente, a raíz de las limitaciones expuestas en el nivel inferencial pese a las estrategias que emplean.

A ello se suma que la participación de la familia es positiva en la medida que brinda el apoyo en el desarrollo de los niveles de competencia lectora literal y valorativa, sin embargo, es limitada en el desarrollo del nivel inferencial de los menores debido a la escasa y limitado desarrollo de la competencia lectora de los padres de familia, limitando el apoyo hacia los estudiantes, considerando que los textos que emplean para la lectura académica son expositivos, los cuales presentan un formato diferente a los textos narrativos. Aspectos que se fundamentan en estudios que sostienen que la dinámica sobre la intervención de la familia en las labores de la escuela se debe mantener, pero se debe replantear las estrategias aplicadas para ampliar la participación de la familia e involucrarla desde una perspectiva multidimensional, siendo la competencia lectora una de esas dimensiones.

Es así como en el proceso de colaboración escuela familia es necesario empoderar a los padres en el proceso de aprendizaje lector de los estudiantes, donde bajo un enfoque de liderazgo para el aprendizaje como medio de apoyo para el desarrollo de capacidades lectoras de los estudiantes en la escuela, sumándose a ello la participación de las familias bajo un marco de inclusividad en la toma de decisiones sobre el aprendizaje de los estudiantes determinado por los directores como gestores del proceso lector (Townsend & Bayetto, 2020). En el mismo sentido, Sanfo (2020) indica en su investigación que los logros de lectura de los estudiantes, será posible mediante mejores prácticas de enseñanza y una mejor calidad de la gestión del director contribuyendo a reducir un proceso lector negativo.

En tal sentido, como manifiestan Rodríguez-Triana & Suárez-Ortiz (2019) la familia y la escuela son contextos de desarrollo para los estudiantes y, aunque comparten intencionalidades de formación, parecen caminar por senderos diferentes, requiriéndose alternativas de formación y del fortalecimiento de la participación de la familia en la escuela de modo conjunto, como estrategia socio-educativa favoreciendo el desarrollo de la competencia lectora como medio de aprendizaje y de comunicación social; siendo la influencia familiar un aspecto esencial en

el desarrollo del proceso de lectura de los niños (Martínez & Torres, 2019).

Finalmente, considerando la magnitud de los resultados, existen ciertas limitaciones en el estudio, es posible precisar que la medición de la categoría fue obtenida, si bien de manera presencial en la escuela, esta se efectuó en situación de clases correspondientes a determinado curso que en ese momento se estaba dictando, pudiendo afectar niveles de atención - concentración requeridos, tornándose en mediadora negativa al momento de responder los protocolos, llevando el autoinforme a sesgo en las respuestas, así como en el momento de las entrevistas. Por otro lado, desde la perspectiva de la generalización de los hallazgos, cabe señalar que la investigación se realizó en una muestra pequeña y que los resultados sólo pueden generalizarse a grupos de estudiantes de contextos similares, más no a una población mayor.

Por el hecho de presentar datos de estudiantes de una sola escuela (privada) y que los instrumentos empleados **sólo cuentan con validez de contenido. Por ello, cabe aclarar que los datos aquí reportados no pueden ser generalizados a toda la población escolar** local de secundaria, aunque sí muestran evidencia de la necesidad de evaluar la comprensión lectora considerando distintos niveles de complejidad, y de que tales evaluaciones se encaucen a conocer las diferencias en los desempeños de la competencia lectora de los estudiantes. Se reconoce que:

En las sociedades alfabetizadas, la lectura es un instrumento cultural clave que debe dominarse. Este proceso involucra aspectos cognitivos, afectivo-motivacionales y contextuales. Sin embargo, a nivel internacional encontramos poca investigación sobre la relación entre la comprensión lectora, las actitudes hacia la lectura, la autoconfianza lectora y la implicación familiar (Melero et al., 2020, p. 159).

Por tanto, los datos obtenidos en el presente estudio sirven, por un lado, para someter a prueba postulados científico-académico, por otro, como indicadores del proceso de competencia lectora que necesariamente tienen que derivar en beneficio de la triada escuela - familia - estudiante, los cuales pueden ser replicables, fortalecidos y empoderados, siendo la mediación docente familiar un proceso relevante en el desarrollo de la competencia lectora. Asimismo, aporta algunas directrices sobre cómo encaminar el desarrollo de habilidades de competencia lectora en los estudiantes, al evidenciar la necesidad de programar un modelo de intervención para empoderar la competencia lectora, incrementando sucesivamente el grado de complejidad de los intercambios lingüísticos en el aula, para favorecer interacciones sustitutivas con los textos académicos. Con apoyo en un marco

teórico epistémico que permita el cumplimiento pleno de tal objetivo.

Es posible establecer que se vive en una sociedad basada en el conocimiento, donde la competencia lectora resulta fundamental para el aprendizaje significativo del estudiantado, dado que da acceso a otros conocimientos, lo cual repercute directamente en la posibilidad de la inserción de los estudiantes en la vida en sociedad. Al analizar el estudio diagnóstico de la categoría meta competencia lectora, se tuvo la oportunidad de determinar qué habilidades y categoría de la competencia lectora deben ser enfatizadas en las aulas para lograr mejores resultados y, en consecuencia, el aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento.

CONCLUSIONES

Como resultado de esta investigación una primera conclusión es que los estudiantes tienden en porcentaje considerable (82%) un desempeño adecuado en el nivel explícito o literal, extrayendo la esencia de la información contenida en el texto, recuperando de manera activa contenidos explícitos en la lectura. También a nivel de la categoría valorativa 66.66% de los estudiantes tienden asumir valoraciones positivas/negativas respecto a contenidos diversos de lectura. Sin embargo, respecto a la competencia inferencial, presentan limitaciones incurriendo en errores, evidenciado por 65% de los estudiantes, mostrando cierta limitación para la toma las ideas implícitamente planteadas en el texto, considerando que los propios esquemas cognitivos no logran activar los conocimientos y aspectos cognitivos funcionales que les permitan formular predicciones y hacer deducciones a modo de hacer hipótesis prestas a ser corroboradas.

Una segunda conclusión a nivel cualitativo y que ratifica lo obtenido cuantitativamente al percibirse como un conjunto de acciones que los estudiantes realizan aunque no de manera organizada y sistematizada evidenciando la existencia de fortalezas tanto en el nivel literal, permitiéndoles manejar información realizando actividades como introducción al desarrollo de la lectura y mediante la recuperación de conocimientos previos; como en el valorativo, donde confluyen información y valores, dando sentido y valoración de sus respuestas, direccionando actitudes que les llevan a la asimilación y aplicación del mensaje de la lectura en la vida diaria.

Sin embargo, se percibe limitaciones en el procesamiento inferencial, pese al empleo de actividades como la búsqueda de integración general del texto, así como relacionar texto y conocimientos previos y la formulación de preguntas sobre el contenido del texto con la finalidad de

comprobar las hipótesis planteadas respecto al contenido del texto. Siendo dicho proceso el que afecta el desarrollo de la competencia lectora. Según el análisis realizado resulta fundamental que el estudiantado sea capaz de manejar los tres niveles que conforman la competencia lectora, lo que sin duda representa un gran desafío, para superar las brechas en el desenvolvimiento lector, lo cual se relaciona con el contexto donde se desenvuelven, tales como el nivel educacional de los padres, la didáctica aplicada por los docentes y las prácticas tradicionales de lectura en clase. Las mismas que no potencian las habilidades de extracción de información implícita en los diversos tipos de textos entre ellos el expositivo.

Los hallazgos demuestran la necesidad de promover propuestas que conecten de una manera más efectiva a la escuela y la familia en la gestión de la competencia lectora de los estudiantes, logrando un proceso mediacional para atender de manera priorizada las necesidades y potencialidades educativas lectoras de la población estudiantil; para ello es vital seguir profundizando en los procesos de implicación e influencia familiar en la competencia lectora, así como en la configuración de nuevos roles y sentidos compartidos entre familia y escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ali Teevno, R., & Bakhsh Raisani, R. (2017). English reading strategies and their impact on students' performance in reading comprehension. *Journal of Education & Social Sciences*, 5(2), 152-166. <https://bit.ly/3G16LgJ>
- Catalá, M., Molina, E. & Monclús, R. (2017). *Evaluación de la comprensión lectora Pruebas ACL (1°-6° de primaria)*. TEA Ediciones.
- Deroncele-Acosta, A. (2022). Competencia epistémica: Rutas para investigar. *Universidad Y Sociedad*, 14(1), 102-118. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2540>
- Dubois, M. (2014). El proceso de lectura de la teoría a la práctica. AIQUE.
- Durango, Z. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 156-174. <http://revis-tavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/850/1368>
- Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R., & León, J. (2019). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español. *Psicología Educativa*, 25(2), 91-99. <https://journals.copmadrid.org/psed/art/psed2019a1>

- Gallego, J., Figueroa, S., & Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y Lingüística*, 40, 187-208. <http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2066>
- García, M., Arévalo, M., & Hernández, C. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 32, 155-174. <http://www.scie-lo.org.co/pdf/clin/n32/2346-1829-clin-32-155.pdf>
- Iqbal, M., Noor, M., Muhabat, F., & Kazemian, B. (2015). Factors responsible for poor english reading comprehension at secondary level. *Communication and Linguistics Studies*, 1(1). 1-6. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2602630>
- Jung, E. (2016). The Development of Reading Skills in Kindergarten Influence of Parental Beliefs About School Readiness, Family Activities, and Children's Attitudes to School. *International Journal of Early Childhood*, 48, 61-78. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0156-2>
- Martínez, M. y Torres, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del plan lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21(1), 103-114. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/6780>
- Melero, A., Villalón, R., Izquierdo-Magaldi, B. (2020). Attitudes toward reading, reading self-confidence, family involvement and reading comprehension in the second grade. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(50), 159-182. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i50.2780>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2019). *Indicadores globales de Educación 2019*. UNESCO. <https://bit.ly/2IM6K2k>
- Panta, M. (2017). Influencia de la comprensión lectora en el nivel de logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de la UGEL 06. (Tesis Doctoral), Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Lima-Perú. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1686>
- Pinzás, J. (2016). *Se aprende a leer, leyendo*. Tarea.
- Rodríguez-Triana, Z.E. & Suárez-Ortiz, J.L. (2019). Escuelas familiares. Una experiencia favorecedora para el desarrollo humano. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 127-138. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/390161>
- Sánchez, H., & Reyes, C. (2013). *Prueba de comprensión lectora*. Universidad Ricardo Palma.
- Sanfo, J. (2020). Connecting family, school, gold mining community and primary school students' reading achievements in Burkina Faso – A three-level hierarchical linear model analysis. *International Journal of Educational Development*, 84. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102442>
- Tenorio, T. (2022). Mediación docente familiar como eje formativo de la competencia lectora en una institución educativa privada. (Tesis doctoral), Universidad San Ignacio de Loyola. Lima-Perú
- Townsend, T. & Bayetto, A. (2020): *Reaching out from tasmanian schools: leadership for learning to support family and community engagement*. *Leadership and Policy in Schools*, 21(3), 458-482. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1777435>