

LECTORES COMPETENTES, FUTUROS BRILLANTES: EL PODER DE LA FAMILIA Y LA ESCUELA



GLORIA JOHANNA MONTAÑA MOGOLLÓN | ELSA FERNANDA SIABATO MACÍAS
YURI NATALI MAYORGA CONTRERAS



Presidente del Consejo de Fundadores

P. Diego Jaramillo Cuartas, CJM

Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

P. Harold Castilla Devosz, CJM

Vicerrectora General Académica

Stephanie Lavaux

Director de Investigaciones – PCIS

Tomás Durán Becerra

Subdirectora Centro Editorial – PCIS

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Rector UNIMINUTO Virtual

Javier Alonso Arango Pardo

Vicerrectora Académica UNIMINUTO Virtual

Marisol Acevedo Zuluaga

Director de Investigaciones UNIMINUTO Virtual

César Augusto Aguirre León

Coordinadora de Publicaciones UNIMINUTO Virtual

Andrea del Pilar García Donato

LECTORES COMPETENTES, FUTUROS BRILLANTES: EL PODER DE LA FAMILIA Y LA ESCUELA

**GLORIA JOHANNA MONTAÑA MOGOLLÓN | ELSA FERNANDA SIABATO MACÍAS
YURI NATALI MAYORGA CONTRERAS**

Montaña Mogollón, Gloria Johanna

Lectores competentes, futuros brillantes : el poder de la familia y la escuela / Gloria Johanna Montaña Mogollón, Elsa Fernanda Siabato Macías, Yuri Nataly Mayorga Contreras. -- 1ª ed. -- Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, ©2026.

158 páginas, ilustraciones, tablas.

Incluye referencias bibliográficas en cada capítulo

ISBN de la obra: 978-958-763-769-4 (digital)

1.Comprensión de lectura -- Enseñanza 2.Educación primaria -- Aspectos psicológicos 3.Neurociencia cognoscitiva 4.Psicología de la lectura 5.Lectura Enseñanza i.Siabato Macías, Elsa Fernanda (autor) ii.Mayorga Contreras, Yuri Nataly (autor)

CDD: 372.42 M757 BRGH

Registro Catálogo UNIMINUTO No. 108615

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib108615>

LECTORES COMPETENTES, FUTUROS BRILLANTES: EL PODER DE LA FAMILIA Y LA ESCUELA

Autoras:

Gloria Johanna Montaña Mogollón

Elsa Fernanda Siabato Macías

Yuri Natali Mayorga Contreras

ISBN:

978-958-763-769-4 (digital)

DOI:

<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-769-4>

Corrección de estilo:

Héctor Alfonso Gómez Sánchez

Primera edición:

marzo de 2026

Diseño y diagramación:

Andrea Sarmiento Bohórquez

Corporación Universitaria
Minuto de Dios – UNIMINUTO.
Calle 81 B # 72 B-70

Ilustración de portada:

César Leonardo Corredor Sarmiento

Bogotá D.C., Colombia

Coordinación editorial:

Andrea del Pilar García Donato

Diana Marcela Ardila Freund

2026

©Corporación Universitaria Minuto de Dios–UNIMINUTO. Todos los capítulos publicados en Lectores competentes, futuros brillantes: el poder de la familia y la escuela, fueron seleccionados de acuerdo con los criterios de calidad editorial establecidos en la Institución. El libro está protegido por el Registro de propiedad intelectual. Se autoriza su reproducción total o parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de que se cite la fuente de manera clara y completa, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales, tal como se precisa en la Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir Igual que acoge UNIMINUTO.

**LECTORES COMPETENTES,
FUTUROS BRILLANTES:
EL PODER DE LA FAMILIA Y LA ESCUELA**

Contenido

Agradecimientos y dedicatoria	13
Prólogo	14
Perfil de autoras.....	17
Resumen.....	18
Abstract	19
Introducción	20
Referencias	23
Capítulo 1.	
Examinando los fundamentos de la comprensión de textos	24
Resumen.....	24
Abstract	25
Perspectiva conceptual de la lectura y la comprensión de textos	26
Lo que antecede al estudio de los modelos teóricos de la comprensión lectora.....	28
Modelos teóricos de la comprensión lectora.....	33
<i>Modelo ascendente o de abajo-arriba .</i>	33
<i>Modelo descendente o Bottom Up .</i>	35
<i>Modelos interactivos.</i>	36
<i>Modelos transaccionales .</i>	42
Contribuciones neurocientíficas a los modelos de comprensión lectora	43

<i>La neuropsicología cognitiva</i>	46
<i>Aportes de la neuropsicología histórico cultural</i>	47
Conclusiones	49
Referencias	51

Capítulo 2. Estado de la cuestión sobre la comprensión lectora en niños: implicaciones para los actores educativos58

Resumen.....	58
Abstract	59
Introducción	60
Habilidades lingüísticas y comprensión de lectora: una mirada al proceso en contextos educativos latinoamericanos	63
Más allá de la escuela: influencia ambiental y socioeconómica en la alfabetización de niños	67
Métodos y recursos en la enseñanza: un análisis de la comprensión lectora	71
Reflexiones finales.....	73
Referencias	80

Capítulo 3.

Factores contextuales asociados al rendimiento lector en escolares colombianos84

Resumen	84
Abstract	84
Introducción	86
Plan de acción para escudriñar el potencial lector	89
Horizontes descubiertos: resultados de la investigación sobre precisión y velocidad lectora.....	91
<i>Precisión lectora y variables sociodemográficas</i>	91

<i>Velocidad lectora y variables sociodemográficas</i>	96
Análisis crítico de los hallazgos	103
Referencias	107

Capítulo 4. Comprensión lectora y variables sociodemográficas.

Hallazgos en la etapa escolar	113
Resumen.....	113
Abstract	114
Fundamentos iniciales.....	114
Camino hacia el objeto de estudio	118
Hallazgos sobre comprensión lectora desde una perspectiva contextual.....	120
Análisis crítico de los hallazgos	124
Referencias	128

Capítulo 5. Estrategias para cultivar el potencial lector en

estudiantes de primaria	132
Resumen	132
Abstract	132
Introducción	133
Desarrollo	134
<i>Contexto escolar</i>	136
<i>Contexto familiar</i>	145
Referencias	152

Índice de tablas

Capítulo 3

Factores contextuales asociados al rendimiento lector en escolares colombianos

Tabla 1.	Correlaciones entre estrato socioeconómico e índices de precisión lectora.....	92
Tabla 2.	Comparaciones de los índices de precisión lectora y el carácter de la institución educativa.	92
Tabla 3.	Correlaciones entre nivel educativo de los padres e índices de precisión lectora.	93
Tabla 4.	Comparaciones de los índices de precisión lectora y la ocupación de la madre.....	94
Tabla 5.	Comparaciones de los índices de precisión lectora y la ocupación del padre.	95
Tabla 6.	Correlaciones entre estrato socioeconómico e índices de velocidad lectora.....	97
Tabla 7.	Comparaciones de los índices de velocidad lectora y el carácter de la institución educativa.	97
Tabla 8.	Correlaciones entre nivel educativo de los padres e índices de velocidad lectora.	98
Tabla 9.	Comparaciones de los índices de velocidad lectora y la ocupación de la madre.....	99
Tabla 10.	Comparación de los índices de velocidad lectora de los hijos de madres profesionales y otras ocupaciones.	100

Tabla 11.	Comparaciones de los índices de velocidad lectora y la ocupación del padre.	100
Tabla 12.	Comparación de los índices de velocidad de lectura de palabras y signos de puntuación de los hijos de padres profesionales y otras ocupaciones.	102

Capítulo 4.

Comprensión lectora y variables sociodemográficas.

Hallazgos en la etapa escolar

Tabla 1.	Correlaciones entre estrato socioeconómico e índices de comprensión lectora.....	120
Tabla 2.	Comparaciones de los índices de comprensión lectora y el carácter de la institución educativa.....	121
Tabla 3.	Correlaciones entre nivel educativo de los padres e índices de comprensión lectora.....	121
Tabla 4.	Comparaciones de los índices de comprensión lectora y la ocupación de la madre.....	122
Tabla 5.	Comparaciones de los índices de comprensión lectora y la ocupación del padre.	123

Índice de figuras

Capítulo 1.

Examinando los fundamentos de la comprensión de textos

- Figura 1. Modelos teóricos de la comprensión lectora.....33
- Figura 2. Representación modelo “Simple de la lectura” (1990).....35
- Figura 3. Representación gráfica del modelo interactivo formulado por Solé (1992). 41
- Figura 4. Vía para la comprensión de palabras escritas. 47

Capítulo 3.

Factores contextuales asociados al rendimiento lector en escolares colombianos

- Figura 1. Procedimiento para la evaluación de la precisión y velocidad lectora.91

Capítulo 4.

Comprensión lectora y variables sociodemográficas.

Hallazgos en la etapa escolar

- Figura 1. Procedimiento para la valoración de la comprensión lectora. 119

Capítulo 5.

Estrategias para cultivar el potencial lector en estudiantes de primaria

- Figura 1. Correspondencia entre el modelo interactivo de Solé (1992) y las estrategias cognitivas y metacognitivas.....145

Agradecimientos y dedicatoria

Esta obra está dedicada a nuestras familias quienes, con amor, paciencia y motivación, acompañaron cada etapa de este proceso. También la dedicamos a todos aquellos que creen en el poder transformador de la lectura, como eje fundamental para el desarrollo del pensamiento, la creatividad y las emociones. Asimismo, queremos rendir homenaje a los padres, docentes y terapeutas que comparten el compromiso por mejorar los procesos educativos, confiando en que la comprensión de los textos será transformadora de la calidad educativa.

Expresamos nuestro agradecimiento a la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO por su invaluable apoyo en la escritura, revisión y edición de esta obra, así como a las instituciones educativas, sus directivos y docentes, porque fueron fundamentales en la realización de esta obra. Finalmente, extendemos nuestra profunda gratitud a los padres que participaron en el estudio, así como a los propios niños, cuya curiosidad, entusiasmo y compromiso dieron vida a este proyecto. Su voz y experiencia nos recuerdan cada día la importancia de seguir construyendo un mundo donde la lectura sea un derecho y una oportunidad para todos.

Prólogo

Jessica Marcela Arévalo Parra¹

La comprensión lectora se ha convertido en un tema de profundo interés para educadores, investigadores y familias en el ámbito educativo contemporáneo. En la actualidad, entender cuáles son los mecanismos de procesamiento para la información escrita, los factores que influyen en esta dinámica y las estrategias para mejorar su rendimiento, representa un desafío y una oportunidad valiosa en el rol educativo.

En este sentido, el presente texto: *Lectores competentes, futuros brillantes. El poder de la familia y la escuela*, surge como una obra que busca proporcionar una visión integral sobre uno de los aspectos más importantes en la educación en la infancia, ofreciendo al lector un marco de referencia sobre el proceso de comprensión lectora desde un enfoque académico e investigativo, proporcionando bases sólidas y teóricas acompañadas de herramientas prácticas para los agentes involucrados en los contextos educativos. A través de sus páginas, se presentan los resultados de investigaciones recientes que arrojan datos importantes acerca del rendimiento lector en estudiantes de primaria, explorando factores socioeconómicos que afectan la comprensión lectora en diversos grupos. De otra parte, a pesar de la amplia investigación sobre el tema, sigue siendo un reto contar con una síntesis accesible, que aborde aspectos teóricos clave y su aplicación en contextos reales. Sin duda la necesidad de comprender mejor este proceso es evidente, dado que, a pesar de la extensa cantidad de estudios sobre la lectura y, en consecuencia, de su comprensión, velocidad y precisión, aún persisten retos importantes en cuanto a su implementación pedagógica y la interpretación de los factores que influyen en su desarrollo en diferentes grupos poblacionales.

¹ Psicóloga, especialista en Evaluación y Diagnóstico Neuropsicológico, magíster en Neuropsicología Clínica y PhD (c) en Educación. Magistrada del Tribunal Deontológico y Bioético de Psicología (COLPSIC). Docente e investigadora con experiencia en cargos directivos en distintos programas y universidades. Es autora y editora de publicaciones especializadas en neurociencias y comportamiento, y se desempeña como conferencista nacional e internacional.

En Colombia y Latinoamérica, diversas investigaciones han abordado la comprensión lectora desde múltiples enfoques, destacando la importancia de factores socioeconómicos, culturales y pedagógicos en el desarrollo de esta habilidad. Estos estudios han evidenciado que el contexto influye significativamente en el rendimiento lector de los estudiantes, encontrado también una oportunidad en la implementación de estrategias didácticas innovadoras, como el uso de tecnologías educativas y estrategias con enfoque constructivista, que mejoran la comprensión de textos en diferentes niveles. Estas investigaciones no solo enriquecen el panorama educativo, sino que también ofrecen herramientas valiosas para diseñar intervenciones más efectivas en el aula, con el fin de potenciar las habilidades lectoras de los estudiantes en la región.

De manera precisa, la estructura del libro nos permite hacer un recorrido muy acertado contextualizándonos a través de una revisión documental que enriquece los conceptos, modelos y las teorías más significativas acerca del proceso de comprensión lectora, integrando avances en psicología cognitiva y neurociencia; permitiéndonos una exploración de los procesos mentales que intervienen durante la lectura y destacando el papel del cerebro en el procesamiento de la información escrita. La elección de un modelo teórico para el análisis y discusión de los datos es imprescindible, por lo tanto, las autoras toman como referente los postulados del modelo de Solé (en su libro *Estrategias de lectura*, publicado en 1992 por la Editorial Graó) para comprender lo que sucede en la mente del sujeto cuando se enfrenta a un texto; además, integran al análisis aspectos del contexto como las variables sociodemográficas, para identificar posibles diferencias en el rendimiento lector. De acuerdo con esto, en los capítulos tres y cuatro, se presentan los resultados de un estudio empírico que analiza la relación entre las características socioeconómicas y el desempeño en tareas de lectura de estudiantes de primaria en instituciones educativas públicas y privadas en Colombia. Estos resultados nos orientan a una importante actualización de estos elementos en el contexto educativo actual; permitiendo a los lectores reflexionar sobre la asociación entre variables

del contexto socioeconómico en el desarrollo de las habilidades lectoras y la importancia de considerarlo en las prácticas pedagógicas, ofreciendo también una serie de estrategias prácticas dirigidas a docentes y padres que buscan mejorar estas habilidades en los niños. Estas estrategias se basan en investigaciones recientes y en el análisis de metodologías contemporáneas, las cuales están diseñadas para ser implementadas en el aula de forma efectiva.

El texto está dirigido principalmente a docentes, investigadores y estudiantes interesados en adquirir o profundizar sus conocimientos sobre la comprensión lectora, también es una guía útil para padres que buscan comprender mejor cómo sus hijos desarrollan estas habilidades y qué pueden hacer para apoyarlos. Al integrar conocimientos de diversas disciplinas y ponerlos al servicio de la comunidad educativa, esta obra pretende ser un aporte significativo para fomentar una lectura comprensiva en sus estudiantes, fortaleciendo así una habilidad fundamental para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo.

Finalmente, el objetivo de este libro es impactar de manera positiva en la comunidad educativa para contribuir a la reflexión sobre la importancia de variables del contexto y el individuo en el desarrollo lector. Como profesional especializada en habilidades académicas, estoy convencida de que su desarrollo es un pilar esencial para el éxito académico y personal de los estudiantes, así como un puente hacia el conocimiento y la creatividad. A lo largo de mi carrera, he tenido la oportunidad de estudiar, implementar y evaluar diversas estrategias educativas orientadas a mejorar los procesos lectores. Este libro refleja no solo el resultado de un profundo análisis teórico e investigativo, sino también el compromiso con la mejora continua en este campo, ofreciendo nuevas perspectivas sobre cómo podemos optimizar la enseñanza de esta habilidad esencial.

Espero que las herramientas presentadas sean de gran utilidad y que contribuyan significativamente a que los niños no solo aprendan a leer, sino, igualmente, a disfrutar y comprender profundamente lo que leen. Mi deseo es que este libro inspire a quienes lo consulten a seguir explorando y fomentando el amor por la lectura.

Perfil de autoras

Gloria Johanna Montaña Mogollón

Magíster en Neuropsicología Clínica y Especialista en Evaluación y Diagnóstico Neuropsicológico de la Universidad de San Buenaventura. Psicóloga de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Docente investigadora del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Rectoría Virtual. Correo: gloria.montana@uniminuto.edu.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6411-5312>

Elsa Fernanda Siabato Macías

Magíster en Psicología con énfasis en Clínica de la Universidad del Norte. Especialista en Necesidades de Aprendizaje, Lectura, Escritura y Matemática, y Psicóloga de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Docente del programa de Psicología de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Integrante del grupo de investigación Clínica y Salud. Categorizada como Investigadora Asociada por Minciencias. Correo: elsa.siabato@uptc.edu.co.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3336-9547>

Yuri Nataly Mayorga Contreras

Doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad Cuauhtémoc (México). Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle (Colombia). Licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Docente e investigadora, integrante del grupo de investigación Nexos. Correo: nata-2088@hotmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2136-4597>

Resumen

Preguntas como: ¿cuáles son los factores que influyen en la lectura?, ¿cómo comprendemos un texto? y ¿cómo potenciamos la comprensión lectora? han obtenido diversas respuestas durante las últimas décadas y, por lo tanto, el número de trabajos sobre el tema es amplio y enriquecedor. No obstante, sigue siendo un reto contar con una síntesis sobre aspectos teóricos del tema y con datos empíricos sobre el rendimiento lector de diferentes grupos poblacionales. De acuerdo con lo anterior, esta investigación siguió la metodología de revisión documental para presentar los modelos teóricos de la comprensión lectora, el estado del arte sobre las variables del contexto asociadas al buen desempeño lector y las estrategias que favorecen la comprensión de textos, además, a través de un diseño no experimental de alcance correlacional, se analizó el rendimiento lector en un grupo de estudiantes de un municipio colombiano. En los resultados, se exaltan los amplios aportes teóricos de la psicología cognitiva y la neurociencia sobre cómo logramos leer y comprender, y se exalta el modelo interactivo propuesto por Solé (en su obra *Estrategias de lectura*), debido a la importancia que le otorga a la enseñanza de estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora. En coherencia con esta elección, en los siguientes capítulos se exponen hallazgos sobre alfabetización temprana por parte de la familia y la escuela en las actividades lectoras y datos empíricos sobre la asociación entre variables sociodemográficas (de la familia y la escuela) en el éxito lector. Finalmente, se develan hallazgos sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas favorecedoras de la comprensión de textos para estudiantes de primaria.

Palabras clave: comprensión lectora, estrategias de lectura, precisión lectora, variables sociodemográficas, velocidad lectora.

Abstract

Questions such as: What factors influence reading? How do we understand a text? and how can we enhance reading comprehension? Have we received diverse answers over recent decades; therefore, the body of research on this topic is extensive and enriching. Nevertheless, there remains a challenge in producing a synthesis of the theoretical aspects of the subject alongside empirical data on the reading performance of different population groups. In light of this, the present study adopted a documentary review methodology to present theoretical models of reading comprehension, the state of the art regarding contextual variables associated with strong reading performance, and strategies that promote text comprehension. Additionally, through a non-experimental, correlational design, reading performance was analyzed in a group of students from a Colombian municipality. The results highlight the substantial theoretical contributions of cognitive psychology and neuroscience to understanding how reading and comprehension occur, and emphasize the interactive model proposed by Solé (in her work *Reading Strategies*), due to the importance it assigns to the teaching of strategies for the development of reading comprehension. Consistent with this approach, subsequent chapters present findings on early literacy fostered by families and schools through reading activities, as well as empirical data on the association between sociodemographic variables (family- and school-related) and reading success. Finally, findings are presented on cognitive and metacognitive strategies that support text comprehension among elementary school students.

Keywords: reading accuracy, reading comprehension, reading speed, reading strategies, sociodemographic variables.

Introducción

La Asamblea General de las Naciones Unidas y sus países miembros propusieron, dentro de la Agenda 2030, el logro de educación de calidad como uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) con miras a reducir las desigualdades, romper el ciclo de pobreza y proporcionar estrategias para que las personas tengan habilidades de alfabetización necesarias y, de esta manera, tener éxito en la vida. A pesar de que se haya documentado la relevancia de las transformaciones educativas y exista el interés de los gobiernos y las instituciones por aportar al logro de dicho ODS, datos internacionales y nacionales muestran resultados preocupantes acerca de las habilidades académicas de niños y jóvenes.

La comprensión lectora es una de las habilidades que se asocia al buen rendimiento académico y el ajuste a la vida social y laboral de las personas, además, es una competencia transversal para la adquisición de nuevos aprendizajes. De acuerdo con Snow (2010), la lectura es un proceso complejo en el que el lector, al interactuar con el texto, identifica y construye significados. Desde los aportes de la psicología cognitiva, disciplina dominante en esta área, se sugiere que la comprensión corresponde a un tipo de procesamiento que ocurre en varios niveles y su fin último es la generación de representaciones sobre lo leído. Desde los modelos interactivos, la comprensión de textos requiere de una participación activa por parte del sujeto, quien pone a disposición del proceso lector sus conocimientos previos. Por otra parte, el texto brinda información que es reconocida y analizada por el lector a través de un procesamiento ascendente, así, el resultado de la interacción entre el conocimiento previo y el procesamiento ascendente, es la construcción de nuevas representaciones o la modificación de representaciones ya existentes.

Partiendo de la relevancia de la lectura en el aprendizaje, padres y maestros realizan desde etapas muy tempranas aproximaciones pedagógicas para que los niños logren identificar fonemas, sílabas y palabras; sin embargo, los alcances de las estrategias implementadas en estos escenarios educativos se centran en aspectos de decodificación dejando desprovistos niveles de procesamiento más complejos. El bajo rendimiento lector se ha reportado en diferentes niveles académicos, por ejemplo, Andrade González y Utria Machado (2021) y Sáenz Sánchez (2018) reportaron bajos niveles de comprensión lectora en los niveles crítico e inferencial en estudiantes universitarios. Así mismo, Cáceres-Serrano y Alvarado-Izquierdo (2017); Cubilla-Bonnetier *et al.* (2021) y Urquijo *et al.* (2015) refieren que el desempeño lector de los más pequeños y en estudiantes de secundaria, también es bajo, especialmente en escenarios de mayor desigualdad socioeconómica.

Teniendo en cuenta este panorama, uno de los propósitos de esta obra fue reflexionar sobre el marco de referencia para abordar la comprensión lectora, concluyendo que no se cuenta con un panorama organizado sobre los modelos teóricos que sustentan el logro de este proceso en la mente. Es por esto, que se tomó la decisión de recopilar y analizar las propuestas teóricas sobre comprensión lectora categorizando los modelos de acuerdo con el tipo de procesamiento de información en cuanto a: ascendentes, descendentes, interactivos y transaccionales; también se realizó un análisis de los principios de la disciplina psicológica y de la neurociencia que fundamentaron el estudio del lenguaje y de la habilidad lectora. En este texto se enfatiza en el modelo formulado por Solé (1992), debido a que reconoce la complejidad del proceso lector y realiza propuestas para responder al cómo se comprende un texto y cómo transitar de la teoría a la práctica, es decir, cómo se puede lograr la comprensión de textos aula de clase.

En el capítulo dos, el lector encontrará un estado del arte acerca de los factores del contexto que favorecen la comprensión lectora en estudiantes de primaria. Se identificará la relevancia de variables socioeconómicas, factores familiares, relación docente, aspectos ambientales y habilidades lingüísticas. Este panorama aporta en el conocimiento de la comprensión

lectora al ser entendido como un proceso complejo en el que intervienen procesos individuales (habilidades lingüísticas y otros procesos cognitivos) y ambientales (factores socioeconómicos y/o del sistema educativo).

En el tercer y cuarto capítulo, se dará una mirada al rendimiento lector (precisión, velocidad y comprensión) y a la relación con variables sociodemográficas de niños de primaria de un municipio colombiano, conjeturando, a partir de los antecedentes, que los estudiantes de sector público, con bajo nivel socioeconómico y con padres de bajo nivel educativo, tendrían menor rendimiento en habilidades lectoras. En congruencia con la hipótesis formulada, la metodología que se implementó para la recogida de datos y análisis de información fue cuantitativa.

Estas variables del individuo y del contexto aportan conocimiento frente a las diferencias en los perfiles de rendimiento lector, por lo tanto, no se puede desestimar su impacto. Es posible identificar discrepancias respecto a la velocidad y precisión lectora de acuerdo con el estrato socioeconómico y el nivel educativo de los padres, lo que, a su vez, puede influir en la motivación y en el desarrollo de estrategias lectoras, componentes relevantes del modelo propuesto por Solé (1992). Por lo tanto, en esta obra se tomará como referente dicho modelo, ya que, además explicar el procesamiento cognitivo del lector para acceder al significado de los textos, también expone la relevancia de los escenarios alfabetizadores en la enseñanza de la comprensión lectora.

Finalmente, a partir del análisis de los hallazgos empíricos y de los fundamentos teóricos, en el capítulo 5, las autoras señalan la correspondencia entre la propuesta teórica de Solé (1992) y las estrategias de intervención para desarrollar en la escuela y en el hogar, identificadas en investigaciones recientes.

Se espera que los análisis y conclusiones que se presentan en esta obra sean un referente para futuras generaciones que compartan el interés en la mejora de los procesos educativos y en la consolidación de una sociedad más justa, lograda a partir de la potenciación de las habilidades de lectura desde los inicios del desarrollo.

Referencias

- Andrade González, L. y Utria Machado, L. (2021). Niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Palobra*, 21(1), 80–95. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.21-num.1-2021-3488>
- Cáceres-Serrano, P. y Alvarado-Izquierdo, J. M. (2017). The effect of contextual and socioeconomic factors on reading comprehension levels. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 7(8), 76-85. <https://n9.cl/ogxht>
- Cubilla-Bonnetier, D., Aguilar-Pérez, M., Romero-Romero, E. y Quezada Castroverde, M. (2021). Influencia del contexto socioeconómico en la lectura y sus precursores psicolingüísticos. *Cuadernos de Neuropsicología*, 15(1), 77-94. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8044697.pdf>
- Sáenz Sánchez, B. K. (2018). La comprensión lectora en jóvenes universitarios de una escuela formadora de docentes. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 4(1), 609-618. <https://n9.cl/jnl4i>
- Snow, C. (2010). Reading comprehension: Reading for learning. *International Encyclopedia of Education*, 5, 413-418. <https://n9.cl/3rchg2>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.
- Urquijo, S., García Coni, A. y Fernandes, D. (2015). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(2), 303-318. <https://doi.org/10.12804/apl33.02.2015.09>

Capítulo 1. Examinando los fundamentos de la comprensión de textos

Resumen

La lectura es un tema de interés general por su impacto en el desarrollo académico, social y cultural de las personas. En ese sentido, son múltiples las investigaciones que abordan el tema desde diferentes disciplinas y enfoques, lo cual enriquece el conocimiento disponible, pero a la vez puede ser una desventaja al momento de seleccionar referentes para el desarrollo de investigaciones o prácticas educativas, basadas en criterios teóricos y empíricos. A partir de lo anterior, el propósito del presente capítulo es sistematizar y describir los principales modelos teóricos de la comprensión lectora, de tal manera que los interesados en el tema tengan un referente para la toma de decisiones. La revisión narrativa se construyó desde la información recopilada de artículos científicos, tesis doctorales; así como de manuscritos teóricos, de reflexión y de revisión sistemática que se hallaron en bases de datos especializadas, y que abordaron los modelos teóricos de la comprensión lectora o los aportes de autores frecuentemente citados en la literatura sobre el tema. Se incluyeron fuentes en inglés y español, y no se restringió la búsqueda a un periodo temporal específico. A lo largo del capítulo, el lector encontrará aspectos conceptuales sobre la lectura y la comprensión de textos, así como antecedentes de la disciplina psicológica y la neurociencia que marcaron la ruta para el estudio del lenguaje y de la habilidad lectora. Así mismo, desde una perspectiva de los niveles o tipo de procesamiento de información, se presentan las teorías clásicas y contemporáneas de

la comprensión de textos. Por último, se describen los aportes de la neurociencia al estudio de la lectura. Como conclusión, se destaca que la psicología cognitiva es el referente principal de los modelos teóricos sobre la lectura y que en el proceso lector interactúan variables cognitivas, contextuales y motivacionales para acceder al significado de los textos.

Palabras clave: comprensión lectora, modelos teóricos, neurociencia, psicología cognitiva.

Abstract

Reading is a topic of broad interest due to its impact on individuals' academic, social, and cultural development. In this regard, numerous studies have addressed the subject from different disciplines and approaches, which enriches the available knowledge but can also represent a drawback when selecting references for the development of research or educational practices grounded in theoretical and empirical criteria. Based on this, the purpose of this chapter is to systematize and describe the main theoretical models of reading comprehension, so that those interested in the topic have a point of reference for informed decision-making. The narrative review developed in this chapter was constructed from information drawn from scientific articles, doctoral dissertations, as well as theoretical, reflective, and systematic review manuscripts found in specialized databases that addressed theoretical models of reading comprehension or the contributions of authors frequently cited in the literature on the subject. Sources in both English and Spanish were included, and the search was not restricted to a specific time period. Throughout the chapter, readers will find conceptual aspects related to reading and text comprehension, as well as background from psychology and neuroscience that shaped the path for the study of language and reading skills. Likewise, from a perspective focused on levels or types of information processing, both classical and contemporary theories of text comprehension are presented. Finally, the contributions of neuroscience to the study of reading are described. In conclusion, it is emphasized that

cognitive psychology constitutes the primary reference framework for theoretical models of reading, and that the reading process involves the interaction of cognitive, contextual, and motivational variables to access the meaning of texts.

Keywords: cognitive psychology, neuroscience, reading comprehension, theoretical models.

Perspectiva conceptual de la lectura y la comprensión de textos

Disciplinas como la lingüística, la psicología y la educación se han interesado en responder a preguntas sobre lo que ocurre cuando el sujeto habla, escucha, escribe o lee; también se han cuestionado sobre aspectos más específicos del lenguaje como la conciencia fonológica, la fluidez, la comprensión auditiva, la precisión, la velocidad y la comprensión lectora, etc. Estos cuestionamientos han aportado un cuerpo de conocimientos basto que beneficia a actores educativos, terapeutas e investigadores, al tiempo que dificulta la sistematización y la generación de diálogos entre las diferentes formas de entender la complejidad de las habilidades lingüísticas.

Sobre la lectura y comprensión de lectura, los investigadores coinciden en caracterizarlos como habilidades complejas, es decir, logradas por la interacción entre diversos subsistemas, y porque, a diferencia de la adquisición de la lengua materna, para aprender a leer, se requiere entrenamiento. Luego de que se recibe instrucción, y se cuenta con suficiente práctica, la lectura adquiere un carácter automático o mecánico (Lorenzo, 2013); sin embargo, no deja de ser una habilidad lingüística compleja, activa y multicomponencial (Ramos Gutiérrez, 2002). En palabras de Fernández Domínguez (2020), para poder leer, el sujeto debe traducir los símbolos visuales (alfabeto) en información fonológica y luego convertir el conjunto de letras de una palabra o el conjunto de palabras de una oración, al campo léxico y semántico. En este sentido, dos grandes aspectos se deben analizar cuando se investiga sobre lectura: el primero es la decodificación, es decir, la asignación de un sonido a un estímulo visual

y, en segundo lugar, la comprensión lectora, entendida como la posibilidad de encontrar significados en lo que se lee (Lorenzo, 2013).

Respecto al aprendizaje de la lectura, desde la psicología cognitiva se propone que existen rutas de procesamiento de información organizadas en distintos niveles. La ruta directa, conocida como ruta visual o léxica, se activa cuando el lector identifica la representación visual de palabras conocidas y accede al sistema semántico (Fernández Domínguez, 2020). Desde la ruta subléxica, fonológica o indirecta, se convierten las letras en sonidos (conversión grafo-fonémica), posteriormente, se van articulando uno a uno los fonemas logrando la representación completa de la palabra y, más adelante, se produce la articulación; esta ruta se activa usualmente cuando se trata de una palabra desconocida o pseudopalabra (Cuetos Vega, 2010; Ijalba Peláez y Cairo Valcárcel, 2002; Lozano González y Lozano Fernández, 1999; Lorenzo, 2013).

Desde una perspectiva neurobiológica, se ha concluido que las bases cerebrales de la lectura se consolidan a través de la experiencia (Fernández Domínguez, 2020), robusteciendo e integrando redes neuronales que son base del procesamiento sensorial, motor, perceptual, atencional, mnémico, del funcionamiento ejecutivo, de emociones y lingüístico; siendo esto congruente con la idea de que diversas áreas cerebrales se activan durante el proceso lector (Lebrero Baena *et al.*, 2015). En coherencia con lo anterior, diversas áreas del cerebro estarían implicadas en la lectura, inclusive sectores subcorticales y corticales que antes se consideraban ajenos a las habilidades lectoras, tal es el caso del sistema límbico, encargado del procesamiento emocional, y en tareas de lectura, de mantener y prolongar la capacidad atencional. El neocerebelo, por su parte, se ha relacionado con la función ejecutiva y con procesos como la realización de inferencias y predicciones (Kweldju, 2015).

Respecto a la comprensión lectora, Smith (2012) concibe el proceso de comprensión como un proceso natural que conduce al aprendizaje a través de la interacción entre la información nueva provista por el texto y lo que el lector sabe; en este sentido la comprensión y el aprendizaje son prácticamente lo mismo, ya que aprendemos a leer, y aprendemos a través de la lectura. Según Snow (2010), la comprensión lectora un

proceso sociocultural, complejo e interactivo que se desarrolla a largo plazo y que se adquiere en escenarios de alfabetización; es una habilidad que permite extraer y construir el significado de un texto y el éxito en dicha capacidad depende de la etapa de desarrollo del lector, la complejidad del texto y la tarea que se está realizando el lector u el objetivo que persiga. El procesamiento semántico durante la lectura es un acto cognitivo complejo, que, a diferencia de la decodificación, no se automatiza, según Cartoceti (2015), la comprensión lectora es un proceso activo en el que el lector computa la información explícita e implícita del texto para generar representaciones sólidas y duraderas.

Lo que antecede al estudio de los modelos teóricos de la comprensión lectora

Para hacer un análisis sobre los modelos teóricos de la comprensión de lectura, es pertinente identificar la trayectoria trazada por varias disciplinas como la psicología, la psicolingüística y la neurociencia acerca del estudio de la conducta, la cognición, el lenguaje y la base neurobiológica del comportamiento.

Desde el *conductismo*, corriente psicológica con auge en la primera década del siglo XX, cuyos métodos se basan en la medición de lo observable y lo medible, la conducta verbal se constituye a partir de la asociación entre estímulos y respuestas (condicionamiento clásico), o desde la asociación entre la conducta, los reforzamientos y/o castigos (condicionamiento operante). Estas reglas genéricas del conductismo se aplicaron para todo tipo de conductas, por ejemplo, desde el condicionamiento clásico, el lenguaje se aprende cuando los bebés asocian ruidos vocales con un hecho externo como la respuesta de los padres (Pérez y Cruz, 2003). Respecto a cómo operan el refuerzo y castigo en la adquisición del lenguaje, se señala el siguiente ejemplo, cuando el niño emite un sonido que provoca en los padres una respuesta, y si dicha respuesta cubre una necesidad del niño, el niño repetirá dicho sonido cuando aparezca la necesidad. Según Hernández Pina (1977), para la adquisición del lenguaje se requiere de la interacción entre dos personas,

así, cuando los niños emiten sonidos encuentran una recompensa por parte del adulto, siendo esta la manera en la que el niño logra nominar objetos que encuentra en el ambiente y mejorar su léxico, según el autor, este principio también opera cuando se trata de tareas como la lectura. Sin embargo, Staats (1968, citado por Fuentes Navarro, 2000), señala que leer implica, además de una respuesta vocal bajo el control de un estímulo visual, comprender aquello que se lee, lo que supone la existencia de actividad mental no descrita por los conductistas.

Considerando las restricciones del conductismo, la psicolingüística surge como alternativa y se interesa por identificar la estructura mental que permite la comunicación humana y por escudriñar en los mecanismos que hacen posible que los niños adquieran la habilidad para comunicarse, tal como lo hacen los adultos. En el esfuerzo de integrar la lingüística con la psicología, Charles Osgood (1988, citado por Tzeng *et al.*, 2012) fue uno de los primeros psicólogos que aportó en la definición del lenguaje desde una perspectiva representacional y promovió los seminarios que dieron origen a la psicolingüística. Influenciado por la psicología cognitiva y desde la analogía mente-equipo de cómputo de las teorías del procesamiento de la información, Osgood definió la psicolingüística como el estudio de procesos de codificación y decodificación. Desde esta perspectiva, la comunicación fue entendida a partir de una relación bidireccional en la que se tiene en cuenta la actividad de codificación y decodificación del emisor y el receptor, gracias a la existencia de un código compartido (Peronard, 1998). El problema de esta perspectiva inicial es que se presume que la decodificación no requiere de información semántica, así, decodificar se concibe como una labor mecánica (Tijero Neyra, 2009).

Esta idea de lenguaje como código fue reemplazada por Noam Chomsky (1998, citado por Silva Villena, 2005), quien, además de oponerse a entender el lenguaje como una suma de conductas motoras o como cadenas de asociaciones, propuso al lenguaje como un sistema representado en la mente. Desde su teoría, se entiende que el lenguaje es exclusivo del ser humano y que los bebés adquieren el lenguaje porque biológicamente están determinados para ello, es decir, es una habilidad innata. Postula también la idea de que existen estructuras comunes en

todas las lenguas y que tenemos habilidades infinitas de construcción de oraciones, aun con posibilidades limitadas de morfemas y fonemas (teoría de la gramática generativa).

Chomsky propone que el lenguaje se estudie desde la gramática generativa, en otras palabras, a partir de los principios que originan la producción de palabras, de oraciones y de significados (Silva Villena, 2005). Según Montgomery Urdy (1999), lo que se aprende son las reglas para generar frases y todos contamos con estructuras innatas que nos permiten construir una gramática particular, así, la estructura de las oraciones no se relaciona directamente con el significado; por lo que se concluye que el uso del lenguaje es creativo, siendo las posibilidades del lenguaje infinitas. Desde la gramática generativa, se atribuye al sujeto un rol activo y se relega el carácter tradicionalmente pasivo, atribuido por el conductismo (Tijero Neyra, 2009). Como se verá más adelante, en las teorías de comprensión lectora formuladas desde la psicolingüística, el lector es partícipe de “un proceso complejo e interactivo” que requiere de la activación de una cantidad considerable de conocimiento por parte de sí mismo y de la generación de un gran número de inferencias (León, 2001, citado por Tijero Neyra, 2009).

Así como la teoría de Chomsky se fue posicionando, también tomaron fuerza los modelos cognitivos, perspectiva teórica que surgió en la década de 1950 debido a la crisis paradigmática de la psicología, caracterizada por los fracasos del conductismo, al darse cuenta de la existencia de problemas en psicología que desbordaban su método. Nació entonces el modelo cognitivo, el cual retoma las orientaciones de la psicología experimental.

El paradigma cognitivo dio lugar a diversos estudios, algunos centrados en la concepción de la mente como algo comparable con los *software* de los equipos de cómputo, pero, con la idea clara y tajante de lo inmaterial, es decir, la mente como una herramienta simbólica, sin plausibilidad biológica (Arias, 2012). Aparecen así los modelos de procesamiento de información para estudiar experimentalmente las tareas cognitivas realizadas por el hombre, por ejemplo, se proponen modelos referentes a la percepción, la atención y la memoria (Fernández Trespalacios, 1988).

No obstante, los hallazgos cada vez más abundantes y complejos acerca del funcionamiento de la mente obtenidos en escenario de laboratorio y fundamentados en lenguajes de ordenador, de manera paradójica, fueron tomando cada vez mayor distancia de la comprensión de la realidad y del propósito de conocer cómo opera la mente y del objeto de conocimiento en psicología (Arias, 2012).

Considerando este panorama, y con el interés en identificar lo que ocurre en la mente, el modelo conexionista toma fuerza y se dispone a tener en cuenta los aportes de las bases biológicas de la conducta. Desde el conexionismo (psicología conexionista que estudia la mente), se considera que el conocimiento se encuentra distribuido en múltiples fuentes que interactúan de manera simultánea y su base neurobiológica son las amplias redes neuronales (Campanario, 2004; Trespalacios, 1988).

Teniendo en cuenta estas formulaciones, los aportes desde la neurociencia no se hicieron esperar, y en la segunda mitad del siglo XX se dio lugar al trabajo interdisciplinario entre la neurociencia, la psicología y el desarrollo tecnológico (Rivière, 1991). La neurociencia, como estudio científico del sistema nervioso, se ha erigido desde el aporte de diversas áreas de estudio, siendo algunas de estas la neuroanatomía, la neuroquímica y la biopsicología; esta última ocupándose de integrar datos sobre las disciplinas neurocientíficas y aplicándolos al estudio del comportamiento. La biopsicología se propone como una disciplina que se nutre de los aportes de diferentes áreas, como la psicología fisiológica, la psicofarmacología, la psicofisiología, la neurociencia cognitiva y la neuropsicología, áreas que tienen un mismo propósito, pero distan en los métodos de estudio (Pinel, 2001).

Desde la *neurociencia cognitiva*, se pretende entender el origen de los procesos cognitivos (percepción, memoria, lenguaje, etc.) entrelazando los aportes de la neurociencia y la psicología cognitiva (Redolar, 2013). Esta área neurocientífica se interesó en el procesamiento de información, y postuló que la actividad mental tiene una representación interna localizada en el cerebro (Escera, 2004), esto implica que un conjunto amplio de estructuras cerebrales se active, incluso para tareas cognitivas simples. Los hallazgos acerca de cómo opera la mente se han logrado

gracias a la utilización de técnicas de neuroimagen funcional como la Tomografía por emisión de positrones, Resonancia magnética funcional y la Tomografía computarizada por emisión de fotón único (SPECT), para identificar la actividad cerebral en la realización de tareas cognitivas (Pinel, 2001).

En los años de 1970, la meta fue lograr la integración entre neuropsicología y psicología cognitiva, siendo este el intento más explícito de interpretar los déficits cognitivos en relación con los modelos de procesamiento de la información (Benedet, 2002), desde esta integración se concibe al cerebro como unidad fundamental de procesamiento, y los investigadores generaron modelos para cada función cognitiva con miras a predecir determinadas alteraciones, en caso de lesión de uno u otro de sus componentes. También se formuló el propósito de forjar conclusiones sobre el funcionamiento cognitivo en población sana (Benedet, 2002; Manning 1990). La *neuropsicología* utiliza procedimientos psicométricos para generar hipótesis acerca de la actividad cognitiva del sujeto.

Otra forma de entender la relación mente-cerebro, es a través del análisis de los aportes de la neuropsicología soviética, propuesta teórica formulada por Alexander Romanovich Luria. Desde el enfoque histórico cultural, se admite que la actividad mental es regulada por la historia social del individuo, es decir, las condiciones culturales y ambientales influyen en el modo en cómo se desarrollan y funcionan los sistemas cerebrales. Luria concibió el cerebro organizado como un sistema interactivo y las habilidades cerebrales, como sistemas funcionales complejos (Bausela Herreras, 2006; González-Moreno *et al.*, 2012). Desde este enfoque, se valida la interacción con el adulto en la reestructuración de la actividad cerebral y en el desarrollo de funciones psicológicas, también considera que las funciones mentales y los cambios que surgen en la representación de los procesos psicológicos en el sistema nervioso, son influenciados por los cambios constantes en distintos niveles de organización de la sociedad (Solovieva *et al.*, 2019).

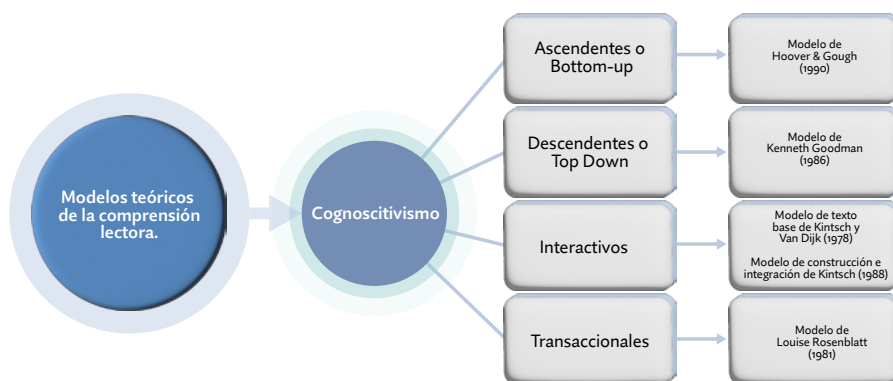
En conclusión, el estudio de la conducta, del lenguaje o de la cognición es complejo, dinámico y permeado por el avance en varias disciplinas, lo cual ha dejado en pie varias posibilidades de comprensión y análisis

que no son excluyentes entre sí y que, por el contrario, los distintos postulados son el fundamento para entender de mejor manera el proceso de comprensión lectora. A continuación, se presentarán los modelos teóricos formulados desde la psicología cognitiva y la psicolingüística, y los aportes que ha hecho la neurociencia al estudio de la lectura.

Modelos teóricos de la comprensión lectora

Se presentan las contribuciones de la psicología cognitiva y la psicolingüística frente a la comprensión lectora distinguiendo los modelos ascendentes, descendentes, interactivos y transaccionales (figura 1). Finalmente, se expondrán los aportes de la neurociencia cognitiva y la neuropsicología al estudio de la lectura.

Figura 1. Modelos teóricos de la comprensión lectora.



Fuente: elaboración propia.

Modelo ascendente o de abajo-arriba

En esta línea se encuentran los modelos que priorizan los procesos sensoriales y perceptuales sobre los procesos de orden superior. Según Tejada (2001), el modelo ascendente admite que la comprensión lectora se

logra por medio de un aprendizaje secuencial y jerárquico. La información se propaga de abajo-arriba a través del sistema, de esta manera, el lector procesa la información secuencialmente desde las unidades de análisis mínimas hasta las mayores (Ramos Gutiérrez, 2002; Solé, 1987).

Autores como Suárez *et al.* (2015) y Pearson y Cervetti (2015) refieren que los modelos ascendentes fueron influenciados por las teorías conductistas, ya que el aprendiz logra leer a partir de la estimulación ambiental (texto) y se hace énfasis en la repetición para el logro del aprendizaje. Así mismo, el conductismo propone que la lectura es un proceso que progresa de las partes al todo (Pearson y Cervetti 2015). Desde el procesamiento ascendente, la lectura involucra ejecución secuencial de habilidades individuales, es decir, se estructura a partir de la percepción visual (discriminación de formas y letras), la percepción auditiva (discriminación de sonidos del alfabeto) y finalmente se logra la comprensión (Khadka 2024); así, el lector es visto como un receptor pasivo de información del texto, por lo cual, el conocimiento y las experiencias se consideran inoperantes, puesto que la atención se centra principalmente en la respuesta del sujeto a estímulos externos (Khadka, 2024).

Un modelo bastante citado que sigue los principios del procesamiento ascendente es el de la “visión simple de la lectura” (figura 2), que se basa en la afirmación fundamental de que la comprensión lectora es el resultado de la interacción entre la decodificación y comprensión lingüística (Hoover & Gough, 1990). La decodificación de palabras se refiere a la correlación entre el símbolo (letras) con los sonidos, mientras que la comprensión oral hace referencia a una serie de habilidades del lenguaje hablado, como la morfología, la sintaxis, el vocabulario y las habilidades para hacer inferencias. Cada componente tiene igual importancia y se desarrolla gradualmente; inicialmente, el sujeto dedica mayores recursos cognitivos a la decodificación fonológica y, cuando se automatiza el proceso, los recursos se desplazan a la comprensión oral (Martínez-Cubelos y Ripoll-Salceda, 2020). Desde este modelo, el lector debe ser capaz tanto de identificar con precisión las palabras como de extraer el significado para comprender el texto que ha leído (Ripoll Salceda, 2023).

Figura 2. Representación modelo “Simple de la lectura” (1990).



Fuente: elaboración propia.

Las críticas a los modelos de procesamiento ascendente no se hicieron esperar al reconocer la autoridad del conocimiento previo del lector en la comprensión de textos, dando lugar a los modelos de procesamiento de arriba-abajo.

Modelo descendente o Bottom Up

Este modelo se fundamenta en los principios de la psicología cognitiva y la psicolingüística (Tejada, 2001) y se concibe desde un procesamiento unidireccional y jerárquico. Desde estos fundamentos se considera que, la comprensión está guiada sobre todo por el conocimiento del sujeto y se da prioridad a la capacidad interpretativa del lector; en este sentido, se deja de prestar atención al texto en sí mismo y se le da importancia al conocimiento previo de quien lee (Hernández, 2007). Aprender a leer no implica solamente la adquisición secuencial de una serie de respuestas discriminativas, sino de la utilización de los conocimientos previos semánticos y sintácticos para anticipar el texto y su significado (Tapia, 1992, citado por Ramos Gutiérrez, 2002).

El modelo de “arriba hacia abajo” se origina a partir de una de las teorías centrales de la lectura llamada “teoría del esquema” (Babashamsi et al., 2013). Para Bartlett (1932, citado por Contijoch Escontria, 2014) el esquema es una organización activa de reacciones o experiencias ya pasadas. Se puede decir que son las ideas que ya se poseen sobre eventos, personas, conceptos, etc. En tareas de comprensión lectora, los estudiantes son capaces de conectar información previa en su mente con la que proviene del texto, agregándola a los “archivos” anteriores para utilizarla en el futuro. Desde este modelo, se utilizan habilidades

como hojear, desencadenar conocimientos previos, predecir, pensar en la intención del autor, encontrar pistas, adivinar el contexto y asociar imágenes (Babashamsi *et al.*, 2013).

Ejemplo de esta perspectiva teórica es la propuesta de Kenneth Goodman, quien desde los principios de la psicolingüística propone que la lectura es un proceso de construcción de significados. Basado en la relación entre pensamiento y lenguaje, y en los desaciertos de los lectores. El autor planteó que la lectura era como un juego de adivinanza psicolingüística, es decir, los lectores usan claves grafonómicas, sintácticas y semánticas a medida que infieren (adivinaban) hacia dónde se conduce el texto (Goodman, 1996). Durante el proceso de lectura, el lector construye y deconstruye el significado del texto a partir de la experiencia previa, el contexto y las expectativas (Goodman, 1980, citado por Morán y Uzcátegui, 2006).

Modelos interactivos

Como su nombre lo indica, desde los modelos interactivos se necesita la permanente interacción del conocimiento previo que el lector trae consigo con lo que el texto ofrece (López, 1997). Esta perspectiva surge como una propuesta explicativa más amplia que supera las inconsistencias de las dos propuestas anteriores. Según Hernández (2007), la lectura se concibe como un proceso de interacción o de influencia mutua entre el texto y el lector; en este sentido, interactúan los esquemas previos del lector y los datos novedosos provistos por el texto. La información de los distintos niveles de análisis es procesada en paralelo y el análisis en un nivel determinado depende tanto de los datos procedentes de niveles inferiores como de los aportados por niveles superiores (Schwartz, 1984, citado por Ramos Gutiérrez, 2002).

Desde el modelo interactivo, se entiende que los conocimientos previos del lector están disponibles en esquemas (López, 1997). La representación mental del contenido del texto se logra activando esquemas de conocimiento (procesamiento descendente), lo cual conduce a hacer predicciones acerca del sentido del texto y, a través de procesamiento ascendente, el lector confirma o revisa dichas predicciones, por lo tanto, la

comprensión lectora se configura a partir de la formulación y verificación de hipótesis. Gracias al carácter flexible y a la posibilidad ilimitada de construir conocimiento, los esquemas cognitivos, más que estructuras predeterminadas fijas, están en evolución permanente (Solé, 1987).

La eficacia en el proceso de comprensión de textos se logra por la existencia, la accesibilidad, la actualización y el uso apropiado de los esquemas (López, 1997). Una vez actualizado el conocimiento, se da la integración semántica y este nuevo conocimiento resultante se almacena nuevamente de manera organizada en la memoria a largo plazo, donde queda disponible para su uso en situaciones posteriores.

David Everett Rumelhart, psicólogo estadounidense, pionero de la teoría de los esquemas y de la propuesta de procesamiento distribuido en paralelo, refiere que la comprensión se trata de un proceso constructivo en el que el lector logra representar la información contenida en el texto al ponerla en relación y asimilarla con los conocimientos previos y, también, evalúa constantemente la representación, es decir, monitorea su actividad hasta lograr una interpretación consistente y satisfactoria (Ramos Gutiérrez, 2002). La idea de representación mental ante la comprensión de textos fue aceptada por la comunidad científica, admitiendo que cuando el lector comprende el texto ocurre algo complejo en la mente; no obstante, los modelos teóricos carecían de explicaciones sobre cómo se generan dichas representaciones o esquemas.

El modelo de texto base, por Van Dijk y Kintsch (1983, citado por Tijero Neyra, 2009), surge como una propuesta teórica orientada a la explicación de cómo interpretamos la lectura, formulando que la actividad comprensiva es un proceso mental que lleva al lector a construir tres tipos de representación: el código de superficie, la representación textual o modelo de texto base, y la representación situacional (Herrada-Valverde y Herrada, 2017).

El *código de superficie* hace referencia al procesamiento literal de palabras o frases; en este nivel se identifican palabras y se reconocen las relaciones sintácticas y semánticas entre ellas (Martínez Mesas, 2017; Tijero Neyra, 2009). En el siguiente nivel de representación, *el modelo de texto base*, el lector accede al sentido del texto desde los niveles más básicos hasta los complejos, logrando una representación global del texto a través

de un proceso asociativo que implica: formar conceptos y proposiciones a través de la entrada lingüística (representaciones logradas gracias a la información textual que suministra el texto); posteriormente, a través del conocimiento previo del lector se seleccionan las proposiciones que conducen al significado del texto y se generan inferencias de la información que no es explícita en el texto; finalmente, se asignan niveles de asociación entre los aspectos que se han creado (González Ramírez, 2017).

El procesamiento de más alto nivel (*representación situacional*) implica generar una representación mental del escrito, a través de la interacción entre los conocimientos previos y con los sistemas de creencias y valores del lector, con el fin recrear el mundo en el que el texto se ubica. En este nivel de procesamiento las representaciones pueden soportar reelaboraciones para desarrollar operaciones destinadas al aprendizaje de situaciones novedosas (Ramírez-Peña *et al.*, 2015; Tijero Neyra, 2009).

A pesar de las fortalezas del modelo de texto base, Kintsch (1988) enfatiza que la representación del conocimiento es como una red asociativa y no como una red jerárquica de proposiciones; en este sentido, la comprensión de un texto correspondería a una red de significados interconectados, determinados por la situación y dependientes del contexto (Tijero Neyra, 2009).

De acuerdo con Kintsch (1988, citado por Lorenzo, 2013), la comprensión de textos corresponde a una secuencia de estados mentales mediados por ciclos de construcción y reconstrucción del significado, en donde participan diferentes niveles de procesamiento cognitivo. Desde este modelo, la comprensión se describe como conexionista, es decir, es una red asociativa compuesta por nodos interconectados (Martínez Mesas, 2017).

Durante la fase de *construcción*, el procesamiento es ascendente, así, la información del texto guía procesos como la decodificación y el análisis gramatical con miras a generar proposiciones o representaciones (Butterfuss *et al.*, 2020; Ramírez-Peña *et al.*, 2015). Desde la perspectiva de Kintch, esta información tiene un gran valor, ya que activa los conocimientos previos (Tijero Neyra, 2009). En la fase de *integración*, el nivel de procesamiento es descendente dando lugar a los esquemas previos del lector (González, Ramírez 2017; Tijero Neyra, 2009) y a

mecanismos de selección (aceptación de proposiciones) e inhibición (desactivación de conceptos inapropiados) que permiten la construcción de una red asociativa (Ramírez-Peña *et al.*, 2015). Una vez se ha logrado representar de manera coherente una parte del texto, los significados parciales se mantienen en la memoria de trabajo para un procesamiento posterior en la memoria a largo plazo (Ramírez-Peña *et al.*, 2015).

Desde el modelo de *construcción integración*, se propone que para lograr la comprensión de textos se requiere la actividad del *sistema cognitivo*, que implica la actividad de niveles de procesamiento básicos y complejos: como el procesamiento perceptual, el lingüístico, el sistema de memorias y el sistema de control (Delicia, 2011). La capacidad perceptual reconoce y procesa información sensorial, mientras que el procesador lingüístico se encarga del análisis de los niveles de lenguaje (fonológico, morfológico, sintáctico, pragmático y semántico); en el nivel semántico, se logra una representación de significado del texto. El almacén a largo plazo se activa para distintos sistemas de memoria: la memoria semántica, procedimental y episódica (Delicia, 2011; Lorenzo, 2013). Cabe resaltar que, la construcción que logra el lector de la intención del texto se almacena en la memoria semántica; por su parte, la memoria procedimental, la cual se caracteriza porque los niveles de procesamiento son implícitos, operará a través de la activación, de manera inconsciente, de estrategias para enfrentar el texto y lograr la comprensión. Finalmente, el sistema de control dirige la interacción de todo el proceso con miras a lograr inferencias conectando la información de tipo lingüístico con la información contextual (Bibiano Vásquez *et al.*, 2015).

En esta misma línea, una propuesta alterna es el *modelo de construcción de estructuras de Gernsbacher* (1990), este modelo, así como el de Van Dijk y Kintch, señala que la comprensión de un texto es un proceso dinámico que tiende a la construcción de representaciones coherentes (Manrique y Borzone, 2010). En este sentido, Gernsbacher (1990) propone que inicialmente se deben sentar las bases de las estructuras a partir del suministro inicial del texto; la segunda fase consiste en el desarrollo de las estructuras mentales añadiendo información al cimiento o representación inicial; sin embargo, cuando la información entrante no es coherente con

la inicial, se generan cambios o se construye una nueva representación. Según Gernsbacher (1990), en el siguiente nivel, el desarrollo de la estructura mental logra mayor solidez si el lector establece coherencia a nivel temporal (los eventos relatados ocurren en el mismo marco temporal), a nivel espacial (ocurrencia de eventos en el mismo lugar) y causal (las oraciones enlazadas causalmente). Según el autor, los que comprenden cambian y construyen una nueva subestructura cuando la información ya no es coherente con el tema del discurso (Giora, 1996), lo que sugiere que, de un solo texto, se pueden generar varias representaciones, que luego se estructuran en unidades complejas.

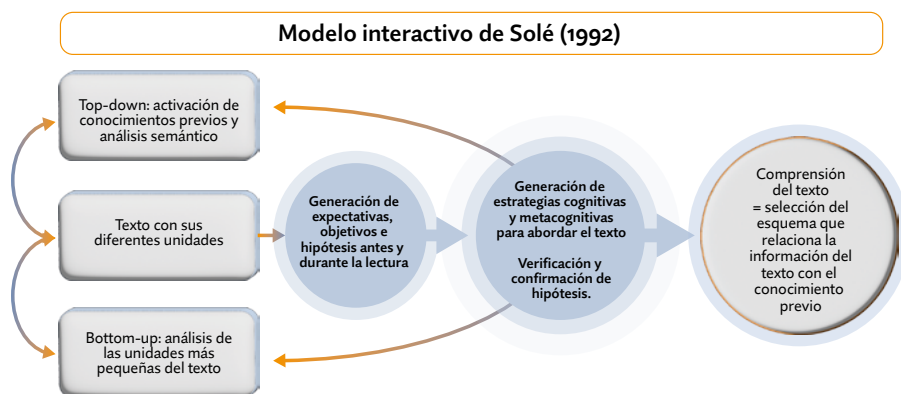
Bajo los supuestos de los modelos interactivos, también se formula el modelo de generación de inferencias en la comprensión de textos de Van den Broek (1990). De acuerdo con Cevasco y Acosta (2023), desde este modelo, se considera que el éxito en la lectura parte de la construcción de una representación funcional y coherente del texto en la memoria. Dicha construcción puede ser vista como un proceso de resolución de problemas, en el cual cada lector infiere relaciones entre las ideas, eventos y estados que se describen en el texto (Van den Broek, 1990). La identificación de causalidad da como resultado su ensamblaje en una red que captura la estructura causal de la historia, de esta manera, los eventos que forman parte de la cadena causal tienden a recordarse con más frecuencia y facilidad, se incluyen más en los resúmenes de la historia y se consideran más importantes. En síntesis, desde este enfoque se destaca que los textos que tienen un alto número de conexiones causales hacen una contribución importante a comprensión de textos, y que los lectores logran este propósito generando inferencias causales (Cevasco y Acosta, 2023).

Asimismo, desde el *modelo directo y de la mediación inferencial*, propuesto por Cromley y Azevedo (2007, citado por Martínez-Cubelos y Ripoll-Salceda 2020), se señala que la comprensión lectora es el resultado de las relaciones entre la decodificación, el vocabulario, las estrategias, los conocimientos previos y la habilidad inferencial. Estos componentes influyen directamente en la comprensión lectora y, de manera indirecta, a través de la capacidad inferencial, todos los componentes —a excepción de la decodificación— participan en la comprensión (Ripoll Salceda, 2023).

Finalmente, desde la perspectiva interactiva, la propuesta de Solé (1992) integra las formulaciones *top-down* y *bottom-up*, por lo tanto, señala la intervención del conocimiento previo del lector y de la interacción entre éste y la información que provee el texto; además, enfatiza en la importancia de las expectativas, las hipótesis, la motivación del lector y los objetivos del lector para realizar la lectura (Solé, 1987).

Cada componente es imprescindible en la consolidación de representaciones mentales, así, el texto aporta información a través de la representación de palabras y de la estructura sintáctica de las oraciones. Los conocimientos previos hacen parte del bagaje experiencial y, en el campo de la lectura, hace referencia al grado de familiaridad del lector con el contenido y la estructura del texto, permitiendo anticipar el significado y suscitando un rol proactivo por parte del lector (Afflerbach, 1990). Igualmente, los objetivos e intenciones del lector son fundamentales en el procesamiento, ya que intervienen en la formulación de estrategias o ruta para abordar la lectura, en la autopercepción de las capacidades para leer y en el control sobre la lectura, es decir, el conocimiento sobre si está comprendiendo o no (Solé, 1992). En la figura 3, se observa la interacción entre los componentes formulados por la autora.

Figura 3. Representación gráfica del modelo interactivo formulado por Solé (1992).



Fuente: elaboración propia.

El modelo propuesto por Solé (1992) es un referente para la enseñanza de la lectura, ya que plantea que el lector debe poner en marcha estrategias durante toda la actividad, en este sentido, establece estrategias para desarrollar, antes, durante y después de la lectura, sin que estas sean exclusivas de un momento u otro a lo largo de la lectura. Este modelo fue considerado como referente para el desarrollo del capítulo cinco de la presente obra, ya que es un modelo llevado a la práctica, es decir, propone estrategias para desarrollar en los escenarios de alfabetización.

Modelos transaccionales

La teoría transaccional fue propuesta por Louise Rosenblatt, profesora universitaria e investigadora en el campo de la literatura. Esta teoría no es opuesta a la teoría interactiva, más bien trasciende los postulados, enfatizando en lo que implica el concepto transacción. Rosenblatt (1981, citado por Goodman, 1996) propone que el sujeto que conoce y lo conocido cambian durante el proceso lector. La comprensión se logra cuando el lector y el texto son mutuamente dependientes, además de la interacción entre el texto y el lector, se fusionan también aspectos culturales, sociales y personales (Dubois, 2011).

Rosenblatt (1996 citado por Dubois, 2011) propone la relevancia de aspectos no cognitivos en la construcción de significados de lo leído, ya que las palabras del texto influyen en la capacidad mnémica que, a su vez, activa estados internos afectivos, imaginativos y asociativos (Dubois, 2011). En esta misma línea, Viglione *et al.* (2005) señalan que las inferencias y referencias se basan en los esquemas personales y en el reservorio de conocimiento, pensamientos y sentimientos de cada uno.

Desde la perspectiva transaccional, se considera a la lectura como un lenguaje escrito receptivo, en el cual el significado se construye mediante transacciones con el texto e, indirectamente a través del texto, con el escritor que lo produce. De acuerdo con Goodman (1996) no hay posibilidad de crear significados absolutamente correctos, debido a que se debe lidiar con la intención del autor y la interpretación del lector; construcciones, que pueden distar.

En esta misma tendencia, el *modelo reticular de la comprensión lectora*, propuesto por Connor, (2016), se centra en el desarrollo de la comprensión lectora desde una perspectiva integral, propone que es una función que se deriva de los efectos interactivos y recíprocos entre procesos específicos del texto, aspectos lingüísticos, sociocognitivos y el factor instruccional como elemento central. En este sentido, se infiere que la comprensión lectora se logra gracias a la interacción entre mecanismos exógenos y endógenos. Dentro de los mecanismos exógenos, se identifican los sistemas generales de lectura y escritura ideados por la humanidad, los procesos como la fluidez en la decodificación y el conocimiento de la estructura del texto (Vellino Corso et al., 2023) y la instrucción, ya sea en la escuela o en la casa. Los demás componentes, denominados endógenos, provienen del sujeto e incluyen los procesos lingüísticos de diferentes niveles de complejidad como el sistema léxico, específicamente el conocimiento y el uso de las palabras; y aspectos de nivel superior como el dominio semántico (comprensión y expresión del significado), el procesamiento sintáctico y la comprensión oral (Connor, 2016). Respecto a los procesos socioemocionales y cognitivos, Connor (2016) menciona la capacidad autorregulatoria (adaptación intencionada y flexible al entorno), la motivación (valoración de la tarea, la percepción de su competencia y la orientación hacia los objetivos) y la metacognición (incluye la capacidad de evaluar y regular las operaciones mentales).

En términos generales, este modelo respalda la integración de diversos factores; no obstante, reconoce que la competencia lingüística y socioemocional se ven afectadas por la instrucción, ya sea en la escuela o en el hogar (Vellino Corso et al., 2023). El modelo se entiende como un gran sistema cuyo contenido son subsistemas que se afectan entre sí (Connor, 2016).

Contribuciones neurocientíficas a los modelos de comprensión lectora

Los avances en el estudio de la comprensión de lectura desde la perspectiva neurocientífica tienen como base la implementación de

técnicas de neuroimagen para medir la actividad cerebral mientras los participantes leen palabras, oraciones y/o pasajes. En algunos estudios, además se propone la prueba de comprensión, que consiste, usualmente, en la formulación de preguntas sobre los textos.

Como antecedente de estudio de las bases neurobiológicas de la comprensión lectora, se identifican estudios que realzan la investigación de subprocesos de reconocimiento visual, ortográfico o fonológico, los cuales son cruciales para la comprensión, pero no dan cuenta de la comprensión en sí misma (Hruby, 2014). Teniendo en cuenta estos primeros resultados, se asume la comprensión como un proceso de alta complejidad en el que intervienen subprocesos que tienen lugar en diferentes áreas y vías de ambos hemisferios del cerebro, incluidos sectores cerebrales, que alguna vez se consideraron improbables para funciones cognitivas y lingüísticas superiores (Kweldju, 2015). Según Landi *et al.* (2013), la lectura de una sola palabra y la lectura de textos más largos involucran redes similares en el cerebro, incluido el giro frontal inferior izquierdo, la corteza temporal y los lóbulos parietales posteriores, con diferencias cuantitativas para algunas de estas regiones, dependiendo de la amplitud y complejidad del texto.

Desde la perspectiva de los procesos que participan en la comprensión lectora, Kweldju (2015) señala que la lectura hace parte del procesamiento perceptual y lingüístico. Comienza con el reconocimiento de letras en la corteza visual y se extiende al procesamiento semántico y sintáctico a partir de símbolos ortográficos (Compton-Lilly *et al.*, 2020); asimismo, participan otras habilidades cognitivas verbales y no verbales como la atención, la función ejecutiva, la memoria a largo plazo, la memoria de trabajo, los procesos inferenciales y emocionales (Kweldju, 2015). En este sentido, el procesamiento no ocurre de manera serial como se propone en algunos modelos, sino que ocurre en paralelo, por lo cual, tratar de comprender los componentes individuales de la comprensión lectora no aportan en la explicación de la complejidad de dicha habilidad (Hruby, 2014; Keller *et al.*, 2024). De manera correspondiente con la idea expresada anteriormente, Kweldju (2015) señala que además de las áreas de procesamiento lingüístico como la de Broca y Wernicke, se ha identificado

actividad cerebral en sectores corticales como la circunvolución cingulada anterior, la corteza prefrontal, la circunvolución fusiforme y el hemisferio derecho, y en sectores subcorticales como el cerebelo y estructuras del sistema límbico.

Frente al logro de comprensión de información técnica de un texto, Keller *et al.* (2024) concluyó que hay mayor actividad en el lóbulo frontal inferior izquierdo, el lóbulo parietal superior izquierdo, la corteza prefrontal dorsolateral bilateral y el hipocampo bilateral, mientras que cuando se presentan dificultades en la comprensión, se genera mayor activación en el lóbulo parietal inferior derecho y en la corteza prefrontal ventromedial bilateral (áreas relacionadas con el significado de palabras individuales y con un mayor procesamiento del conocimiento episódico o autobiográfico). A partir de estos hallazgos, se puede inferir que la comprensión es mejor cuando se relaciona el texto con el conocimiento semántico que con la memoria episódica previa (Keller *et al.*, 2024); también mejora cuando hay mayor actividad del córtex prefrontal dorsolateral izquierdo, áreas cerebrales relacionadas con funciones cerebrales superiores como la memoria de trabajo y el control cognitivo, lo cual permite a los lectores desarrollar y revisar planes de lectura (Compton-Lilly *et al.*, 2020).

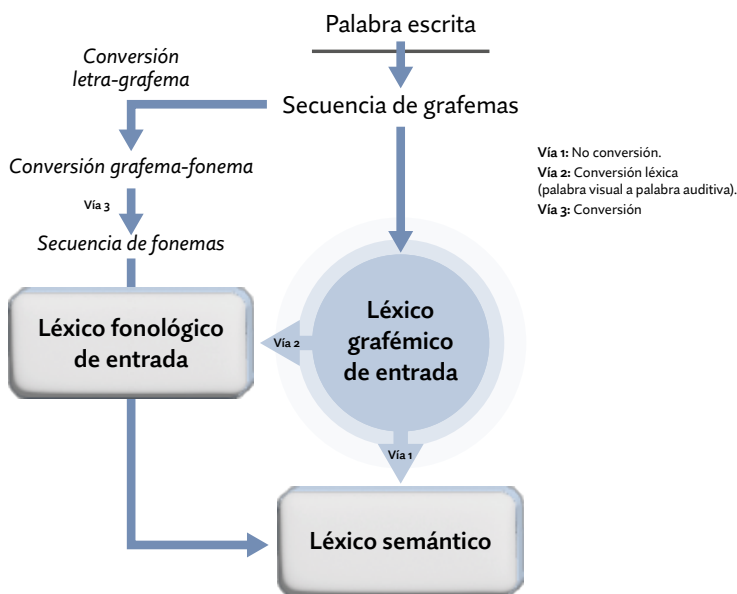
En síntesis, se pueden referir que son diversas las áreas cerebrales activas durante la comprensión de textos: las áreas de control ejecutivo, lingüísticas, perceptivas, afectivas y de memoria semántica. Así mismo, cuando hay fallos en la comprensión, también hay actividad cerebral, aunque en áreas distintas. No obstante, a pesar de los amplios y recientes hallazgos acerca de la comprensión lectora desde la neurociencia, autores como Compton-Lilly *et al.* (2020) señalan que, la neurociencia aún no ha proporcionado una explicación completa de la actividad cerebral durante la lectura y, menos aún, sobre la comprensión lectora. De otra parte, como lo refiere Hruby (2014), se deben realizar críticas constructivas a los hallazgos y discutir la validez de los resultados, y de los diseños de investigación teniendo en cuenta las transformaciones continuas de las nuevas tecnologías.

La neuropsicología cognitiva

Este modelo neuropsicológico surgió del interés de los investigadores por trasladar las conclusiones de estudios de caso clínicos a la formulación de teorías, es decir, la neuropsicología cognitiva acogió las formulaciones anatomo-clínicas propuestas por autores como Wernicke y Geschwind, sobre trastornos del lenguaje (modelo clásico de las afasias), a la formulación de diagramas de las funciones mentales en sujetos sin trastornos neurológicos.

En el camino hacia la comprensión de la mente humana, se han propuesto diagramas de flujo para sustentar la forma como opera la mente cuando el sujeto percibe, habla, comprende discursos y cuando comprende lo que lee. Benedet (2002) señala que el procesamiento lector inicia a nivel sensitivo y perceptual; así, la respuesta sensitiva ante el estímulo lumínico se transduce en el nervio óptico y se conduce a través de impulsos nerviosos hasta el cerebro. Ocurre luego el procesamiento gnóstico, es decir, el reconocimiento de las letras, mensaje que rápidamente será remitido al sistema de procesamiento lingüístico (SPL), en donde se activan las representaciones de las identidades abstractas de las letras. En este nivel, la información puede tener tres caminos distintos hasta alcanzar el significado. La primera vía, denominada semántica (no conversión), conduce de manera directa al significado; desde la secuencia de grafemas, la ruta sigue al léxico grafémico y, desde este nivel, al léxico semántico. La segunda vía, parte de la secuencia de grafemas al léxico grafémico y convierte esta información en una palabra auditiva, finalmente, esta información adquiere un carácter semántico. La ruta tres considera algunos niveles adicionales de procesamiento; a partir de la secuencia de grafemas se genera una conversión grafema-fonema, luego, esta se convierte en secuencia de fonemas para que posteriormente se genere la representación del léxico fonológico que conducirá finalmente a la representación semántica (figura 4).

Figura 4. Vía para la comprensión de palabras escritas.



Nota. Esta figura representa una de las vías para la comprensión de palabras escritas cuando el lector lee en voz baja. Tomada de Benedet (2002, p. 247).

Según Benedet (2002), el lector puede realizar el procesamiento a partir de estas tres vías y, se esperaría que cuando el procesamiento se encuentre en el nivel léxico semántico, el sujeto haya comprendido el texto; no obstante, según Colheart (2006), aún no ha desarrollado un modelo satisfactorio sobre la comprensión en sujetos normales, por lo que las dificultades de lectura de alto nivel son difíciles de evaluar.

Aportes de la neuropsicología histórico cultural

Los aportes de la neuropsicología soviética al estudio de la lectura parten de la comprensión de los procesos psíquicos superiores como un conjunto de actividades sustentadas por diferentes áreas del cerebro que forman entre ellas un sistema, dichas áreas desde la perspectiva histórico cultural, tienen un carácter pluripotencial. Para tareas como la lectura, se activa un complejo sistema funcional.

Desde la perspectiva histórico cultural, la lectura es un tipo especial de lenguaje que parte de la actividad de la percepción visual y del análisis de grafemas, para recodificarlos posteriormente en sus correspondientes estructuras fonéticas, y llegar finalmente a la comprensión del significado de lo escrito. Desde este modelo, se propone el acceso a codificación semántica logrando una representación holística del texto (Manga y Ramos, 2000).

La lectura es un tipo de actividad intelectual dirigida a comprender el significado del texto (Solovieva *et al.*, 2021), y es el producto de un funcionamiento cerebral sistémico (Suárez García y Quijano Martínez, 2014), cuya estructura psicológica se caracteriza por ser variable, en tanto depende de factores como los “motivos, objetivos, métodos y el nivel de adquisición de la lectura y las estructuras lingüísticas de cada lengua” (Solovieva *et al.*, 2021, p. 2). Para leer un texto, se requiere de la participación de diversos factores neuropsicológicos corticales y subcorticales que dan cuenta de actividad perceptivo-lingüística, cinestésica, mnésica, atencional y ejecutiva. De manera global, se pueden describir los siguientes factores: perceptivo visual, el cual facilita la percepción del grafema (discriminación de la orientación espacial del grafema); el factor cinestésico, que garantiza la diferenciación de los sonidos verbales de acuerdo con el punto y modo de su articulación, y el paso sonoro de un grafema a otro; el factor de análisis y síntesis fonemática, que participa en la diferenciación de sonidos verbales; el factor de regulación y control, que favorece el proceso de ejecución de una tarea de acuerdo con el objetivo; y el factor de retención audioverbal y visoverbal, que responde a la estabilidad de las huellas mnémicas (Suárez García y Quijano Martínez 2014; Solovieva *et al.*, 2008).

Respecto a la comprensión lectora, Solovieva *et al.* (2008) proponen que en la comprensión lectora se activa el factor de regulación y control, el perceptivo analítico, el oído fonemático y retención audio-verbal, el factor de integración cinestésica y el de retención visual, este último porque contribuye en el procesamiento lógico gramatical y sintáctico.

Conclusiones

Las perspectivas teóricas acerca de cómo se logra la comprensión lectora han nutrido ampliamente este campo de investigación. Lo más relevante de identificar los diferentes aportes teóricos acerca de la comprensión lectora es posicionar al investigador, educador o terapeuta frente a lo que percibe y cree de quien lee y, también, sobre los métodos que elige para la instrucción o ruta de acompañamiento al lector y la evaluación de la competencia.

Los modelos propuestos desde la psicología cognitiva son diversos y se puede inferir a través de su análisis que fueron superando etapas hasta consolidar un cuerpo de conocimientos que en la actualidad es ampliamente aceptado en la comunidad científica y educativa. La transición de modelos ascendentes a los interactivos y transaccionales son evidencia del interés de los investigadores por la superación de diatribas y contradicciones. La mirada desde el cognitivismo sugiere el papel activo del lector en la comprensión del texto, también supone la existencia de etapas o niveles de procesamiento, y para algunos modelos, el conocimiento previo (esquemas mentales sobre objetos, personas o conceptos) del lector y la interacción bidireccional entre los conocimientos y la estructura del texto, adquieren un peso importante en comprensión. Desde la perspectiva cognitiva (modelos interactivos), la comprensión lectora adquiere un carácter dinámico, ya que se retroalimentará cada vez que el lector lea un nuevo material, y se sugiere que la comprensión es multicomponencial, es decir, participan procesos perceptivos, mnémicos, lingüísticos y de control; y aspectos no cognitivos como los estados afectivos e imaginativos del lector, la motivación, la expectativa, e incluso, participa la intención del autor (modelos transaccionales).

El vínculo entre neurociencia y psicología ha nutrido la discusión añadiendo soportes sobre la actividad neuronal de diferentes sectores cerebrales durante el proceso de lectura. Los resultados de investigación, desde la neurociencia cognitiva, proponen que existen distintos sectores corticales y subcorticales que participan en la comprensión lectora, y que dichas redes neuronales son amplias y sustentan el logro de procesos

lingüísticos y no lingüísticos. Los estudios comparativos entre buenos y malos lectores han permitido establecer que cuando el rendimiento en comprensión es bajo, se activan áreas distintas a las que se activan en los buenos lectores. Estos hallazgos aportan al diseño de nuevas estrategias para potenciar o habilitar la comprensión de textos y para definir las características que tendrían los textos que son fáciles de leer por los participantes. De otra parte, los estudios que pretenden localizar de manera individual las áreas cerebrales que participan en la comprensión lectora pueden no explicar la complejidad de la comprensión, y como lo refieren los investigadores, no existe consenso acerca de los mecanismos cerebrales que dan cuenta de la comprensión de textos y, menos aún, sobre modelos neuronales acerca de la ejecución de estrategias de lectura complejas. Los aportes de la neuropsicología cognitiva y soviética han favorecido el desarrollo de estrategias de rehabilitación para personas con dificultades en la lectura, como la dislexia; no obstante, acerca de la comprensión de textos, las conclusiones son limitadas.

Se puede concluir que el camino que se ha recorrido es amplio, pero aún quedan bastantes preguntas por resolver; sin embargo, es importante que no se pierda de vista que lo ya logrado debe ser el punto de partida de nuevos postulados y la guía en procesos de evaluación e intervención en comprensión de textos. Por lo cual, se toma como referencia el modelo teórico formulado por Solé (1992) para la discusión de resultados de los capítulos que siguen, en tanto es uno de los modelos que trata de describir y explicar cómo se construye la representación del texto y cómo se lleva la teoría al aula de clase.

Referencias

- Afflerbach, P. (1990). The influence of prior knowledge and text genre on readers' prediction strategies. *Journal of Reading Behavior*, 22(2), 131-148. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1080/10862969009547700>
- Arias, A. (2012). Avatares del paradigma conexionista. *Ciencia Cognitiva*, 6(1), 13-16. <https://www.cienciacognitiva.org/?p=430>
- Babashamsi, P., Bolandifar, S., & Shakib, N. (2013). Various models for reading comprehension process. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2(6), 150-154. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.2n.6p.150>
- Bausela Herreras, E. (2006). La neuropsicología de AR Luria: coetáneos y continuadores de su legado. *Revista de Historia de la Psicología*, 27(4), 79-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2259203>
- Benedet, M. J. (2002). *Neuropsicología cognitiva. Aplicaciones a la clínica y a la investigación. Fundamento teórico y metodológico de la neuropsicología cognitiva*. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales [Imserso]. <https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/8.1-6407/neuropsicologia.pdf>
- Bibiano Vázquez, S., Vázquez Martínez, E., Balcázar Orozco, A. y Ramírez Condado, J. (23-26 de septiembre 2015). *La comprensión lectora en adolescentes de secundaria* [ponencia]. Segundo Congreso Internacional de Transformación Educativa. <https://ng.cl/v47mye>
- Butterfuss, R., Kim, J., & Kendeou, P. (2020). Reading comprehension. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 1-24. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.865>
- Campanario, J. M. (2004). El enfoque conexionista en psicología cognitiva y algunas aplicaciones sencillas en didáctica de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 22(1), 93-104. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3905>
- Cartoceti, R. V. (2015). La comprensión de textos desde una perspectiva cognitiva: aportes desde la Psicolingüística. Una revisión teórica. *Signos Lingüísticos*, (19) 110-129. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/112443>

- Cevasco, J. y Acosta, K. A. (2023). Construcción de la coherencia en la comprensión de narrativas: Estudios acerca de la importancia del establecimiento de conexiones causales, brechas en la investigación actual y futuras direcciones. *Papeles del Psicólogo*, 44(1), 45-54. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol.3010>
- Coltheart M. (2006). John Marshall and the cognitive neuropsychology of reading. *Cortex*, 42(6), 855-860. [https://doi.org/10.1016/s0010-9452\(08\)70428-3](https://doi.org/10.1016/s0010-9452(08)70428-3)
- Compton-Lilly, C., Mitra, A., Guay, M., & Spence, L. (2020). A confluence of complexity: Intersections among reading theory, neuroscience, and observations of young readers. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), 185-195. <https://doi.org/10.1002/rrq.348>
- Connor, C. M. (2016). A lattice model of the development of reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(4), 269-274. <https://doi.org/10.1111/cdep.12200>
- Contijoch Escontria, M. C. (2014). Teoría de los esquemas: de la teoría a la práctica. En M. C. Contijoch (coord.), *Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza* (pp. 29-40). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://ru.enallt.unam.mx/jspui/bitstream/123456789/640/4/640.pdf>
- Cuetos Vega, F. (2010). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer Educación.
- Delicia, D. D. (2011). Estrategias inferenciales en la comprensión del discurso expositivo: en torno de la adquisición y el desarrollo de las habilidades lingüístico-cognitivas. *RAEL. Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, (10), 69-87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3882615>
- Dubois, M. E. (2011). Las teorías sobre lectura y la educación superior. *Legenda*, 15, 135-149.
- Escera, C. (2004). Aproximación histórica y conceptual a la Neurociencia Cognitiva. *Cognitiva*, 16(2), 141-161. https://lc.cx/Yh6_kK
- Fernández Domínguez, J. J. (2020). *La lectura, un proceso descifrado por la neurociencia* [trabajo de grado, Universidad de Jaén]. Repositorio Institucional. <https://lc.cx/uHobFT>
- Fernández Trespalacios, J. L. (1988). El conexionismo. *Aldaba: revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla*, (11), 25-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1980191>
- Fuentes Navarro, M. T. (2000). *La comprensión lectora como interacción psicológica* [tesis de maestría, Universidad de Guadalajara]. Repositorio Institucional. <https://lc.cx/mCP4wK>

- Gernsbacher, M. A. (1990). *Language comprehension as structure building* (1.ª ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203772157>
- Giora, R. (1996). Language comprehension as structure building. *Journal of Pragmatics*, 26(3), 417-436. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(95\)00071-2](https://doi.org/10.1016/0378-2166(95)00071-2)
- González-Moreno, C.X., Solovieva, Y. y Quintanar-Rojas, L. (2012). Neuropsicología y psicología histórico-cultural: aportes en el ámbito educativo. *Revista de la Facultad de Medicina*, 60(3), 221-231. <https://lc.cx/Mxl6O2>
- González Ramírez, C. M. (2017). Aproximación al concepto de inferencia desde dos modelos de comprensión: modelo estratégico y modelo de construcción e integración. *Literatura y Lingüística*, (35), 297-314. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112017000100295>
- Goodman, K. S. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Textos en Contexto*, 2, 78-89. <https://n9.cl/f3dly>
- Hernández Pina, F. (1977). Conductismo y mentalismo en la adquisición del lenguaje. *Anales de la Universidad de Murcia. Filosofía y Letras*, 35(1), 17-40. <http://hdl.handle.net/10201/21889>
- Hernández, M. J. (2007). Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (5), 1-11. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152376010.pdf>
- Herrada-Valverde, G. y Herrada, R. I. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *Perfiles Educativos*, 39(157), 181-197. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13253143011.pdf>
- Hoover, W., & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hruby, G. G. (2014). Grounding reading comprehension in the neuroscience literatures. En *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 213-248). Routledge. <https://n9.cl/nwr35>
- Ijalba Peláez, E. y Cairo Valcárcel, E. (2002). Modelos de doble ruta en la lectura. *Revista Cubana de Psicología*, 19(3), 201-204. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n3/o2.pdf>
- Keller, T., Mason, R., Legg, A., & Just, M. (2024). The neural and cognitive basis of expository text comprehension. *npj Science of Learning*, 9, 21. <https://doi.org/10.1038/s41539-024-00232-y>

- Khadka, B. K. (2024). Interplay of learning theories in the development of reading skills. *Journal of Tikapur Multiple Campus*, 7(1-2), 121-141. <https://doi.org/10.3126/jotmc.v7i1-2.63185>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press. <https://n9.cl/4b9wp>
- Kweldju, S. (2015). Neurobiology research findings: How the brain works during reading. *Pasaa: Journal of language teaching and learning in Thailand*, 50, 125-142. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1088308.pdf>
- Landi, N., Frost, S., Mencl, W., Sandak, R., & Pugh, K. (2013). Neurobiological bases of reading comprehension: Insights from neuroimaging studies of word level and text level processing in skilled and impaired readers. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 29(2), 145-167. <https://doi.org/10.1080/10573569.2013.758566>
- Lebrero Baena, P., Fernández Pérez, D. y García García, E. (2015). Neurociencia de la lectura y escritura. En P. Lebrero Baena y D. Fernández Pérez (coords.), *Lectoescritura. Fundamentos y estrategias didácticas* (pp. 15-42). Síntesis. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/39182/>
- López, G. S. (1997). Los esquemas como facilitadores de la comprensión y aprendizaje de textos. *Revista Lenguaje*, (25), 40-55. <https://lc.cx/olConD>
- Lorenzo, J. R. (2013). *Perspectiva histórica de las investigaciones psicológicas en lectura* [Working paper]. Universidad Nacional de Córdoba. <https://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/handle/11086.1/744>
- Lozano González, L. y Lozano Fernández, L. M. (1999). Evaluación y tratamiento de la dislexia fonológica. *Aula Abierta*, (74), 131-150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45462>
- Manga, D. y Ramos, F. (2000, diciembre). El sistema funcional de la lectoescritura en la neuropsicología de Luria. En *Memorias del Congreso Mundial de Lectoescritura*. Valencia, España. <https://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d146.pdf>
- Manning, L. (1990). Neuropsicología cognitiva: consideraciones metodológicas. *Studies in Psychology*, 11(43-44), 151-168. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/66069.pdf>
- Manrique, M. S. y Borzone, A. M. (2010). La comprensión de cuentos como resolución de problemas en niños de 5 años de sectores urbano - marginales. *Interdisciplinaria*, 27(2), 209-228. <https://www.scielo.org.ar/pdf/interd/v27n2/v27n2a02.pdf>

- Martínez Mesas, I. (2017). *Evaluación de las funciones ejecutivas y su relación con la comprensión lectora* [tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10550/59457>
- Martínez-Cubelos, J. y Ripoll-Salceda, J. C. (2020). Adaptation of the direct and inferential mediation model of reading comprehension for Spanish speakers: A systematic review. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 27(2), 186-193. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.05.004>
- Montgomery Urday, W. (1999). Pasado y presente del estudio psicológico del lenguaje: una revisión conductista. *Revista de Investigación en Psicología*, 2(1), 115-148. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v2i1.4867>
- Morán, A. L. y Uzcátegui, A. M. (2006). Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del octavo grado de educación básica. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 7(16), 35-55. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118726003>
- Pearson, P. D., & Cervetti, G. N. (2015). Fifty years of reading comprehension theory and practice. En P. D. Pearson & E. H. Hiebert (eds.), *Research-based practices for teaching Common Core literacy* (pp. 1-24). Teachers College Press. <https://goo.su/Ml1xelo>
- Pérez, A. y Cruz, J. E. (2003). Conceptos de condicionamiento clásico en los campos básicos y aplicados. *Interdisciplinaria, Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 20(2), 205-227. <https://www.redalyc.org/pdf/180/18020204.pdf>
- Peronard, M. (1998). La psicolingüística: el difícil transitar de una interdisciplina. *Boletín de Filología*, 37(2), 969-984. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/21539>
- Pinel, J. P. (2001). La biopsicología en tanto que neurociencia. En cualquier caso, ¿qué es la biopsicología? En *Biopsicología* (pp. 1-20, M. J. Ramos, trad.), Pearson Educación. <https://n9.cl/cdx4d>
- Ramírez Peña, P., Rossel Ramírez, K. y Nazar Carter, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 213-231. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200013>
- Ramos Gutiérrez, J. A. (2002). *Enseñanza de la comprensión lectora a personas con déficits cognitivos* [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/62921>

- Redolar, D. (2013). *Neurociencia Cognitiva*. Editorial Medica Panamericana. https://lc.cx/FPM_PX
- Ripoll Salceda, J. C. (2023). *Un marco para el desarrollo de la competencia lectora*. Editorial Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa, Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España. <https://goo.su/Yq9ojrU>
- Rivière, Á. (1991). Orígenes históricos de la psicología cognitiva: paradigma simbólico y procesamiento de la información. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, 129-156. <https://goo.su/dOg6a8>
- Silva Villena, O. (2005). ¿Hacia dónde va la psicolingüística? *Forma y Función*, (18), 229-249. <https://lc.cx/ULrkKI>
- Smith, F. (2012). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read. Sixth Edition (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203142165>
- Snow, C. (2010). Reading comprehension: Reading for learning. *International Encyclopedia of Education*, 5, 413-418. <https://n9.cl/3rchg2>
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 10(39-40), 1-13. <https://doi.org/10.1080/02103702.1987.10822170>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.
- Solovieva, Y., Lázaro García, E. y Quintanar, L. (2008). Los trastornos del aprendizaje: aproximación histórico cultural. En J. Eslava-Cobos, L. Mejía, Y. Solovieva y L. Quintanar (eds.), *Los trastornos del aprendizaje, perspectivas neuropsicológicas* (pp. 185-226). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Solovieva, Y., Quintanar, L. Akhutina, T., & Hazin, I. (2019). Historical-Cultural neuropsychology: a systemic and integral approach of psychological functions and their cerebral bases. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 24(1), 65-75. <https://doi.org/10.22491/1678-4669.20190008>
- Solovieva, Y., Koutsoklenis, A., & Quintanar Rojas, L. (2021). Neuropsychological assessment of difficulties in reading Spanish: A cultural-historical approach. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14(4), 51-64. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0404>
- Suárez García, D. M. A. y Quijano Martínez, M. C. (2014). Comprensión de las dificultades de la lectoescritura desde las escuelas neuropsicológicas

- cognitiva e histórico-cultural. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 55-75. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29232614004>
- Suárez, N., Rodríguez, C., O'Shanahan, I., & Jiménez, J. E. (2015). What learning theories of reading are attributed by teachers who teach reading with different teaching method? *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 4(1), 55-65. <https://doi.org/10.3390/ejihpe4010005>
- Tejada, H. (2001). Metáforas y modelos de comprensión de lectura: aspectos teóricos e implicaciones prácticas. *Lenguaje*, (28), 108-132. <https://lc.cx/xuwol6>
- Tijero Neyra, T. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. *Onomázein*, (19), 111-138. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134513178006>
- Tzeng, O. C. S., Landis, D., & Tzeng, D. Y. (2012). Charles E. Osgood's continuing contributions to intercultural communication and far beyond! *International Journal of Intercultural Relations*, 36(6), 832-842. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.08.011>
- Van den Broek, P. (1990). The causal inference maker: Towards a process model of inference generation in text comprehension. En D. A. Balota, G. B. Flores d'Arcais, & K. Rayner (eds.), *Comprehension processes in reading* (pp. 423-445). Routledge. <https://n9.cl/7wvcm>
- Vellinho Corso, H., Mayer Nunes, D., & Fulginiti de Assis, É. (2023). Instruction in reading comprehension in the classroom: What can we learn from meta-analysis? *Educação em Revista*, 39, 1-13. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469825098>
- Viglione, E., López, M. E. y Zabala, M. T. (2005). Implicancias de diferentes modelos de la ciencia en la comprensión lectora. *Fundamentos en Humanidades*, 6(12), 79-93. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18412605.pdf>

Capítulo 2. Estado de la cuestión sobre la comprensión lectora en niños: implicaciones para los actores educativos

Resumen

La comprensión lectora es un proceso fundamental tanto en el escenario escolar como en la vida cotidiana, dado que el lector debe integrar información de un contexto y construir significado a partir de su conocimiento previo. Este capítulo presenta una revisión de la literatura en bases de datos especializadas, en las que se rastrearon estudios centrados en los factores que influyen en el proceso de la comprensión lectora en estudiantes en etapa escolar. Los aportes de la comunidad científica develan que las habilidades lingüísticas, como el vocabulario, la fluidez lectora, la prosodia y la segmentación, junto con las funciones cognitivas de orden superior, desempeñan un papel crucial en la calidad de la comprensión lectora. Se destaca que la participación de las familias en el proceso de aprendizaje y la creación de ambientes alfabetizadores son contribuciones significativas para el desarrollo de las habilidades lectoras de los estudiantes, en coherencia con lo anterior, se identificó que los niños con padres de mejores ingresos tienden a tener habilidades lectoras más desarrolladas que aquellos en condición de vulnerabilidad, lo que subraya la necesidad de colaboración entre las familias y las instituciones. Los métodos de enseñanza, en términos pedagógicos y didácticos, también influyen en el proceso de aprendizaje de la lectura de los estudiantes.

Palabras clave: alfabetización, comprensión lectora, contexto familiar, habilidades del lenguaje, *métodos de enseñanza*.

Abstract

Reading comprehension is a fundamental process both in the school setting and in everyday life, as readers must integrate information from a given context and construct meaning based on their prior knowledge. This chapter presents a review of the literature drawn from specialized databases, which traced studies focused on the factors that influence the reading comprehension process in school-age students. Contributions from the scientific community reveal that linguistic skills such as vocabulary, reading fluency, prosody, and segmentation together with higher-order cognitive functions, play a crucial role in the quality of reading comprehension. It is highlighted that family involvement in the learning process and the creation of literacy-rich environments constitute significant contributions to the development of students' reading skills. Consistent with this, it was identified that children whose parents have higher incomes tend to exhibit more developed reading skills than those in vulnerable conditions, which underscores the need for collaboration between families and educational institutions. Teaching methods, in pedagogical and didactic terms, also influence students' reading learning process.

Keywords: family environment, language skills, literacy, reading comprehension, teaching methods.

Introducción

Este capítulo ofrece un análisis reflexivo sobre los antecedentes investigativos relacionados con los factores que influyen en la comprensión lectora en niños escolares. Desde esta perspectiva, se asume el reto de identificar tendencias, problemáticas, metodologías, hallazgos y conclusiones de las investigaciones revisadas, sirviendo como ejes orientadores en el diálogo científico académico que estructura este apartado.

La revisión de la literatura se llevó a cabo mediante la búsqueda en bases de datos especializadas como Scopus, Semantic Scholar, Elicit, PubMed, Dialnet, entre otras. Se emplearon términos clave como: “Factores del entorno escolar asociados a la comprensión lectora” y “estudiantes en etapa escolar”, combinados con operados booleanos “AND” y “OR” para integrar otras variables de interés, tales como: metodologías de enseñanza, aspectos socioeconómicos, ambientales y habilidades lingüísticas en los procesos lectores. El criterio de selección incluyó artículos de investigación publicados en los últimos cinco años, tanto en español como en inglés, con el fin de garantizar la relevancia y actualidad de las fuentes seleccionadas.

De este proceso de búsqueda, se obtuvo 77 publicaciones relevantes, las cuales pasaron por un filtro de validación. En primer lugar, se eliminaron aquellos estudios que abordaban la comprensión lectora fuera del rango de estudio en etapa escolar. Asimismo, se excluyeron artículos centrados en necesidades de aprendizaje o necesidades educativas específicas, además, se descartaron estudios documentales o revisiones sistemáticas que no presentaron datos empíricos o resultados de impacto, puesto que no se ajustaban al objetivo de la revisión. Tras aplicar estos filtros de búsqueda se identificaron 26 artículos que cumplieron los criterios.

Para el análisis, se elaboró una matriz en la cual se analizó objetivos, metodología (enfoque, instrumentos, técnicas, participantes), categorías, hallazgos y conclusiones. De este análisis surgió un campo semántico que se tradujo en apartes que configuran la discusión de este capítulo.

Las categorías abordadas como una tendencia de reflexión son: comprensión lectora en niños escolares y factores que influyen en la comprensión de textos, derivando de estas, las siguientes subcategorías emergentes: los factores familiares, relación docente estudiante, procesos pedagógicos, aspectos ambientales, socioeconómicos y habilidades lingüísticas. Estas líneas de análisis proporcionan un marco inicial para centrar el diálogo en las subcategorías y comprender el estado actual de la comprensión lectora en niños. Al igual, se identificó cómo han sido abordados metodológicamente los problemas de investigación, destacando sus aportes al conocimiento en este campo.

Se inicia diciendo que, la comprensión de lectura es fundamental para la vida de cualquier persona, esta es una habilidad compleja de adquirir y son diversos los factores que influyen en la comprensión de textos. La literatura científica devela que hay procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje de la lectura, se destacan las Funciones Ejecutivas (FE) como las capacidades que tiene el cerebro para organizar, clasificar y ejecutar acciones, así, se reconoce la inhibición, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, cada una de ellas tiene una contribución diferente en los procesos de lectura (Canet Juric *et al.*, 2022).

Un estudio realizado por González-López (2019) sobre la enseñanza de las habilidades del pensamiento y de la comprensión lectora en estudiantes de bajo rendimiento, evidenció la necesidad de proponer en el aula estrategias para que los estudiantes desarrollen habilidades de aprendizaje y que estimulen el pensamiento, conllevándolos, así, a prácticas de lectura, al razonamiento e interpretación de textos de manera eficiente. El estudio tuvo como naturaleza la investigación acción participativa, en su desarrollo se decanta el progreso en la comprensión lectora de los estudiantes participantes. Las habilidades de comprensión lectora más representativa fue el vocabulario y dentro de las habilidades del pensamiento se destacó la memoria funcional, esta referida a cómo se

tiene y se utiliza la información almacenada en la memoria a corto plazo, y su desarrollo se relaciona con la práctica de la lectura activa. Se hace énfasis en que la enseñanza de la comprensión lectora y las habilidades del pensamiento al emplear estrategias influye positivamente en la mejora de la lectura de estudiantes con bajo rendimiento.

La comprensión lectora es una habilidad importante para el desarrollo académico de los niños, y se da cuenta de la necesidad de articular en los procesos de enseñanza —pedagogía y didáctica— acciones que guíen el estímulo de las habilidades del pensamiento, para enfocar a los estudiantes en procesos como recordar, almacenar información, clasificar, centrar la atención, entre otras acciones cerebrales que influyen en el aprendizaje y en la lectura de niños en etapa escolar.

En esta misma línea de argumentación, se destacan otros factores que pueden influir en la comprensión lectora en la etapa escolar, resaltando el modelo interactivo, el cual plantea tres vertientes de relación, siendo estas: la interacción entre el lector, el contexto y el texto (Solé, 1987). Lo anterior, significa que no solo intervienen las habilidades cognitivas de los estudiantes, sino también aspectos como el entorno de aprendizaje, los materiales empleados en el proceso de lectura, la tipología de textos desde su género y literacidad gráfica, por nombrar algunos.

En este escenario, López Zamudio *et al.* (2019) afirman que la motivación del estudiante, el contexto sociocultural al que pertenece, las habilidades previas de lectura y las metodologías de enseñanza desarrolladas en el aula de clase por los docentes influyen en la comprensión de los estudiantes; porque afecta la atención, el interés, la interpretación y la capacidad para comprender textos de manera efectiva. Además, la familia fomenta hábitos de lectura, en la generación de entornos seguros que propicien el gusto por esta práctica, contar con libros en los hogares es una manera de vincular al estudiante con los textos. El ejemplo y las conductas de las familias son factores y predictores del éxito en la comprensión lectora y en el desarrollo de habilidades.

Acorde con lo anterior, Orellana *et al.* (2022) enfatizan en la alfabetización familiar, en las prácticas domésticas que promueven la lectura, se reconoce la lectura en voz alta, el juego con letras, contar

historias u otras actividades que le permitan a los niños familiarizarse con el proceso lector. En este panorama, las familias no solo crean entornos de aprendizaje hacia el proceso de decodificación de letras hasta llegar a la comprensión y al desarrollo lingüístico, sino que también se crean vínculos emocionales y se fomenta gusto por el acto de leer.

Cabe destacar que la lectura es una acción que involucra gusto, Ruiz-Bejarano (2019) realizó un estudio sobre el placer por la lectura y el deseo de leer, en el cual evidencia el rol fundamental que tiene la escuela al promover la lectura recreativa, que genere en los estudiantes sensaciones placenteras y recurrentes de lectura. Así, la planificación, la organización pedagógica y didáctica relacionadas a las prácticas lectoras han de tener impacto y deben trascender los escenarios familiares y de ocio de los estudiantes. De estas circunstancias, se hace imperante también hablar de disciplina y de hábitos lectores para el fomento de habilidades y con estas llegar a la comprensión.

Habilidades lingüísticas y comprensión de lectora: una mirada al proceso en contextos educativos latinoamericanos

En el contexto investigativo chileno, Quezada Gaponov *et al.* (2023) reconocen a las habilidades lingüísticas como capacidades para comprender textos. Dentro de las principales habilidades lingüísticas se identifica el *vocabulario* como el conocimiento y uso de palabras. Un vocabulario amplio permite a los estudiantes comprender con mayor claridad los textos al extraer el concepto de las palabras. La comprensión oral implica la capacidad para entender el lenguaje que se procesa a través del habla. Es importante entender el significado de las palabras, esto facilita seguir instrucciones, hacer parte de debates y/o conversaciones a la luz de los textos leídos. En esta lógica, se ubica a la *gramática* como una habilidad de gran relevancia en los procesos de comprensión lectora; esta se refiere a las reglas que estructuran el lenguaje atendiendo a la *morfología*, es decir, a la forma de las palabras; a la *sintaxis*, que se ocupa de la organización de las palabras en las oraciones. Una adecuada comprensión de la gramática ayuda a los estudiantes a construir oraciones de manera correcta y a entender la estructura de los textos al leerlos.

La habilidad *prosódica* se relaciona con la capacidad para entonar las palabras según el sentido de la comunicación, el ritmo y la fluidez al hablar. La prosodia es necesaria en los procesos de lectura en voz alta y para la comprensión del significado. La *exactitud lectora* es reconocida como una habilidad que interpela la acción lectora; esta se refiere a la capacidad de leer palabras de manera adecuada, significando un proceso fundamental en la comprensión de textos. Además, la *velocidad lectora* se encuentra dentro de las habilidades necesarias para la comprensión de textos, su naturaleza implica rapidez con la que una persona puede leer. En tal sentido, la velocidad lectora adecuada facilita en el estudiante el procesamiento de la información de manera eficaz, lo que es una acción mental de orden superior que promueve la comprensión lectora.

Este panorama trazó un horizonte investigativo para Quezada Gaponov *et al.* (2023), el cual se centró en examinar las habilidades lingüísticas y lectoras en relación con la comprensión de textos narrativos y expositivos de estudiantes de segundo y tercer grado. Este estudio tuvo un enfoque cuantitativo, se seleccionaron 320 escolares en Santiago de Chile, a quienes se les aplicaron herramientas para medir las habilidades lingüísticas como la batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC-R) y la prueba de Vocabulario de imágenes (TEVI-R).

Los resultados de la investigación revelan que a medida en que los estudiantes avanzan de segundo a tercer grado, hay un aumento en el rendimiento del vocabulario y de la comprensión oral. Se halló que la comprensión de textos narrativos es superior a la de textos expositivos en los dos grados, por lo que los estudiantes tienen mayor capacidad de comprender textos narrativos que los informativos. En el grado tercero, las habilidades lingüísticas mostraron consolidación, lo cual se asocia con la maduración cognitiva e indica que al alcanzar el dominio lector inicial, las habilidades lingüísticas son factores determinantes en la comprensión de textos.

Igualmente, un estudio realizado en Argentina, por Tabullo *et al.* (2022), sostiene que las habilidades lingüísticas —vocabulario, comprensión lectora y fluidez verbal— ocupan un lugar fundamental en el proceso de comprensión lectora junto al desarrollo cognitivo requerido para el aprendizaje. Los autores señalan que las habilidades

lingüísticas promueven el desarrollo del pensamiento crítico al permitirle a los estudiantes realizar operaciones mentales, como analizar, sintetizar, evaluar la información, siendo procesos cognitivos que facilitan la argumentación, la inferencia y la resolución de problemas.

En Chile, Arancibia Gutiérrez *et al.* (2022) se cuestionaron por el papel del reconocimiento de palabras y la fluidez lectora en la comprensión de lectura en niños escolares. El estudio se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo transversal, correlacional. Los participantes fueron 109 estudiantes de grado sexto, con edades entre los 10 y 11 años, y con un desarrollo intelectual típico. Los hallazgos dieron cuenta de correlaciones significativas entre las variables de fluidez lectora, reconocimiento de palabras y comprensión lectora. Las características prosódicas de entonación y segmentación fueron las habilidades relacionadas con la forma de leer en voz alta, en especial, en la forma de segmentar las frases. Lo anterior, significa que los estudiantes que mostraron una mejor capacidad de segmentaciones y entonación correcta, mientras leían en voz alta, lograron una mejor comprensión textual.

Asimismo, se devela que el 25,68 % de los estudiantes obtuvieron valores en la puntuación de comprensión lectora que superaron la media establecida, un hallazgo que llama la atención porque el rendimiento general de estudiantes del grupo estaba por debajo de la media. Este resultado indica que, aunque el grupo en su totalidad tiene un rendimiento inferior al esperado, una cuarta parte demostró un nivel superior en comprensión lectora.

En este escenario, Tabullo *et al.* (2022) se interesaron por analizar las habilidades lingüísticas en la comprensión de textos expositivos y narrativos en niños de grado cuarto. El enfoque que guió la investigación fue cuantitativo, en este participaron 57 niños entre los 9 y 10 años. Se aplicó la Prueba de screening para comprensión de textos, el Test de eficacia lectora se empleó para evaluar la fluidez verbal, el Test de definiciones de la batería K-BIT se utilizó para evaluar vocabulario, el Test de Raven tuvo por objetivo medir la inteligencia no verbal y el Test de Hayling evaluó el proceso ejecutor. Se concluye que hubo mayores efectos del vocabulario, la efectividad lectora y la inhibición de respuestas verbales sobre la

comprensión de textos expositivos, siendo indicadores de una gran demanda cognitiva. Igualmente, el acceso léxico y la inhibición perceptual aportan de manera positiva a la comprensión de textos expositivos y narrativos.

Ahora bien, en el escenario educativo de México, Romero-Contreras *et al.* (2021) examinaron aportes lingüísticos específicamente del vocabulario y de las habilidades del lenguaje académico en la comprensión lectora. Este estudio se realizó con 1103 estudiantes mexicanos de escuelas públicas de 5° y 6°, encontrando que tanto el vocabulario académico como las habilidades del lenguaje académico son reconocidos como predictores importantes en la comprensión lectora. Las habilidades del lenguaje académico incluyen conocimiento y uso de vocabulario, así como, también, requiere de la capacidad para reconocer las estructuras textuales y gramaticales complejas, evidenciadas en los estudiantes de primaria con mejores niveles en la comprensión lectora.

Desde esta perspectiva, en Ecuador, Sornoza-Briones y Mendoza-Bravo (2023) realizaron un estudio sobre la estrategia didáctica para desarrollar competencias lingüísticas a partir de la comprensión lectora en estudiantes de nivel medio. La investigación tuvo un enfoque mixto no experimental, con participación de 600 estudiantes y 35 docentes, respondiendo a una muestra de 40 estudiantes y dos docentes de grado quinto. Se devela en los resultados que un gran número de estudiantes de 5° grado evidenciaron dificultades en las dimensiones fonológica, sintáctica, pragmática, morfológica y semántica en la competencia lingüística; sin embargo, la dimensión pragmática se ubicó en el rango de mayor dificultad. En este punto, los docentes expresaron que los estudiantes en la competencia argumentativa tienen dificultad al explicar el proceso pragmático de las oraciones y dar significado.

Al igual, en el contexto educativo de Perú, Huanca-Arohuanca *et al.* (2021) afirman en su estudio sobre habilidades lingüísticas y comprensión lectora en estudiantes de 1° a 5°, que el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas (leer, hablar, escribir y escuchar) y el nivel de comprensión lectora de los 148 estudiantes evidencia una relación significativa. Los resultados del estudio evidencian que un mayor dominio de las

competencias lingüísticas está relacionado con un mejor desempeño en la comprensión lectora, lo que indica que los estudiantes que desarrollan estas habilidades lingüísticas pueden alcanzar niveles más altos en la comprensión de textos.

Más allá de la escuela: influencia ambiental y socioeconómica en la alfabetización de niños

Desde la revisión en la literatura científica sobre la variable comprensión lectora en niños escolares, se han develado factores que influyen en este proceso cognitivo, encontrando variables ambientales referidas a los entornos escolares y familiares, en los cuales se relacionan los estudiantes en la etapa escolar; igualmente, se halló la variable socioeconómica que atañe a la relación familiar con su realidad económica y a la interacción que tiene la familia con las prácticas de lectura. A continuación, se presentan investigaciones realizadas en torno a estos fenómenos, en tanto, los autores recorren, describen el propósito investigativo y el cómo se abordó el problema de estudio, para llegar a conclusiones que serán el eje para la reflexión de este aparte.

En el contexto internacional, en España, Melero *et al.* (2022) centraron su atención investigativa en preguntarse por cuál es la relación entre la comprensión lectora, el sentido de competencia, las actitudes hacia la lectura, las implicaciones familiares en las etapas iniciales del aprendizaje de la lectura en 2° en nivel de primaria. Esta pregunta fue abordada bajo el método cuantitativo, descriptivo con un alcance correlacional. En tal virtud, para medir la comprensión lectora se utilizó la prueba estandarizada de ACL y los resultados de las notas dadas por los docentes sobre la competencia lectora. En términos de medición del autoconcepto y actitudes hacia la lectura, se empleó una versión ajustada del cuestionario Merisuo-Storm y Soininen (2014).

Así las cosas, las pruebas se aplicaron atendiendo un orden específico, se inició con la medición de la comprensión lectora y luego se aplicó el cuestionario para valorar el autoconcepto y las actitudes, hallando actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lectura y un sentido alto de la

competencia lectora. Se vislumbró que hay correlaciones positivas entre las variables participación familiar y el sentido de competencia lectora con la comprensión de lectura; llamó la atención que no hubo una correlación positiva con la variable actitudes lectoras. Se devela que la participación familiar tuvo mayor correlación con la comprensión lectora que con el sentido de competencia.

En estos resultados se evidencia el impacto positivo de las implicaciones familiares en el rendimiento lector de los estudiantes de segundo, por lo que se recomienda que las instituciones propongan en sus planificaciones curriculares estrategias para la participación familiar.

En el marco internacional, en el estudio de Çiğdemir y Akyol (2022) desarrollaron una investigación sobre la relación entre los factores ambientales y la comprensión lectora de estudiantes de grado cuarto de la escuela primaria. Así las cosas, se desarrolló un enfoque cuantitativo longitudinal, este incluyó 365 estudiantes de cuarto grado, maestros de aula y 11 padres de familia. Se emplearon técnicas de recolección de datos como la Escala de Eficacia Familiar para Crear una Cultura Lectora, la Escala de Comprensión Lectora y la Escala de Eficiencia Docente para la Lectura.

Los resultados de la investigación arrojaron que hay una relación significativa entre el nivel de ingresos familiares y la comprensión lectora de los estudiantes, pues se resalta que los estudiantes de familias con ingresos económicos altos obtuvieron mejores resultados en la comprensión lectora. Al igual, se encontró que el nivel educativo de los padres es un factor que influye en la comprensión lectora de los estudiantes; se halló que los puntajes más altos los obtuvieron estudiantes que tenían padres de familia con nivel de formación universitaria. Se evidencia en el estudio que el género tiene una correlación significativa beneficiando a las niñas, así como, el tipo de institución fue un factor determinante y con gran significado, develando que los mejores resultados se dieron para las escuelas del sector privado.

Los hallazgos anteriores reflejan que las condiciones en las que se desarrolla el proceso de lectura, como el número total de estudiantes por curso, los recursos disponibles y mediaciones empleadas, influyen directamente en el proceso lector de los estudiantes en nivel escolar. Así,

se evidencia la influencia de la familia en el desarrollo de la comprensión de lectura y el impacto que puede tener el entorno socioeconómico; por ello, el estudio sugiere a otros investigadores continuar trabajando en torno al fomento de enfoques transversales que incluyan factores familiares y ambientales en las acciones formativas, y en los efectos que surgen en la comprensión lectora de estudiantes en etapa escolar.

Si bien, la lectura es una actividad cultural también se reconoce como una práctica heredada y transmitida entre las familias. Su práctica es crucial para la comprensión y este legado familiar influye en el desempeño académico de los estudiantes, pero no es un determinante, según los planteamientos de Maina y Papalini (2023) en su investigación sobre el uso de actividades lúdico-literarias para la comprensión lectora inicial. El estudio se desarrolló entre el 2016 y 2019, participaron 154 niños y niñas de cinco años que asistían a jardines infantiles de Córdoba, en Argentina. El enfoque del estudio fue mixto, cuasiexperimental, se trabajó con grupos experimentales y de comparación durante tres años, a quienes se les propuso juegos y actividades lúdicas en torno a obras literarias seleccionadas.

La implementación de las actividades lúdicas-literarias evidenciaron impacto positivo en el proceso lector de los niños en comparación con los grupos control que no participaron en la intervención. Se destacó el acceso a libros en el hogar y la experiencia de lectura a temprana edad, en la cual, se vislumbra que estas pueden influir en el logro del aprendizaje de la lectura y de la comprensión de textos. Así mismo, la investigación sugiere que la práctica lectora no está supeditada a las condiciones familiares o escolares, estas pueden ser influencias positivamente a través de intervenciones educativas metódicas o sistemáticas, a lo cual, se interpreta que los niños pueden desarrollar sus capacidades o potencial lector en contextos diferente al de la familia, por tanto, las instituciones educativas deben apostar por desarrollar enfoques lúdicos que impacten el aprendizaje de los estudiantes.

Las anteriores afirmaciones develan que los padres de familia ocupan un lugar importante en la alfabetización de los niños, tal como lo afirma Chiu (2021) en su estudio sobre la influencia de las actividades

de alfabetización temprana en el hogar y los recursos domésticos para el aprendizaje en el desempeño lector de estudiantes de cuarto grado. La investigación tuvo enfoque cuantitativo longitudinal, se utilizaron datos de Estudio de Progreso en Lectura y Alfabetización Internacional (PIRLS) durante el 2006, 2011 y 2016. Los resultados de esta investigación reconocen que el nivel formativo de los padres es el factor más influyente en el logro de la lectura de los niños de grado cuarto grado. Dicho hallazgo fue constante en la comparación de las pruebas PIRLS durante los años 2006, 2011 y 2016.

La actividad de la alfabetización en los hogares de los niños mostró una relación positiva con el desempeño lector, lo que significa que las acciones prácticas de lectura entre los padres y los hijos antes de ingresar a la escuela tiene mayor impacto que los materiales disponibles en el hogar. Así las cosas, se evidencia que para mejorar el proceso de comprensión de lectura, la calidad ocupa el primer lugar en el ejercicio y no la cantidad de recursos, pues bien, el tiempo que las familias dedican a leer con sus hijos es el factor más determinante para el éxito en la comprensión de textos.

De otro lado, el impacto del nivel socioeconómico en el desarrollo de las habilidades requeridas en la comprensión lectora ha sido un fenómeno de estudios en el campo de la educación y también de la psicología. Así, se han develado estudios que establecen la correlación entre el nivel socioeconómico de las familias con la comprensión lectora de los estudiantes en edad escolar. Estudios recientes, como el de Li *et al.* (2025), abordan este fenómeno analizando cómo el impacto socioeconómico influye en la capacidad lectora de los niños a lo largo de la experiencia escolar. Su investigación involucró a 1534 estudiantes de primer a sexto grado en China. El estudio analizó cómo el nivel socioeconómico (NSE) influye en las habilidades lectoras de los estudiantes, destacando la mediación del entorno de aprendizaje en el hogar. Los hallazgos develan que el NSE tiene un impacto positivo en las habilidades lectoras, específicamente mediante factores como el número de libros en casa y la edad de inicio de la lectura. A medida que los estudiantes avanzan en los grados escolares, el efecto del NSE en la lectura se amplifica, lo que

indica que los estudiantes de familias con un NSE más alto se benefician de recursos y herramientas que les permite enfrentar demandas lectoras más complejas en grados superiores. La investigación concluye que, para mejorar el desempeño y las habilidades lectoras de los estudiantes, es fundamental que las familias fomenten entornos de lectura a temprana edad con libros y recursos que tengan efectos duraderos.

Métodos y recursos en la enseñanza: un análisis de la comprensión lectora

La evidencia científica que configura este aparte se centra en variables correspondientes a los métodos de enseñanza de la lectura y a los recursos empleados en el proceso, para lo que se reconocen investigaciones internacionales y nacionales que se ocupan de estudiar el fenómeno de la comprensión lectora en estudiantes de etapa escolar. El aparte que constituyen los siguientes párrafos presenta a varios autores, la pregunta investigativa, el método seleccionado para abordar el problema y los hallazgos principales, siendo los elementos centrales del diálogo que se inicia a continuación.

En Colombia, Franco Montenegro (2022) se cuestionó qué factores deben ser atendidos en las metodologías de enseñanza para fomentar el aprendizaje significativo de la comprensión lectora. La investigadora propuso un enfoque histórico-hermenéutico cualitativo, empleando técnicas como entrevistas con profesores, entrevistas en grupos focales a estudiantes y observaciones participantes con un muestreo intencional. Los participantes fueron estudiantes de primero a tercero de primaria de colegios de Barranquilla, en Colombia. Los hallazgos revelaron que, aunque los docentes evidencian una actitud adecuada, motivación y compromiso al desarrollar los procesos de enseñanza de la lectura, la acción pedagógica tiende a priorizar la entonación, lo cual sugiere que la lectura se automatiza en los estudiantes, afectando de manera negativa su comprensión. En tal sentido, algunas estrategias utilizadas para fomentar el gusto por la lectura, en especial, en la lectura oral, pueden conducir a acciones mecánicas de la lectura, limitando el nivel de profundización que permite llegar a la comprensión del texto.

Igualmente, el estudio indica que hay otros factores que pueden influir en la baja comprensión de lectura de los estudiantes, y estos se relaciona con políticas del Sistema de Educación en Colombia. Se destaca que muchos docentes no cuentan con la titulación específica y requerida por la Ley General de Educación, afectando así la calidad de la enseñanza en la lectura, pues bien, no solo se requiere de experiencia laboral, se hace imperante la formación especializada en lengua castellana por parte de los docentes, de lo contrario, se limita la efectividad de las estrategias docentes empleadas. Sin esta preparación, la efectividad de las estrategias pedagógicas empleadas puede verse limitada.

Alineado a estas investigaciones, Pérez Benítez y Ricardo Barreto (2022) estudiaron la relación de las variables de disponibilidad del uso de las TIC y el desempeño en la comprensión lectora de estudiantes de básica primaria. Dicha investigación empleó el enfoque mixto, concurrente, analizando de manera cuantitativa los datos de las pruebas Saber 9° del 2015 al 2017 en Colombia, y se aplicó la encuesta de nivel de madurez en TIC en 10 escuelas seleccionadas. Para el enfoque cualitativo, se utilizó el Metaplan con 67 docentes para identificar factores que pudieran afectar la comprensión lectora de los estudiantes.

El estudio encontró una correlación positiva entre la disponibilidad y el uso de las TIC en las instituciones colombianas, sugiriendo que el uso adecuado de herramientas TIC puede mejorar el desempeño en la comprensión lectora. Sin embargo, se destacó que es necesario fortalecer el uso de la TIC, no solo en su disponibilidad, sino en su integración efectiva en las prácticas pedagógicas. En esta línea, la investigación recomienda a las instituciones reflexionar sobre la autorregulación del aprendizaje, enfatizando que, para potenciar la comprensión lectora, es fundamental que las escuelas orienten a los estudiantes hacia el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, así como, hacia un manejo adecuado de sus emociones, lo cual es necesario en el aprendizaje integral.

Asimismo, Varón García y Moreno Hernández (2023) se interesaron por fortalecer la competencia lectora de los estudiantes de grado tercero de primaria a través de la implementación de recursos digitales, específicamente mediante Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA),

buscando mejorar las habilidades de lectura y de comprensión de textos. El enfoque investigativo fue de carácter cuantitativo, preexperimental, aplicando una prueba inicial y otra después de la intervención en el mismo curso de grado tercero, en el cual participaron 13 estudiantes. Se desarrolló el OVA “La alegría de leer” a través de la plataforma gratuita de WIX, lo que permitió a los estudiantes acceder a la información de manera autónoma, creativa y lúdica. Los resultados evidenciaron mejoría en la lectura en procesos específicos como la velocidad y la comprensión, lo que significa que el uso de herramientas tecnológicas puede, en un primer lugar, motivar a los estudiantes a realizar prácticas de lectura; y, en un segundo lugar, las TIC se convierten en herramientas eficaces en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En tal sentido, este estudio confirma que las herramientas tecnológicas contribuyen en la creación de ambientes educativos que fomentan el aprendizaje significativo, mejoran el rendimiento académico y preparan a los estudiantes para la sociedad actual que demanda de competencias digitales.

Reflexiones finales

La comprensión lectora es importante para la comunidad académica, entendiendo que es una habilidad para el éxito escolar y en la vida social. Investigaciones recientes han destacado que son varios los factores que influyen en la capacidad de comprender textos. Se reconoce que existen varios aspectos individuales (habilidades lingüísticas) y ambientales (variables socioeconómicas y pedagógicas) que influyen en el proceso lector. En línea de estos resultados, se subraya la importancia de diversificar los recursos y las herramientas de lectura propuestas en las clases para la enseñanza, pues la experiencia y exposición de los estudiantes con varios textos puede mejorar la comprensión lectora. En palabras de Tonani y Chimenti (2023), la comprensión lectora constituye un proceso que puede ser complejo y varía según el tipo de texto y el nivel de dificultad, por ejemplo, la enseñanza de los textos expositivos tiende a involucrar actividades relacionadas con la jerarquización de la información y la activación de conocimiento previos que permiten

establecer hipótesis; mientras que los textos narrativos y argumentativos fortalecen las habilidades que se vinculan al pensamiento crítico y reflexivo. Esta distinción de textos sugiere que el desarrollo de las habilidades en el proceso lector requiere de enfoques diferenciados que consideren las características particulares de los diversos textos. En este sentido, las investigaciones respaldan la importancia de la participación familiar, el uso de herramientas educativas y de la influencia de las condiciones ambientales y socioeconómicas como factores claves en el proceso de comprensión lectora.

La participación familiar en el proceso de aprendizaje y de comprensión lectora ocupa un lugar imperante, es así como las estrategias curriculares que propician la integración de las familias pueden aportar de manera significativa en el rendimiento lector de los estudiantes en los primeros años escolares (Melero *et al.*, 2022). Así las cosas, la investigación respalda la idea de que las estrategias curriculares que vinculan a la familia no solo mejoran el rendimiento o el proceso lector de los estudiantes, sino que también afianza los vínculos entre la escuela y el hogar, creando entornos seguros y cohesionados de aprendizaje.

Es necesario decir que, la implicación familiar y escolar no solo se limita al control y supervisión de la realización de tareas, esta involucra un compromiso activo en las acciones de lectura, el acompañamiento, el modelado del comportamiento lector, seguido de la creación de ambientes de lectura que aporten en la alfabetización de esta práctica, son aspectos de alto valor. Las investigaciones han demostrado que cuando los padres participan en actividades como lectura conjunta de diversos textos, discusión de las temáticas y promueven el amor por la lectura, los niños desarrollan mejores habilidades en la comprensión lectora.

Acorde con lo anterior, Corsi y Fons Esteve (2023) afirman que la presencia e intervenciones de los familiares promueve vínculos afectivos hacia la lectura a partir de experiencias desde la aproximación física, desde la mirada atenta, el diálogo constante y, desde luego, el tono de la voz cercana y/o amorosa, creando así una zona de seguridad que facilita el aprendizaje en los niños y mejora los niveles de comprensión. Además, estos aportes en la dimensión de la comprensión lectora se extienden a todos los procesos

académicos en la etapa escolar, es decir, los vínculos e intervención de las familias consolida las bases para un futuro académico exitoso.

Debido a lo ya mencionado, es necesario decir, que las familias requieren apoyo de las instituciones para que puedan mejorar sus prácticas de crianza, para que, así, estas coadyuben en el desarrollo de las habilidades lectoras de sus hijos. Ardila Herrera y Fernández Guayana (2022) expresan que las familias suelen emplear métodos tradicionales en la enseñanza de la lectura, se reconoce el enfoque silábico acompañado por cartillas. Si bien este enfoque puede ser eficaz para el desarrollo inicial de la decodificación y la lectura fluida, en algunos casos es necesario complementarlo con estrategias que promueva el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Esto permitirá que los niños realicen procesos mentales más complejos, facilitando así una comprensión más profunda del texto. Por tanto, es importante combinar este método con otras herramientas y enfoques pedagógicos que favorezcan la comprensión lectora. Ahora bien, los autores sugieren a las familias mantener el rol de prácticas de formación; sin embargo, es necesario no descuidar los niveles de educación, reconocer las limitaciones y buscar apoyos en procesos educativos que beneficien a sus hijos.

Así mismo, *los medios económicos y las condiciones —entornos— de las familias* son factores que influyen en procesos escolares, más exactamente, en la comprensión lectora. De igual forma, se subraya que las familias con educación universitaria proporcionan a sus hijos mejores herramientas y condiciones para aprender y disfrutar de la lectura. Se devela que los estudiantes de colegios privados tienen mejores calificaciones en comprensión lectora que estudiantes de instituciones públicas (Çiğdemir y Akyol, 2022).

De manera similar, la investigación de Vázquez-Cano *et al.* (2020) se centró en analizar cómo el contexto sociofamiliar influye en el rendimiento lector de los estudiantes, tomando como criterios el nivel educativo y rol de los padres. Para tal fin, se utilizaron los datos de PISA 2015 de seis países en dos bloques: Uruguay, España y Chile en el bloque de países de habla hispana y tres de habla inglesa (Irlanda, Gran Bretaña y Estados Unidos). Los resultados develaron que el contexto familiar tiene influencia

significativa en el rendimiento lector de los estudiantes, se denota en un 20 % la variabilidad de este factor en países de habla española y un 15 % de habla inglesa. Dentro de las variables consideradas, el nivel educativo de los padres, el apoyo hacia el desarrollo de actividades escolares y el interés son los factores con mayor incidencia en el rendimiento lector de ambos grupos lingüísticos.

En esta línea de argumentación, Roza *et al.* (2020) indican que hay una relación directa entre el nivel socioeconómico y el nivel educativo de los padres con el aprendizaje inicial de la lectura y con el desarrollo de la competencia lectora de los niños. El apoyo y estímulo de la lectura desde la familia se asocian a la alfabetización lectora y las habilidades requeridas para la comprensión.

Estos hallazgos sugieren una reflexión hacia la articulación que deben tener las familias e instituciones en aras de maximizar los beneficios de la participación familiar en los escenarios de educación, más exactamente en prácticas lectoras con estudiantes de los primeros grados escolares; pues bien, la escuela ha de sugerir estrategias curriculares específicas que faciliten este trabajo operativo.

La investigación de Guzmán-Simón *et al.* (2020), desarrollada en el contexto español, sugiere que una de las variables con más influencia en la comprensión lectora de niños es la alfabetización temprana en el hogar. El estudio se apoyó de datos extraídos de la encuesta de Aprendizaje de Lectura para la medición del Estudio del Progreso de la Competencia Lectora Internacional (PIRLS) durante el 2016; la muestra de participantes fue 14 595 estudiantes españoles de 9 a 10 años de edad. Los resultados subrayan la importancia de la interacción alfabetizadora en el hogar antes de las prácticas escolares. Bajo esta lógica, el estudio sugiere la implementación de programas sobre alfabetización familiar como una estrategia que podría mejorar las habilidades lectoras de los estudiantes, en especial, de familias con ingresos bajos, promoviendo actividades alfabetizadoras de impacto. Igualmente, señala que, pese a la influencia del estatus socioeconómico, la calidad y el número de actividades familiares son significativamente determinantes. Así, el estudio enfatiza la necesidad de fomentar una mayor colaboración entre las instituciones

educativas y las familias para la creación de programas que apoyen la alfabetización desde el hogar en España, siendo pocos los programas en desarrollo.

Finalmente, respecto a los *enfoques innovadores en la enseñanza de la lectura*, en palabras de Arancibia Gutiérrez *et al.* (2022), la fluidez lectora, en especial, en aspectos prosódicos, tales como la entonación y la segmentación, son procesos importantes en la enseñanza de la lectura y en su comprensión. Una mejor segmentación y entonación durante la lectura en voz alta contribuye a la mejora de la comprensión de textos. Marí Sanmillán *et al.* (2019) señalan que la conciencia fonológica y alfabética son más relevantes en los primeros años escolares. El método fonológico-sintético en la educación infantil es el más empleado, mientras que en los niveles de educación primaria se emplea el método global, lo cual significa que los métodos de enseñanza de la lectura son determinantes según el nivel educativo en el que se empleen.

Una tendencia importante en los métodos de enseñanza de la lectura es que los docentes emplean estrategias para motivar a los estudiantes en la lectura y se ha evidenciado que en las prácticas de enseñanza los docentes, en ocasiones, se centran en la fluidez lectora —entonación— que, en la misma comprensión lectora, alguna vez puede impactar negativamente en la comprensión de textos. En tal sentido, emergen tres factores sugerentes para promover un aprendizaje de la lectura y lograr la comprensión, se reconoce que estos son: la motivación, el afecto hacia la lectura y una actitud positiva (Franco Montenegro *et al.*, 2016).

Franco Montenegro (2022) considera que, en cuanto a la metodología centrada en la entonación de la lectura, esta puede llevar a una comprensión superficial del texto, pero es necesario estimular el reconocimiento fonémico, sintáctico y gráfico de los vocablos. Lo anterior, debe estar acompañado de una formación especializada de los docentes de Lengua Castellana, para así desarrollar metodologías que fortalezcan la habilidad lectora y la comprensión de textos

En sintonía con lo anterior, Moutsinas *et al.* (2023) desarrollaron una investigación sobre el impacto de las prácticas de lectura electrónica personalizadas, gamificadas en formato PDF, frente a las actividades

académicas que realizan los estudiantes de grado quinto. Participaron 84 estudiantes de instituciones públicas de Grecia, divididos en tres grupos experimentales, quienes realizarían lecturas en formato PDF (personalizado y gamificado) y un grupo control que empleó lectura en papel. En términos de resultados, no se encontró una diferencia significativa en la comprensión lectora entre los grupos experimentales y el de control; sin embargo, los estudiantes que participaron en la lectura de libros electrónicos expresaron actitudes positivas hacia la lectura y mayor motivación por esta práctica. Así las cosas, estos resultados evidencian que el uso de dispositivos electrónicos influye positivamente en la motivación de los estudiantes por la lectura, lo que sugiere la integración de las herramientas TIC en las metodologías de enseñanza.

En síntesis, las investigaciones presentadas en esta búsqueda argumentan la relevancia de la comprensión lectora, como eje del éxito escolar, y su desarrollo temprano, como una habilidad fundamental para la vida misma. Las investigaciones citadas ofrecen una base sólida para la construcción del capítulo 5 de este libro, en virtud de que su aporte empírico en aspectos pedagógicos esenciales y, sobre todo, en la necesidad de un enfoque colaborativo que involucre activamente a las familias y a la escuela. De hecho, Córdoba Rey *et al.* (2013) subrayan que los hábitos de lectura de los padres tienen un impacto importante en el desarrollo lector de los estudiantes, especialmente en contextos socioeconómicos bajos. La falta de recursos económicos, el poco tiempo y la carencia de entornos de lectura en el hogar limitan el apoyo y acompañamiento que los padres pueden brindar a sus hijos. Lo anterior, refuerza la necesidad de promover un enfoque integrado entre la escuela y la familia, donde ambos actores trabajen de manera conjunta y dinámica en virtud de enriquecer la alfabetización y el desarrollo de habilidades lectoras. Como lo subraya Melero *et al.* (2022) y Guzmán Simón *et al.* (2020), la alfabetización temprana en el hogar y la participación activa de los padres en las actividades lectoras fortalecen el vínculo entre las instituciones y el hogar, lo que, a su vez, potencia la comprensión lectora en los estudiantes.

Las experiencias educativas expuestas en la evidencia científica plantean la necesidad de diseñar estrategias de enseñanza que incorporen enfoques interdisciplinarios y colaborativos. Estas estrategias deben integrar, en la acción pedagógica, procesos de lectura cuyo propósito sea fortalecer las estrategias para comprender el texto, tal como lo refiere Solé (1992).

Referencias

- Arancibia Gutiérrez, B., León, H., Castro Yáñez, G. G., Bizama Muñoz, M. y Sáez Carrillo, K. (2022). Comprensión de lectura, reconocimiento de palabras y fluidez lectora en escolares de sexto año básico. *Onomázein Revista de Lingüística Filología y Traducción*, (55), 156-173. <https://doi.org/10.7764/onomazein.55.05>
- Ardila Herrera, D. y Fernández Guayana, T. G. (2022). Las prácticas lúdicas familiares en el aprendizaje de la lectura y escritura en estudiantes del grado primero. *Acta Scientiarum. Education*, 44(81), 1-14. <https://doi.org/https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.61343>
- Canet Juric, L., Tabullo, Á. J., Gros, C. R., Galli, J. I., Andrés, M. L. y García-Coni, A. (2022). Efectos de las dificultades en el funcionamiento ejecutivo sobre la comprensión de textos en niños de primaria. *Tralaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 9(7), 124-148. <https://doi.org/10.48162/rev.5.066>
- Chiu, C. (2021). La influencia de las actividades de alfabetización tempranas en el hogar y los recursos domésticos para el aprendizaje en el desempeño lector de los estudiantes de cuarto grado. *Boletín de Psicología Educativa*, (3), 685-706.
- Çiğdemir, S., & Akyol, H. (2022). The relationship between environmental factors and reading comprehension. *International Journal of Progressive Education*, 18(3), 150-164. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.439.11>
- Córdoba Rey, E. M., Quijano Martínez, M. C. y Cadavid Ruiz, N. (2013). Hábitos de lectura en padres y madres de niños con y sin retraso lector de la ciudad de Cali, Colombia. *Revista CES Psicología*, 6(2), 53-65. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539422005.pdf>
- Corsi, A. y Fons Esteve, M. (2023). Los inicios de la lectura y la mediación afectiva en contextos plurilingües e interculturales. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 38, 43-70. <https://tejuelo.unex.es/index.php/tejuelo/article/view/4569>
- Franco Montenegro, M. P. (2022). Factores de la metodología de enseñanza que inciden en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora en niños. *Zona Próxima*, 11, 134-143. <https://doi.org/10.14482/zp.11.19733>

- Franco Montenegro, M. P., Cárdenas Rodríguez, R. y Santrich Sánchez, E. R. (2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, 19(36), 296–310. <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497555221014.pdf>
- González-López, M. (2019). La enseñanza de habilidades de pensamiento y de la comprensión lectora en estudiantes de bajo rendimiento escolar. *Areté*, 5(9), 145-167. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7049137>
- Guzmán-Simón, F. Gil-Flores, J., & Pacheco-Costa, A. (2020). Home literacy environment and reading comprehension in Spanish primary education. *Journal of Research in Reading*, 43(2), 229-247. <https://doi.org/10.1111/1467-9817-12299>
- Huanca-Arohuanca, J. W., Asqui Manzano, M. L., Mamani Jilaja, D., Mamani-Coaquira, H., Huayanca Medina, P. C. y Charaja Cutipa, F. (2021). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora en la oquedad del siglo XXI: una mirada a la Institución Educativa Politécnica de Puno – Perú. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18), 537-555. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.194>
- Li, Y., Gao, M., Yu, Y., Zhang, S., & Yang, X. (2025). Influence of socioeconomic status on children's reading abilities: the mediating role of home learning environment and the moderating role of grade level. *BMC Psychology*, 13(1), 848. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03203-z>
- López Zamudio, E., Puerto Hurtado, M. I. y Najar Sánchez, O. (2019). Estrategias pedagógicas para mejorar las habilidades lectoras y escritoras. *Educación y Ciencia*, (23), 351-365. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7982138.pdf>
- Maina, M. y Papalini, V. (2023). Potencialidades del uso de actividades lúdico-literarias en la comprensión lectora inicial. *Pensamiento Educativo*, 60(1), 00102. <https://doi.org/10.7764/PEL.60.1.2023.2>
- Marí Sanmillán, M. I., Gil Lario, M. D. y Ceccato, R. (2019). Influencia de los métodos de enseñanza en el aprendizaje y desarrollo de la lectura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology Revista INFAD de Psicología*, 3(1), 177. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1467>
- Melero, Á. M., Villalon Molina, R. y Izquierdo-Magaldi, B. (2020). Actitudes hacia la lectura, sentimiento de competencia, implicación familiar y comprensión lectora en segundo curso de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 18(50), 159-182. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i50.2780>
- Merisuo-Storm, M., & Soinin, A. (2014). Reading attitude questionnaire for primary school children. *European Journal of Educational Psychology*, 7(2), 186-202.
- Moutsinas, G. A, Orosco Gavilán, J. C., Cubas Ramírez, C. E., Cespedes

- Panduro, B., Gonzales Aníbal, O., Ngoc Dieu, D. L., & Naz, S. (2023). Reading Comprehension and behavior in children using e-books vs. printed books. *World Journal of English Language*, 12(3), 172-180.
- Orellana, P., Valenzuela Hasenohr, F., Villalón, M. y Rosati, M. (2022). Efectos del apoyo al ambiente familiar en el lenguaje y la alfabetización de niños de 4 a 6 años en contextos desfavorecidos. *Interdisciplinaria*, 39(3). <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.3.6>
- Pérez Benítez, W. E. y Ricardo Barreto, C. T. (2022). Factores que afectan la comprensión lectora de los estudiantes de educación básica y su relación con las TIC. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 332-354. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8458527>
- Quezada Gaponov, C., Aravena, S., Maldonado, M. y Coloma, C. J. (2023). Desarrollo de las habilidades lingüísticas y lectoras y su relación con la comprensión de textos narrativos y expositivos en estudiantes de segundo y tercer grado. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 115-144. <https://doi.org/10.24310/isl.2.18.2023.16511>
- Romero-Contreras, S., Silva-Maceda, G. y Snow, C. E. (2021). Vocabulario académico y habilidades de lenguaje académico: predictores de la comprensión lectora de estudiantes de primaria y secundaria en México. *Pensamiento Educativo Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(2), 1-12. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.4>
- Roza, S. A., Hickmann, G. M., & Guimarães, S. R. (2020). Práticas familiares de leitura e o desenvolvimento da competência leitora: uma revisão da literatura. *Cadernos De Pesquisa*, 27(3), 279-306. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n3p279-306>
- Ruiz-Bejarano, A. M. (2019). Del placer de la lectura al deseo de leer. El aprendizaje del buen lector. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 863-878. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7045061>
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 10(39-40), 1-13. <https://doi.org/10.1080/02103702.1987.10822170>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.
- Sornoza-Briones, C. M. y Mendoza-Bravo, K. L. (2023). Estrategia didáctica para desarrollar competencias lingüísticas desde la comprensión lectora en el Subnivel Medio. *MQRInvestigar*, 7(4), 1685-1705. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.4.2023.1685-1705>
- Tabullo, Á. J., Wainselboim, A. J. y París, L. A. (2022). La comprensión de textos

expositivos y narrativos y su relación con el vocabulario. La eficacia lectora y el control inhibitorio en niños de cuarto grado. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 9(17), 39-59. <https://doi.org/10.48162/rev.5.070>

Tonani, J. y Chimenti, M. A. (2023). Enseñar a comprender textos en la escuela secundaria: una revisión sistemática. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2), 24-44. <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3440>

Varón García, D. F. y Moreno Hernández, Y. P.: (2023). Implementación de recursos digitales para fortalecer la competencia lectora en estudiantes de tercero de primaria. *Dialéctica*, 1(22), 1-21. <https://doi.org/10.56219/dialectica.v1i22.2531>

Vázquez-Cano, E., De la Calle-Cabrera, A.M., Hervás-Gómez, C. y López-Meneses, E. (2020). El contexto sociofamiliar y su incidencia en el rendimiento lector del estudiante en PISA. *Ocnos*, 19(1), 43-54. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.2122

Capítulo 3. Factores contextuales asociados al rendimiento lector en escolares colombianos

Resumen

El objetivo de este capítulo consiste en indagar la asociación entre la precisión y velocidad lectora y variables contextuales de estudiantes que asisten a una institución oficial y una privada, ambas ubicadas en el sector urbano de un municipio colombiano. Se llevó a cabo un estudio cuantitativo, no experimental, de alcance correlacional. Participaron 78 estudiantes de los grados cuarto y quinto de primaria, cuya edad promedio fue de 10,2 años. Las variables se evaluaron a través de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores revisada (PROLEC-R) y de un cuestionario diligenciado por los padres para obtener información sobre variables sociodemográficas y clínicas. En suma, el nivel educativo de los padres se relaciona con mejor rendimiento en habilidades de precisión lectora. Respecto a la velocidad de lectura de diferentes unidades lingüísticas (letras, palabras, pseudopalabras), se identificó que un estrato socioeconómico más alto, un mayor nivel educativo de ambos padres, la ocupación profesional de la madre y la pertenencia a una institución educativa privada, se asociaron con mayor velocidad lectora.

Palabras clave: estrato socioeconómico, nivel educativo de los padres, ocupación de los padres, precisión lectora, velocidad lectora.

Abstract

The aim of this chapter is to examine the association between reading accuracy and reading speed and contextual variables among students attending one public and one private institution, both located in the urban

area of a Colombian municipality. A quantitative, non-experimental, correlational study was conducted. The participants were 78 fourth- and fifth-grade elementary school students, with a mean age of 10.2 years. The variables were assessed using the revised Reading Processes Assessment Battery (PROLEC-R) and a questionnaire completed by parents to obtain information on sociodemographic and clinical variables. Overall, parents' educational level was related to better performance in reading accuracy skills. Regarding reading speed across different linguistic units (letters, words, pseudowords), it was found that a higher socioeconomic status, a higher educational level of both parents, the mother's professional occupation, and enrollment in a private educational institution were associated with greater reading speed.

Keywords: socioeconomic status, parents' educational level, parents' occupation, reading accuracy, reading speed.

Introducción

Para la escuela y la familia, el aprendizaje de la lectura es uno de los principales objetivos en la primera infancia y, de acuerdo con Solé (1992), es uno de los principales retos de la escuela en sociedades letradas. De los Ángeles Molina Ibarra (2020) señala que la capacidad para interpretar, extraer y evaluar críticamente el contenido del texto es crucial para obtener rendimiento académico que llegue al logro del aprendizaje. Al igual, Valdez-Asto (2021) expresa que la comprensión lectora es un proceso psicolingüístico, que involucra recursos cognitivos vitales para el desarrollo académico y para la vida misma de los estudiantes.

En el proceso de lectura se pueden diferenciar tres etapas: una primera de decodificación, que consiste en transformar los símbolos del alfabeto en representaciones lingüísticas, teniendo en cuenta el logro de la conciencia fonológica (capacidad para reconocer los componentes sonoros de la lengua y asociarlos con los grafemas) y el reconocimiento de palabras (Cárnio *et al.*, 2017; Infante *et al.*, 2012). En segundo lugar, la fluidez constituye un puente entre la decodificación y la comprensión de textos, y hace referencia a la capacidad para leer un texto correcta y rápidamente (Kang & Shin, 2019; Kodan, 2017). La tercera etapa corresponde a la comprensión lectora, un proceso en el que intervienen diversas variables, entre ellas, la decodificación en el ámbito cognitivo y la ansiedad en el afectivo.

Aunque la decodificación no se considere suficiente para comprender un texto (Cartoceti, 2015; Solé, 1987; Urquijo, 2009), es una habilidad que, si no se consolida plenamente, interfiere en la asignación de recursos cognitivos para lograr mayor eficacia en la comprensión. Desde la teoría de la influencia verbal, propuesta por Perfetti (1985, citado por Riffo Ocares *et al.*, 2014), se establece que la relación entre la decodificación y la comprensión esta mediada por el vocabulario. Si la decodificación

se logra con éxito, se fortalece el reconocimiento de los significados de las palabras conocidas, e incluso, desconocidas a partir de un análisis contextual, lo cual, a su vez, promovería la comprensión de textos; en este sentido, al lograr una decodificación automatizada, se liberan recursos cognitivos para la comprensión (Riffo Ocares *et al.*, 2014). En esta misma línea, Kodan (2017) señala que los niños que no pueden leer con fluidez experimentan problemas de concentración mientras leen. Por su parte, Kang y Shin (2019) señalan que aproximadamente el 6 % de los niños con dificultades para leer presentan problemas de lectura temprana, relacionados con la decodificación y la fluidez lectora, esto significa que son procesos a tener en cuenta a la hora de evaluar el desarrollo de la comprensión lectora.

La representación de significados por parte del lector es el fin último de la lectura y el más importante para alcanzar las metas académicas de los individuos, por lo cual, diversos investigadores han dirigido sus estudios a encontrar los factores intervinientes en el proceso. Dentro de los hallazgos se han relacionado factores individuales y contextuales que predicen las diferencias en los resultados de medición de estas variables.

Respecto a variables de tipo individual, además del procesamiento lingüístico, habilidades cognitivas —como la atención, la memoria— y funciones cognitivas superiores —como la memoria de trabajo y la habilidad de planificación— contribuyen a la explicación de la varianza de la competencia lectora (Johann *et al.*, 2019; Nouwens *et al.*, 2020; Ruffini, 2023). También, variables de tipo afectivo como la ansiedad, se han asociado al desempeño lector (Barnes *et al.*, 2023; Wood *et al.*, 2016). Respecto a factores de tipo contextual, los investigadores concluyen que condiciones como pertenecer al sistema educativo público o privado, las condiciones geográficas rurales o urbanas y los estratos socioeconómicos —bajo, medio y altos— aportan en la explicación de las diferencias de los perfiles de lectura y prolongan la polarización social (Cáceres-Serrano y Alvarado-Izquierdo, 2017). Las desigualdades sociales son más evidentes en países en vía de desarrollo, hallazgos recientes demuestran que las variables socioeconómicas y demográficas tiene un impacto significativo sobre el rendimiento lector; en Panamá, Cubilla-Bonnetier *et al.* (2021)

reportaron que variables como el nivel educativo de padres y madres provocan diferencias muy relevantes en el proceso lector; en Argentina, Urquijo *et al.* (2015) señalaron que los niños de las escuelas de gestión privada presentan desempeños superiores en lectura, que aquellos que asisten a escuelas de gestión pública; en esta misma línea, Canales Gabriel (2013) señaló que, en el Perú, el nivel socioeconómico medio-alto se asocia con mejor rendimiento en los procesos de lectura.

Para el contexto colombiano, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (ICFES, 2022), en el informe sobre los desempeños Saber de estudiantes de 3°, 5°, 7° y 9°, reporta brechas amplias para todos los cursos en el rendimiento en lectura, considerando variables del contexto, por ejemplo, los estudiantes de establecimientos no oficial superaron al menos en 60 puntos a los oficiales, los estudiante con nivel socioeconómico (NSE) 4 se ubicaron 80 puntos por encima de los estudiantes del NSE 1 y los estudiantes que residen en zonas urbanas superan la media de rendimiento de los estudiantes rurales.

Las investigaciones y reportes sobre la variable comprensión lectora han identificado diferencias significativas en el nivel de rendimiento al compararlo con variables de tipo sociodemográfico y cognitivo; sin embargo, no son predominantes las investigaciones sobre variables sociodemográficas y la precisión y velocidad lectora, procesos que, si bien no garantizan que el estudiante comprenda textos, median en el proceso, e incluso, puede llegar a predecirla (Álvarez-Cañizo *et al.*, 2015). También existe una amplia evidencia respecto a la relación entre habilidades de decodificación, velocidad lectora y la comprensión de textos, siendo esta la variable central de este texto (Cadime *et al.*, 2016; Dolean *et al.*, 2019; García & Cain, 2014; Kim, 2015).

De otra parte, siguiendo la lógica teórica elegida para el desarrollo de esta obra, desde el modelo teórico de Solé (1992), la precisión lectora es una condición necesaria para el acceso al significado, también plantea que el conocimiento del sistema alfabético cimienta las posteriores adquisiciones, por lo tanto, el presente capítulo da cuenta del análisis de precursores de la comprensión de textos de tal manera que se pueda hacer un análisis global del proceso.

Plan de acción para escudriñar el potencial lector

La investigación desarrollada se llevó a cabo bajo un diseño no experimental, transversal y de alcance correlacional (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). Se tuvo en cuenta el registro del estudiante en el Sistema de Matrículas Estudiantil (SIMAT) y la autorización de los padres para participar en el estudio. Se evaluó a un total de 78 estudiantes pertenecientes a cuarto (42,3 %) y quinto grado (57,7 %) de primaria de dos instituciones educativas, una de carácter oficial y otra no oficial de un municipio colombiano. La edad promedio de los participantes fue de 10,2 años y desviación estándar fue de .76. La mayoría de los estudiantes provenía de estrato socioeconómico bajo (52,6 %) y medio bajo (26,9 %).

Se excluyeron estudiantes en edad extra (es decir, tener dos o tres años por encima de la media esperable para el grado escolar), ya que según Mena Raga (2021), este grupo de alumnos usualmente presentan repitencia escolar o ingreso tardío al sistema escolar, lo cual puede influir en el desempeño académico; asimismo, se excluyeron estudiantes con diagnóstico de trastornos de neurodesarrollo y/o sensoriales, y presencia de factores de riesgo prenatales y/o perinatales, como preeclamsia, hipoxia neonatal, nacimiento prematuro o bajo peso al nacer. Es pertinente aclarar que estos criterios se consideraron por la relación entre los factores de riesgo prenatal y perinatal, y desarrollo cognitivo atípico; de acuerdo con el Manual Diagnóstico y Estadístico de la Enfermedades Mentales quinta edición (DSM-V; American Psychiatric Association [APA], 2013), los trastornos del neurodesarrollo generan afectaciones en los ámbitos personal, social, académico u ocupacional, y pueden involucrar un desarrollo atípico en uno o varios dominios cognoscitivos, de manera consecuente, factores de riesgo como la prematurez, los trastornos hipertensivos del embarazo, hipoxia perinatal, entre otros, predisponen la aparición de los trastornos del neurodesarrollo (Allotey *et al.*, 2018; Carlsson *et al.*, 2021; Li *et al.*, 2023). Para la identificación de los criterios de exclusión, se aplicó un cuestionario de datos sociodemográficos y clínicos cuyo contenido indaga datos sociodemográficos de los niños y los padres, antecedentes pre y perinatales, y la presencia o no de diagnósticos de trastornos del neurodesarrollo.

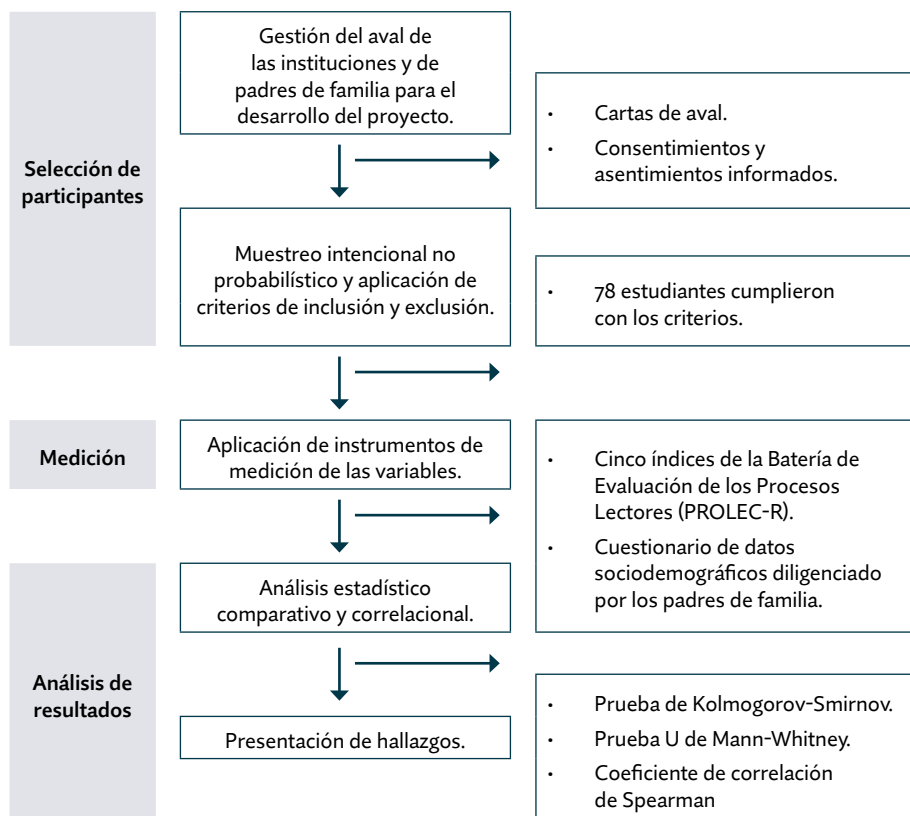
Para la medición de las variables velocidad y precisión lectora se utilizaron subpruebas de la batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC-R), la cual evalúa el nivel de desarrollo lector en niños entre 6 y 12 años. Se trata de una prueba propuesta por Cuetos *et al.* (2007), esta se construyó a partir de los principios de la ciencia cognitiva y se centra en los subprocesos que intervienen en la lectura más que en el resultado final del acto lector.

El PROLEC-R consta de nueve índices principales que evalúan comprensión de oraciones, de textos, etc.; cinco índices de velocidad y cinco índices de precisión, estos últimos serán tenidos en cuenta para el desarrollo del presente capítulo. La medida de velocidad corresponde al registro de la unidad de tiempo del evaluado desarrollando cada subprueba y la medida de precisión corresponde al número de aciertos en la lectura de distintas unidades lingüísticas organizadas en las siguientes subpruebas: Nombre de letras, Igual – Diferente, Lectura de palabras, Lectura de pseudopalabras y Signos de puntuación.

Se superaron diversas fases de investigación comenzando con la solicitud de aval a las directivas de las instituciones participantes. Posteriormente, se realizaron reuniones con los padres de familia de los grados cuarto y quinto de primaria de las dos instituciones educativas, donde se les informó el objetivo del estudio, los procedimientos y los principios éticos para el desarrollo de la investigación. Después de esto, firmaron el consentimiento informado y diligenciaron el cuestionario de datos sociodemográficos. En la fase de evaluación (figura 1), se solicitó el asentimiento de los menores de edad, es decir, los estudiantes manifestaron su voluntad de participación. Las sesiones de valoración se llevaron a cabo en las instalaciones de las instituciones y tuvieron una duración aproximada de 40 minutos por estudiante.

Para el procesamiento de datos se empleó el *software* estadístico SPSS para calcular medidas de rendimiento con el propósito de trazar comparaciones, así mismo, se realizaron análisis correlacionales. De acuerdo con los criterios propuestos por Cohen (1988), se consideraron como correlaciones de magnitud, al menos moderada, aquellas con un coeficiente $r \geq 0,30$ y se asumió un nivel de significancia estadística de $p \leq 0,05$ para determinar la relevancia de las asociaciones.

Figura 1. Procedimiento para la evaluación de la precisión y velocidad lectora.



Fuente: elaboración propia.

Horizontes descubiertos: resultados de la investigación sobre precisión y velocidad lectora

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en relación con las variables sociodemográficas asociadas a la precisión y la velocidad lectora en el grupo de participantes.

Precisión lectora y variables sociodemográficas

La precisión lectora se estableció con base en los aciertos obtenidos en las cinco subescalas anteriormente mencionadas, de la batería PROLEC-R

y se realizaron análisis de la relación entre estas subescalas y el estrato socioeconómico, carácter de la institución educativa, el nivel educativo de los padres y ocupación de la madre y el padre, tal como se observa en la tabla 1.

Tabla 1. Correlaciones entre estrato socioeconómico e índices de precisión lectora.

Unidades de procesamiento	Índices de precisión	Estrato socioeconómico
Conocimiento de las letras	Nombre o sonido de las letras	,076
	Igual-diferente	,075
Procesos léxicos	Lectura palabras	,195
	Lectura pseudopalabras	,085
Sintaxis	Signos de puntuación	,193

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$. Elaboración propia.

De acuerdo con los datos de la tabla 1, el estrato socioeconómico guarda una relación débil con los cinco índices de precisión.

Tabla 2. Comparaciones de los índices de precisión lectora y el carácter de la institución educativa.

Unidades de procesamiento	Índices de precisión	Institución privada	Institución pública	t	P
		M (DS)	M(DS)		
Conocimiento de las letras	Nombre o sonido de las letras	20,00 (,000)	19,58 (1,076)	-2,631	,012
	Igual-diferente	18,67 (1,429)	18,60 (1,405)	-,205	,838
Procesos léxicos	Lectura palabras	39,48 (1,302)	38,87 (1,926)	-1,690	,095
	Lectura pseudopalabras	37,67 (1,995)	36,38 (3,816)	-1,934	,057
Sintaxis	Signos de puntuación	10,58 (1,226)	10,07 (1,587)	-1,536	,129

Nota. M= Media, SD= Desviación estándar, t= prueba estadística de t de Student para muestra independientes, p= probabilidad. Elaboración propia.

En la tabla 2, se observa que los estudiantes de la institución educativa de carácter privado obtuvieron un mayor nivel en la habilidad para identificar el nombre y el sonido de las letras en comparación con aquellos del sector público, presentando, en este último grupo, una mayor heterogeneidad en dicha habilidad. No obstante, en los demás índices de precisión lectora, no se encontraron diferencias significativas entre las dos instituciones.

Tabla 3. Correlaciones entre nivel educativo de los padres e índices de precisión lectora.

Unidades de procesamiento	Índices de precisión	Nivel educativo del padre	Nivel educativo de la madre
Conocimiento de las letras	Nombre o sonido de las letras	,222	,384**
	Igual-diferente	,301**	,222
Procesos léxicos	Lectura palabras	,293*	,245*
	Lectura pseudopalabras	,184	,149
Sintaxis	Signos de puntuación	,476**	,321**

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$. Elaboración propia.

En cuanto al nivel educativo de los padres (tabla 3), se observó que este se relaciona de manera moderada con los índices de precisión lectora que miden el conocimiento de las letras y la sintaxis, lo que sugiere que, a mayor nivel educativo de los padres, mayor es la habilidad del estudiante para identificar el nombre y el sonido de las letras, segmentar e identificar las letras que componen una palabra (índice *igual-diferente*) y entonar adecuadamente los signos de puntuación durante la lectura en voz alta (tabla 4).

Tabla 4. Comparaciones de los índices de precisión lectora y la ocupación de la madre.

Ocupaciones	Índices de precisión lectora				
	Nombre o sonido de las letras	Igual-diferente	Lectura palabras	Lectura pseudo-palabras	Signos de puntuación
	<i>Mdn</i>	<i>Mdn</i>	<i>Mdn</i>	<i>Mdn</i>	<i>Mdn</i>
Directores y gerentes.	20,00	20,00	40,00	39,00	11,00
Profesionales, científicos e intelectuales.	20,00	19,00	40,00	38,00	11,00
Técnicos y profesionales del nivel medio.	20,00	19,00	40,00	38,00	11,00
Trabajadores de los servicios y vendedores de comercio.	20,00	19,00	40,00	38,00	10,00
Operarios de instalaciones y máquinas y ensambladores.	20,00	19,00	36,00	25,00	6,00
Ocupacionales elementales.	20,00	18,00	39,50	36,50	11,00
Estudiantes.	20,00	19,50	40,00	39,50	11,00
Chi-cuadrado	8,82	12,94	8,37	5,75	9,98
P	,184	,044	,212	,452	,126

Nota. p= probabilidad. Elaboración propia.

Tabla 5. Comparaciones de los índices de precisión lectora y la ocupación del padre.

Índices de precisión lectora					
Ocupaciones	Nombre o sonido de las letras	Igual-diferente	Lectura palabras	Lectura pseudo-palabras	Signos de puntuación
	<i>Mdn</i>	<i>Mdn</i>	<i>Mdn</i>	<i>Mdn</i>	<i>Mdn</i>
Militares.	20,00	18,50	40,00	39,00	9,50
Directores y gerentes.	20,00	19,00	40,00	36,00	11,00
Profesionales, científicos e intelectuales.	20,00	19,00	40,00	37,00	11,00
Técnicos y profesionales del nivel medio.	20,00	19,00	40,00	38,00	11,00
Trabajadores de los servicios y vendedores de comercio.	20,00	19,00	40,00	39,00	11,00
Oficiales, operarios, artesanos y oficios relacionados.	20,00	15,50	39,00	36,00	11,00
Operarios de instalaciones y máquinas y ensambladores.	20,00	19,00	40,00	36,00	10,50
Ocupacionales elementales.	20,00	18,00	40,00	36,00	11,00
Chi-cuadrado	4,13	10,23	6,04	6,23	14,08
P	,765	,176	,535	,514	,050

Nota. p= probabilidad. Elaboración propia.

Se observó un menor rendimiento en la capacidad para segmentar e identificar las letras que componen una palabra en los estudiantes cuya madre se dedica a una ocupación elemental (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2022), en comparaciones con quienes tienen ocupaciones profesionales ($U= 103,00$; $p= ,011$), técnicas ($U= 52,00$; $p= ,029$), de servicios y ventas ($U= 31,00$; $p= ,010$) o cursaban algún estudio ($U= 6,00$; $p= ,017$) (tabla 4). En tanto, la ocupación del padre (tabla 5) denotó diferencias significativas en el índice de signos de puntuación, mostrándose una mayor habilidad en su uso por parte de los estudiantes cuyo padre tiene una ocupación de dirección o gerencia en comparación con los hijos de padres profesionales ($U= 19,00$; $p= ,012$); a su vez, estos últimos tienen un mejor desempeño en comparación con los hijos de padres de ocupaciones militares ($U= 31,00$; $p= ,001$) y operarios de maquinaria ($U= 38,00$; $p= ,010$). Sin embargo, estos resultados no son concluyentes, en tanto el número de padres y madres por cada ocupación no son homogéneos ni representativos.

En suma, el nivel educativo de los padres resulta ser un factor importante que se relaciona con mejor rendimiento en habilidades de precisión lectora. Si bien, el carácter de la institución educativa y la ocupación de la madre mostraron asociación con las habilidades de conocimiento de las letras, no lo fueron para los procesos léxicos ni para la sintaxis. Así como, la ocupación del padre únicamente se asoció con la sintaxis (signos de puntuación).

Velocidad lectora y variables sociodemográficas

La velocidad fue determinada a partir del tiempo que el estudiante requirió para ejecutar cada una de las subpruebas de la batería PROLEC-R. Al igual que con la precisión lectora, se realizaron análisis comparativos y correlaciones con el fin de identificar las variables sociodemográficas asociadas a los cinco índices de velocidad lectora.

Tabla 6. Correlaciones entre estrato socioeconómico e índices de velocidad lectora.

Unidades de procesamiento	Índices de velocidad	Estrato socioeconómico
Conocimiento de las letras	Nombre o sonido de las letras	-,227
	Igual-diferente	-,379**
Procesos léxicos	Lectura palabras	-,372**
	Lectura pseudopalabras	-,410**
Sintaxis	Signos de puntuación	-,447**

Nota. * $p < ,05$; ** $p < ,01$. Elaboración propia.

Como se muestra en la tabla 6, el estrato socioeconómico se relaciona de manera moderada e inversa con cuatro de los cinco índices de velocidad, lo cual indica que a mayor estrato socioeconómico menor es el tiempo requerido por el participante para segmentar e identificar las letras que componen una palabra, reconocer visualmente palabras y pseudopalabras, así como hacer uso de los signos de puntuación durante la lectura en voz alta.

Tabla 7. Comparaciones de los índices de velocidad lectora y el carácter de la institución educativa.

Unidades de procesamiento	Índices de velocidad	Institución privada	Institución pública	U	p
		Mdn	Mdn		
Conocimiento de las letras	Nombre o sonido de las letras	13	15	528,50	,030
	Igual-diferente	47	54	420,50	,001
Procesos léxicos	Lectura palabras	30	42	352,50	,000
	Lectura pseudopalabras	54	71	360,50	,000
Sintaxis	Signos de puntuación	47	57	439,00	,002

Nota. Mdn= Mediana, U= estadístico U de Mann Whitney, p = probabilidad. Elaboración propia.

En la tabla 8, se observa que los estudiantes de la institución educativa privada en comparación con los de la institución pública presentan una mayor velocidad para desarrollar las cinco subpruebas, lo cual puede deberse a los tipos de estrategias pedagógicas implementadas en cada uno de los planteles educativos para el fortalecimiento de las competencias en lectura.

Tabla 8. Correlaciones entre nivel educativo de los padres e índices de velocidad lectora.

Unidades de procesamiento	Índices de velocidad	Nivel educativo del padre	Nivel educativo de la madre
Conocimiento de las letras	Nombre o sonido de las letras	-,290*	-,254*
	Igual-diferente	-,416**	-,389**
Procesos léxicos	Lectura palabras	-,571**	-,499**
	Lectura pseudopalabras	-,471**	-,379**
Sintaxis	Signos de puntuación	-,492**	-,446**

Nota. * $p < ,05$; ** $p < ,01$. Elaboración propia.

Al igual que con la precisión, el nivel educativo, tanto de las madres como de los padres, resultó ser un factor que se relacionó moderadamente con la velocidad lectora, tanto en el conocimiento de las letras como en los procesos léxicos y en la entonación lectora de los signos de puntuación (tabla 9); por consiguiente, un mayor nivel educativo de los padres se asocia con un menor tiempo para la ejecución de dichas tareas.

Tabla 9. Comparaciones de los índices de velocidad lectora y la ocupación de la madre.

Ocupaciones	Índices de precisión lectora				
	Nombre o sonido de las letras	Igual-diferente	Lectura palabras	Lectura pseudo-palabras	Signos de puntuación
	Mdn	Mdn	Mdn	Mdn	Mdn
Directores y gerentes.	12	37	21	57	40
Profesionales, científicos e intelectuales.	13,50	45	32	53,5	47
Técnicos y profesionales del nivel medio.	14,50	52,5	45	77,5	58
Trabajadores de los servicios y vendedores de comercio.	16	62	39	60	62
Operarios de instalaciones y máquinas y ensambladores.	19	69	96	198	131
Ocupacionales elementales.	14	50,5	43,5	70	61
Estudiantes.	15	55,5	29	60,5	43,5
<i>Chi-cuadrado</i>	6,38	16,94	18,56	13,27	16,07
P	,382	,010	,005	,039	,013

Nota. *p*= probabilidad. Elaboración propia.

Tabla 10. Comparación de los índices de velocidad lectora de los hijos de madres profesionales y otras ocupaciones.

Grupos	Índices de velocidad lectora					
	Nombre o sonido de las letras	Igual-diferente	Lectura palabras	Lectura pseudo-palabras	Signos de puntuación	
	U	U	U	U	U	
Profesionales científicos e intelectuales.	Técnicos y profesionales del nivel medio.	171,5	96,5**	84,5**	90,5**	100,0**
	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercio.	94,5	55,5**	90,0*	100,5	80,0*
	Ocupacionales elementales.	179,5	129,5	86,5**	114,0*	101,5*

Nota. * $p < ,05$; ** $p < ,01$. Elaboración propia.

Tabla 11. Comparaciones de los índices de velocidad lectora y la ocupación del padre.

Ocupaciones	Índices de velocidad lectora				
	Nombre o sonido de las letras	Igual-diferente	Lectura palabras	Lectura pseudo-palabras	Signos de puntuación
	Mdn	Mdn	Mdn	Mdn	Mdn
Militares.	13	39	28,5	50	47
Directores y gerentes.	14	42	42	68	58
Profesionales, científicos e intelectuales.	13	48	48	54	45

Ocupaciones	Índices de velocidad lectora				
	Nombre o sonido de las letras	Igual-diferente	Lectura palabras	Lectura pseudo-palabras	Signos de puntuación
	Mdn	Mdn	Mdn	Mdn	Mdn
Técnicos y profesionales del nivel medio.	14	54	54	62	48
Trabajadores de los servicios y vendedores de comercio.	15	50	50	60	56
Oficiales, operarios, artesanos y oficios relacionados.	16,5	44	44	97	77
Operarios de instalaciones y máquinas y ensambladores.	18	57,5	57,5	78	63
Ocupacionales elementales.	13	59	59	54	54
<i>Chi-cuadrado</i>	8,186	9,16	14,67	10,51	14,00
P	,316	,241	,040	,161	,051

Nota. p= probabilidad. Elaboración propia.

Tabla 12. Comparación de los índices de velocidad de lectura de palabras y signos de puntuación de los hijos de padres profesionales y otras ocupaciones.

Grupos	Índices de velocidad lectora		
	Lectura palabras	Signos de puntuación	
	U	U	
Profesionales científicos e intelectuales.	Técnicos y profesionales del nivel medio.	73,5*	96,00
	Operario de instalaciones y maquinaria.	32,5*	28,00**
	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercio.	82,00*	81,5*
	Ocupacionales elementales.	8,00**	14,00*

Nota. * $p < ,05$; ** $p < ,01$. Elaboración propia.

En la misma línea de lo referido anteriormente, se evidenció que los estudiantes hijos de madres profesionales gastaron menos tiempo en la ejecución de la mayoría de las subpruebas en comparación con los estudiantes cuyas madres se desempeñaban en labores técnicas, de servicios y comercio, u ocupaciones elementales (tablas 9 y 10). Así mismo, los hijos de padres profesionales obtuvieron una mayor velocidad para ejecutar tareas de reconocimiento de palabras y uso de signos de puntuación que los hijos de padres con ocupaciones técnicas, de comercio, operarias o elementales. En los demás índices de velocidad lectora no se hallaron diferencias significativas en relación con la ocupación de los padres (tablas 11 y 12).

En conclusión, el estrato socioeconómico, el nivel educativo y la ocupación de la madre y del padre, así como el carácter público-privado de la institución educativa, se asocian con la velocidad lectora del grupo de estudiantes evaluados.

Análisis crítico de los hallazgos

El desarrollo y evaluación de la competencia lectora debe ser una prioridad en todos los niveles educativos, puesto que es una habilidad transcendental para el crecimiento y maduración cognitiva de los estudiantes (Palacios-Rodríguez e Illescas-Martínez, 2021). El presente capítulo tuvo el propósito de identificar el nivel de asociación entre la precisión y velocidad lectora y variables del contexto como el nivel socioeconómico (NSE), el carácter privado u oficial de las instituciones educativas, el nivel educativo y la ocupación que desempeñan los padres.

Respecto a la precisión lectora, se identificó que el NSE no se relacionó con la precisión en la lectura, datos que son opuestos a los referidos por Cubilla-Bonnetier *et al.* (2021), quienes refieren que el ingreso mensual de las familias, variables que se asocia a NSE, se correlaciona moderadamente con la precisión de la lectura de textos. Asimismo, Dolean *et al.* (2019) señalan que el NSE predice las habilidades de lectura, incluso, luego de controlar los precursores cognitivos del proceso lector. En esta misma línea, Li *et al.* (2023) concluyen, a través de un metaanálisis, que variables de tipo lingüístico como la conciencia fonológica y el conocimiento del vocabulario influyen en la relación entre el NSE y las habilidades de lectura; sin embargo, los efectos mediadores fueron relativamente débiles, por lo cual otorgan un valor especial a las diferencias que puede acarrear el NSE sobre los entornos de alfabetización en el hogar y, de manera consecuente, estas habilidades favorecerían el mejor desempeño en competencias lingüísticas que se asocian a la competencia lectora. De otra parte, Barberà Orna y Álvarez Valdivia (2019) en un estudio comparativo de población estudiantil cubana y española encontraron una correlación positiva entre el NSE y el rendimiento lector de los niños catalanes, pero no se observaron correlaciones significativas en niños cubanos, atribuyendo lo anterior a que estos últimos, aun teniendo estratos socioeconómicos altos, deben asistir a escuelas oficiales según los lineamientos políticos del país; mientras que los padres españoles tienen libertad de seleccionar el tipo de escuela al cual desean inscribir sus hijos.

Considerando que la evidencia le otorga importancia a la influencia del NSE sobre el rendimiento lector, es probable que los resultados de la presente investigación se deban al rango restringido de NSE reportado por los padres, tal como se ha reportado en otros estudios (Dolean *et al.*, 2019).

Otro hallazgo de la presente investigación fue la correlación positiva, moderada y significativa entre el nivel educativo de los padres y el conocimiento de letras y procesos sintácticos (precisión en la aplicación de signos de puntuación en un texto). Existe evidencia acerca de la relevancia que tiene esta variable en el desempeño cognitivo, por ejemplo, Matute Villaseñor *et al.* (2009) encontraron correlación positiva entre el nivel educativo de los padres y el desempeño en atención y memoria. En coherencia con los resultados expresados aquí, Assari *et al.* (2021); Cubilla-Bonnetier *et al.* (2021) y Vázquez-Cano *et al.* (2020) concluyeron que el nivel educativo de la madre se relaciona con el rendimiento en la lectura. Del mismo modo, Myrberg y Rosén (2009) señalan que el nivel educativo de los padres es importante en el rendimiento lector de los hijos; sin embargo, la mitad del efecto de esta variable está mediada por otros factores como las habilidades de alfabetización emergentes en el momento de inicio de la escuela y las actividades de alfabetización tempranas. En este sentido, los padres con alto nivel educativo tendrían más probabilidad de involucrar a los niños en actividades de alfabetización en la vida cotidiana y esto, a su vez, favorecería el desarrollo lector.

Respecto a la ocupación de la madre, en este estudio se encontró que el desarrollo de ocupaciones elementales (personal doméstico o de aseo, agricultores, obreros de construcción) se asoció con menor capacidad para identificar letras en comparación con ocupaciones relacionadas con un saber profesional, la prestación de servicios o cursar algún tipo de estudios. Igualmente, la ocupación del padre en cargos directivos se asoció con mejores procesos sintácticos, estos resultados coinciden con las conclusiones de Vázquez-Cano *et al.* (2020) y Nkanor y Ekpo (2021); además, señalan que la variable ocupación se asocia a mayor éxito económico y, por tanto, aumenta la posibilidad de contar con entornos favorecedores de aprendizaje en el hogar y de que los padres paguen servicios educativos de alto nivel (Nkanor y Ekpo, 2021).

Este estudio también se enfocó en analizar la velocidad lectora, variable que es descrita como uno de los indicadores de la fluidez lectora, junto a la precisión (adecuada decodificación) y la prosodia (Askari, 2023); y que es de interés para los investigadores lo anterior, ya que el lector del siglo XXI debe ajustarse a los cambios del mundo actual superando las formas tradicionales de lectura. En relación con esto, la velocidad lectora le permitiría ahorrar tiempo sin perder la calidad de la comprensión (Bilaya, 2021), asimismo, diferentes autores señalan que la velocidad lectora y los demás componentes de la fluidez, favorecen la comprensión de textos (Arancibia-Gutiérrez y Leiva, 2022; Ferroni, 2021; Ferroni y Jaichenco, 2020).

A pesar de la importancia de esta variable, Ripoll Salceda *et al.* (2020), a través de un metaanálisis acerca de la velocidad lectora en hispanohablantes, señala que son pocos los estudios que han identificado los factores moduladores. Algunos hallazgos reportados por Ecurra (2003) y Urquijo *et al.* (2015) reportan que existen diferencias significativas en la velocidad lectora, teniendo en cuenta el carácter de la institución educativa, ya que los alumnos de colegios privados obtuvieron mejor nivel de rendimiento en velocidad que los de colegio estatal. De manera opuesta a lo anterior, Ja'afar (2016) señala que en estudiantes de secundaria no se observaron diferencias significativas en velocidad lectora considerando el carácter de la institución; no obstante, el número de participantes del estudio fue bajo (5), por lo que se infiere que los resultados no son representativos. En esta línea de argumentación acerca de los factores sociodemográficos asociados a esta variable, Askari (2023) afirma que la velocidad lectora es mejor en mujeres que en hombres; de otra parte, Chmykhova *et al.* (2014) concluyeron que la rapidez en la lectura depende significativamente del nivel educativo de los estudiantes y de la práctica de la lectura diaria.

En síntesis, el presente capítulo suma a la intención de contar con referentes acerca de la asociación o correlación entre la velocidad lectora y variables del contexto. Se encontró que el NSE tiene una relación inversamente proporcional con el tiempo de ejecución de tareas de precisión lectora; así mismo, un mayor nivel educativo, con menor tiempo

en la lectura y ocupaciones relacionadas con formación profesional, se asociaron a mayor velocidad en la lectura de palabras y de textos, garantizando un adecuado procesamiento sintáctico. De acuerdo con lo encontrado en este estudio, y con lo reportado en la literatura científica, las diferencias en velocidad lectora pueden deberse a una conjunción de factores (Ripoll Salceda *et al.*, 2020), por lo cual, se espera que futuras investigaciones analicen los condiciones mediadoras de la velocidad lectora, entendiendo que se ha presentado como un factor modulador de los resultados de comprensión lectora (Amir, 2023; Askari, 2023) y, además, se propone como una variable que debe ser incluida en los programas de mejora de lectura.

Estos hallazgos son relevantes para la práctica educativa en tanto la precisión lectora (habilidad para decodificar símbolos y palabras) favorece la motivación por la lectura (Ripoll Salceda y Zevallos Polo, 2023), lo que a su vez es fundamental para la formulación de estrategias para abordar el texto (Solé, 1987). De igual forma, contar con datos acerca del rendimiento de los estudiantes en dichas variables pueden favorecer al diagnóstico temprano y oportuno de trastornos específicos de aprendizaje (González *et al.*, 2024). Otro reto fundamental a nivel contextual (escuela y hogar) es mejorar la velocidad lectora, ya que la automaticidad en el proceso permite que se dediquen recursos cognitivos a tareas más complejas como la comprensión (Riffo Ocares *et al.*, 2014; Solé, 1992). Desde lo descrito en el presente capítulo, es pertinente mencionar que un lector competente debe leer de manera precisa y veloz, y una vez superada estas habilidades, la escuela debe instruir en estrategias que trascienden la decodificación, tal como lo propone Solé (1987).

Referencias

- Allotey, J., Zamora, J., Cheong-See, F., Kalidindi, M., Arroyo-Manzano, D., Asztalos, E., van der Post, J., Mol, B. W., Moore, D., Birtles, D., Khan, K. S., & Thangaratinam, S. (2018). Cognitive, motor, behavioural and academic performances of children born preterm: a meta-analysis and systematic review involving 64 061 children. *BJOG : an International Journal of Obstetrics and Gynaecology*, 125(1), 16–25. <https://doi.org/10.1111/1471-0528.14832>
- Álvarez-Cañizo, M., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2015). The role of reading fluency in children's text comprehension. *Frontiers in Psychology*, 6, 1810. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01810>
- American Psychiatric Association [APA]. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5.^a ed.). APA. <https://acortar.link/MkBSGI>
- Amir, A. (2023). Analysis of the influence of reading speed and reading reference on reading comprehension skills with reading strategy as mediation variables for students at State University of Padang. *Journal of Education, Teaching and Learning*, 8(1), 113-119. <https://doi.org/10.26737/jetl.v8i1.4428>
- Arancibia-Gutiérrez, B. y Leiva, F. (2022). Fluidez lectora, reconocimiento de palabras y velocidad lectora en escolares de 3° y 4° año de enseñanza básica. *Literatura y Lingüística*, (46), 367-388. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8987120>
- Askari, N. (2023). Relationship between speed of reading and reading comprehension score in undergraduate students of EFLU: A Disquisition. *International Journal of Research in English Education*, 8(4), 17-31. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31337.67682>
- Assari, S., Boyce, S., Bazargan, M., Thomas, A., Cobb, R. J., Hudson, D., Curry, T., Nicholson, H., Cuevas, A., Mistry, R., Chavous, T., Caldwell, C., & Zimmerman, M. A. (2021). Parental educational attainment, the superior temporal cortical surface area, and reading ability among American children: a test of marginalization-related diminished returns. *Children*, 8(5), 412. <https://doi.org/10.3390/children8050412>

- Barberà Orna, J. B. y Álvarez Valdivia, I. M. (2019). Factores socioeconómicos y competencia lectora. Estudio comparativo entre dos contextos educativos diferenciados. *Atenas*, 1(45), 1-19. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478058273001/>
- Barnes, E. D., Grills, A. E., & Vaughn, S. R. (2023). Relationships between anxiety, attention, and reading comprehension in children. *Research Square*, rs.3.rs-3088436. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-3088436/v1>
- Bilaya, A. (2021). Speed reading as a psychological problem. *E3S Web of Conferences*, 258, 07062. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202125807062>
- Cáceres-Serrano, P. y Alvarado-Izquierdo, J. M. (2017). The effect of contextual and socioeconomic factors on reading comprehension levels. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 7(8), 76-85. <https://ng.cl/ogxht>
- Cadime, I., Rodrigues, B., Santos, S., Viana, F. L., Chaves-Sousa, S., do Céu Cosme, M., & Ribeiro, I. (2016). The role of word recognition, oral reading fluency and listening comprehension in the simple view of reading: a study in an intermediate depth orthography. *Reading and Writing*, 30(3), 591-611. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9691-3>
- Canales Gabriel, R. (2013). Asociación entre factores neuropsicológicos, procesos cognitivos y niveles de lectura en niños de diferente nivel socioeconómico del Callao. *Revista de Investigación en Psicología*, 16(2), 89-103. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v16i2.6548>
- Carlsson, T., Molander, F., Taylor, M. J., Jonsson, U., & Bölte, S. (2021). Early environmental risk factors for neurodevelopmental disorders – a systematic review of twin and sibling studies. *Development and Psychopathology*, 33(4), 1448-1495. <https://doi.org/10.1017/S0954579420000620>
- Cárnio, M. S., Sales Vosgrau, J., & Couto Soares, A. J. (2017). The role of phonological awareness in reading comprehension. *Revista CEFAC*, 19(5), 590-600. https://www.redalyc.org/pdf/1693/169353325003_2.pdf
- Cartoceti, R. V. (2015). La comprensión de textos desde una perspectiva cognitiva: aportes desde la Psicolingüística. Una revisión teórica. *Signos Lingüísticos*, (19) 110-129. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/112443>
- Chmykhova, E., Davydov, D., & Lavrova, T. (2014). The factors of the reading speed: An experimental study. *The Psychology of Learning*, (9), 26-36. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2599252>

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.^a ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cubilla-Bonnetier, D., Aguilar-Pérez, M., Romero-Romero, E. y Quezada Castroverde, M. (2021). Influencia del contexto socioeconómico en la lectura y sus precursores psicolingüísticos. *Cuadernos de Neuropsicología*, 15(1), 77-94. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8044697.pdf>
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2007). *Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada (Prolec-R) Manual*. TEA Ediciones.
- De los Ángeles Molina Ibarra, C. (2020). Comprensión lectora y rendimiento escolar. *Revista Boletín Redipe*, 9(1), 121-131. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i1.900>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2022). *Clasificación Única de las Ocupaciones para Colombia (CUOC)*. DANE. <https://ng.cl/nursi>
- Dolean, D., Melby-Lervåg, M., Tincas, I., Damsa, C., & Lervåg, A. (2019). Achievement gap: Socioeconomic status affects reading development beyond language and cognition in children facing poverty. *Learning and Instruction*, 63, 101218. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101218>
- Escurra, M. (2003). Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima. *Persona*, (6), 99-134. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118110006>
- Ferroni, M. (2021). Habilidades relacionadas con la comprensión lectora en lectores iniciales que crecen en contextos de pobreza. *Revista CES Psicología*, 14(3), 1-18. <https://dx.doi.org/10.21615/cesp.5188>
- Ferroni, M. y Jaichenco, V. (2020). Comprensión lectora en contextos de pobreza: un análisis desde la Visión Simple de la Lectura. *Lenguaje*, 48(2), 225-240. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v48i2.8610>
- García, J. R., & Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research*, 84(1), 74-111. <https://doi.org/10.3102/0034654313499616>
- González, M. J., Díaz-Giráldez, F., Martín, I., Delgado, M., & Trianes, M. V. (2014). Precisión lectora y nivel lector inicial en niños de educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 253-259. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.503>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw Hill / Interamericana Editores, S.A. <https://acortar.link/lo3so>
- Infante, M., Coloma, C. y Himmel, E. (2012). Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2º y 4º básico de escuelas municipales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 149-160. <https://dx.doi.org/10.4067/So718-07052012000100009>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2022). *Informe nacional de resultados de las pruebas Saber 3º, 5º, 7º y 9º. Aplicación 2022*. ICFES. <https://n9.cl/gtz3s>
- Ja'afar, H. (2016). Repeated reading: enhancing fluency development of struggling readers of differing socio economic status. *Proceedings of EEIC*, 1(1), 127-142. <https://n9.cl/ljd710>
- Johann, V., Könen, T., & Karbach, J. (2019). The unique contribution of working memory, inhibition, cognitive flexibility, and intelligence to reading comprehension and reading speed. *Child Neuropsychology*, 26(3), 324-344. <https://doi:10.1080/09297049.2019.1649381>
- Kang, E. Y., & Shin, M. (2019). The contributions of reading fluency and decoding to reading comprehension for struggling readers in the fourth grade. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 35(3), 179-192. <https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1521758>
- Kim Y. G. (2015). Developmental, component-based model of reading fluency: An investigation of predictors of word-reading fluency, text-reading fluency, and reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(4), 459-481. <https://doi.org/10.1002/rrq.107>
- Kodan, H. (2017). Determination of reading levels of primary school students. *Universal Journal of Educational Research*, 5(11), 1962-1969. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.051112>
- Li, M., Qu, K., Wang, Y., Wang, Y., & Sun, L. (2024). Associations of hypertensive disorders of pregnancy with cognition, dementia, and brain structure: a Mendelian randomization study. *Journal of Hypertension*, 42(3), 399-409. <https://doi.org/10.1097/HJH.0000000000003593>
- Matute Villaseñor, E., Sanz Martín, A., Gumá Díaz, E., Rosselli, M. y Ardila, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 257-276. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v41n2/v41n2a07.pdf>

- Mena Raga, Y. (2021). Factores educativos asociados al bajo rendimiento académico de estudiantes del Programa Flexible Aceleración del Aprendizaje. *Ratio Juris UNAULA*, 16(33), 565–594. <https://doi.org/10.24142/raju.v16n33a10>
- Myrberg, E., & Rosén, M. (2009). Direct and indirect effects of parents' education on reading achievement among third graders in Sweden. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 695–711. <https://doi.org/10.1348/000709909x453031>
- Nkanor, I. W., & Ekpo, S. (2021). Parental variables and reading comprehension performance among primary school pupils in Uyo Senatorial District of Akwa Ibom State. *Sapientia Foundation Journal of Education, Sciences and Gender Studies*, 3(3), 137–147. <https://www.sfjesgs.com/index.php/SFJESGS/article/view/210>
- Nouwens, S., Groen, M. A., Kleemans, T. y Verhoeven, L. (2020). How executive functions contribute to reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 169–192. <https://doi.org/10.1111/bjep.12355>
- Palacios-Rodríguez, A. y Illescas-Martínez, A. (2021). Análisis psicométrico y tecnológico de una prueba de evaluación competencial. *Revista Internacional de Pedagogía E Innovación Educativa*, 1(1), 37–68. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.26>
- Riffo Ocares, B., Reyes Reyes, F., Novoa Lagos, A., Véliz de Vos, M. y Castro Yáñez, G. (2014). Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media. *Literatura y Lingüística*, (30), 136–165. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5314516>
- Ripoll Salceda, J. C., Tapia Montesinos, M. M. y Aguado Alonso, G. (2020). Velocidad lectora en alumnado hispanohablante: Un metaanálisis. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 158–165. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.01.002>
- Ripoll Salceda, J. C. y Zevallos Polo, D. S. (2023). Mejora de la precisión lectora en alumnado hispanohablante de Educación Infantil y Primaria: un metaanálisis. *Revista de Investigación en Logopedia*, 13(2), 91–104. <https://dx.doi.org/10.5209/rlog.84260>
- Ruffini, C., Tarchi, C., & Pecini, C. (2023). Which executive functions affect text comprehension and writing in paper and digital mode? An investigation in primary school children. *Computers & Education*, 207, 104936. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104936>
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 10(39–40), 1–13. <https://doi.org/10.1080/02103702.1987.10822170>

- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.
- Urquijo, S. (2009). Aprendizaje de la lectura. Diferencias entre escuelas de gestión pública y de gestión privada. *Evaluar*, 9(1), 19-34. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v9.n1.462>
- Urquijo, S., García Coni, A. y Fernandes, D. (2015). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(2), 303-318. <https://doi.org/10.12804/apl33.02.2015.09>
- Valdez-Asto, J. L. (2021). Comprensión lectora y rendimiento académico. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 626-645. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1728>
- Vázquez-Cano, E., De la Calle-Cabrera, A. M., Hervás-Gómez, C., & López-Meneses, E. (2020). Socio-family context and its influence on students' PISA reading performance scores: Evidence from three countries in three continents. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(2), 50-62. <https://jestp.com/article-detail/?id=789>
- Wood, S., Hart, S., Little, C., & Phillips, B. (2016). Test anxiety and a high-stakes standardized reading comprehension test: A behavioral genetics perspective. *Merrill-Palmer quarterly (Wayne State University. Press)*, 62(3), 233-251. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.62.3.0233>

Capítulo 4. Comprensión lectora y variables sociodemográficas. Hallazgos en la etapa escolar

Resumen

La comprensión lectora es una capacidad fundamental para el éxito académico y para la adaptación a la vida cotidiana. Diversas variables del contexto se han asociado al rendimiento en comprensión lectora, especialmente el nivel socioeconómico, por lo cual, el objetivo de este capítulo es analizar la relación entre variables contextuales y la comprensión lectora en niños colombianos de cuarto y quinto de primaria de una institución educativa pública y otra de carácter privado, ubicadas en el municipio de Sogamoso (departamento de Boyacá, Colombia). La medición de las variables se realizó a través del PROLEC-R, por medio de los índices comprensión de oraciones, comprensión de textos y comprensión oral. En los resultados, se expresa que la ocupación de las madres se asoció con la comprensión oral y la comprensión de textos. El nivel socioeconómico, el nivel educativo de los padres y el tipo de escuela no se asociaron con la comprensión lectora. Se concluye que las diferencias en rendimiento lector pueden ser más evidentes en grupos poblacionales con mayor segregación y que este grupo de variables pueden impactar el rendimiento lector mediante las acciones que emprendan los padres para la alfabetización de sus hijos.

Palabras clave: comprensión lectora, nivel socioeconómico, nivel educativo, tipo de escuela.

Abstract

Reading comprehension is a fundamental ability for academic success and for adaptation to everyday life. Various contextual variables have been associated with reading comprehension performance, particularly socioeconomic status. Therefore, the aim of this chapter is to analyze the relationship between contextual variables and reading comprehension in Colombian fourth- and fifth-grade elementary school children from one public and one private educational institution located in the municipality of Sogamoso (Department of Boyacá, Colombia). The variables were measured using the PROLEC-R through the indices of sentence comprehension, text comprehension, and oral comprehension. The results indicate that mothers' occupation was associated with oral comprehension and text comprehension. Socioeconomic status, parents' educational level, and type of school were not associated with reading comprehension. It is concluded that differences in reading performance may be more evident in population groups with greater segregation, and that this set of variables may influence reading performance through the actions undertaken by parents to support their children's literacy development.

Keywords: educational level, reading comprehension, socioeconomic status, type of school.

Fundamentos iniciales

Los sistemas de evaluación de las habilidades académicas de los estudiantes, ya sean nacionales o internacionales, establecen parámetros de rendimiento para las instituciones educativas y para grupos poblacionales. Los resultados de esas pruebas evidencian entre otras cosas desigualdades socioeconómicas, por lo cual, entes gubernamentales, instituciones educativas y equipos docentes proponen estrategias y destinan recursos para mejorar los resultados. A pesar de agenciar cambios, el panorama educativo, especialmente en países en vía de desarrollo, se mantiene con bajos resultados, e incluso, tiende a descender (Avvisati & Ilizaliturri, 2022).

Los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) 2019, evaluación a gran escala en América Latina, propuesta por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que evalúa los logros de aprendizaje de estudiantes de 3° grado de primaria y 6° grado en las áreas de lenguaje, matemáticas y otras competencias, expone que el 64,1 % de los estudiantes colombianos alcanzó o superó el Nivel II de desempeño lector; es decir, lograron realizar inferencias, reconocer elementos de la estructura del texto, identificar tipologías de textos, entre otras habilidades, superando a los estudiantes de la región. Sin embargo, en pruebas como las del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), los resultados para estudiantes colombianos en la competencia lectora fueron más bajos en el 2022 en comparación con los resultados del 2018; asimismo, solamente el 26 % de los estudiantes alcanzaron el nivel 2 o básico de la competencia, y el 51 % de los jóvenes se ubicó por debajo de este nivel de rendimiento (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], 2024).

Respecto al nivel de comprensión lectora en niños colombianos en edad escolar, Ramírez-Sierra y Fernández-Reina (2022) señalan que los niños de tercer grado de Riohacha (Colombia) presentaron un grado de desarrollo medio en nivel literal y en niveles de mayor complejidad, como la capacidad de realizar inferencias y comprender de manera crítica, el nivel obtenido fue bajo; resultados similares fueron expresados por Barreto Morales *et al.* (2018) quienes señalan que los niños de una institución educativa del departamento de Boyacá (Colombia), obtuvieron rendimiento bajo en competencia lectora en los componentes sintáctico, semántico y pragmático, según la prueba aplicada por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) en el periodo 2010 a 2016. En esta misma línea, García-García *et al.* (2018) evaluaron la competencia lectora a través del test CompLEC en estudiantes de grado noveno de la ciudad de Cúcuta (Colombia) y encontraron dificultades en los niveles de lectura inferencial y contextual.

Un grupo de variables, ampliamente estudiadas asociadas al desempeño cognitivo, son los factores del contexto, por ejemplo, la condición socioeconómica es tenida en cuenta para realizar

comparaciones entre poblaciones y usualmente se operacionaliza a partir de factores como la ocupación u oficio de las personas, los ingresos y/o el nivel educativo de los padres (Romeo *et al.*, 2022). El bajo nivel socioeconómico se ha relacionado con bajo desempeño cognitivo en procesos como el lenguaje, la memoria, la función ejecutiva y el procesamiento emocional, cambios sustentados en el funcionamiento de sistemas neurobiológicos de respuesta al estrés (Ursache & Noble, 2016). En esta misma línea, Rosen *et al.* (2018), a través de neuroimagen y luego de controlar variables como la exposición a violencia en la infancia, encontraron que el estrato socioeconómico de niños y jóvenes entre 6 y 19 años influye en el desarrollo neuronal, especialmente; ya que los mayores ingresos se asociaron a mayor estimulación cognitiva en el entorno del hogar y a mejor memoria de trabajo.

Existe amplia evidencia acerca de la relación entre el estrato socioeconómico y el desarrollo neuronal (Rosen *et al.*, 2018; Romeo *et al.*, 2022) y de manera conexas al estrato socioeconómico se encuentran las prácticas de alfabetización en el hogar, lo cual modularía esta relación; desde esta perspectiva, Izquierdo Rus *et al.* (2019) encontraron que en estudiantes españoles de centros escolares de primaria, el nivel educativo y niveles de estudio superior de los padres se relacionó con mejores hábitos de lectura de los estudiantes y con el involucramiento de los padres en el proceso escolar de sus hijos. En esta misma línea, Dong *et al.* (2020) concluyeron, a través de un metaanálisis realizado con 59 estudios publicados en el periodo 1998-2018, que la participación de los padres expresada en actividades como lectura compartida, la motivación para que los hijos formulen preguntas y respuestas o la retroalimentación sobre el desempeño, se correlaciona con la comprensión lectora de los menores.

En esta línea, Quezada Gaponov *et al.* (2023) y Tabullo *et al.* (2022) señalan que a medida que los estudiantes avanzan en la escolaridad, los niños que reciben un apoyo adecuado y constante en términos lingüísticos y cognitivos, tanto en casa como en la escuela, evidencian una mayor capacidad para comprender textos.

Investigaciones recientes, como la de Li *et al.* (2025), señalan que el nivel socioeconómico influye en las habilidades lectoras de los estudiantes,

resaltando que aquellas familias con mayores ingresos cuentan con recursos y herramientas que pueden fortalecer las habilidades lectoras de sus hijos. En concordancia, Guzmán-Simón *et al.* (2020) subraya la importancia de la alfabetización temprana en el hogar, asociando la calidad y la cantidad de actividades de lectura realizadas en el hogar para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes, incluso, en contextos familiares de bajos recursos. Estos resultados refuerzan la necesidad de promover enfoques que integre a las familias y a las escuelas, donde ambos actores coadyuben en el desarrollo de habilidades lectoras de los estudiantes. Asimismo, se evidencia que la escuela debe apoyar a las familias en procesos formativos que les proporcionen herramientas pedagógicas y lúdicas, de manera que el acompañamiento de los padres en casa sea efectivo.

Por su parte, la investigación de Vázquez Cano *et al.* (2020) destacan la relación entre el nivel socioeconómico de las familias en el rendimiento de la comprensión lectora de los estudiantes. Según el autor, las familias con mayores ingresos suelen tener acceso a más oportunidades de aprendizaje, como libros, actividades extracurriculares y una mayor disponibilidad de tiempo de los padres, permitiendo, así, involucrarse en prácticas que conlleve a la acción lectora.

Paralelamente, Melero *et al.* (2020) hallaron que la participación familiar tiene una correlación positiva con el rendimiento lector de los estudiantes, particularmente, en la etapa inicial de la enseñanza de la lectura. Estos resultados ponen de manifiesto la importancia de involucrar a las familias en el proceso de la alfabetización, no solo en la acción de supervisar tareas, sino en dinámicas y actividades que fomenten la motivación y el amor por la lectura.

De otra parte, el tipo de escuela es un aspecto del contexto que usualmente se tiene en cuenta para establecer comparaciones de rendimiento, respecto al tema, Çiğdemir y Akyol (2022) develan que los estudiantes de instituciones no oficiales tienen mejores calificaciones en comprensión lectora que estudiantes de instituciones oficiales. Por su parte, Ferreiro Seoane (2017) señala que a pesar de la reconocida diferencia en el rendimiento académico de los estudiantes que estudian

en instituciones públicas y privadas, es claro que, si las condiciones socioeconómicas son similares, las diferencias obtenidas de acuerdo con el tipo de institución, no son significativas.

En correspondencia con lo descrito anteriormente, se concluye que aunque existe evidencia acerca de la influencia de los factores del contexto en el desarrollo cognitivo y en el desempeño en comprensión lectora, la mayoría de los investigadores controlan dichas variables para darle lugar al impacto que tienen otros factores; por lo cual, el presente capítulo pretende conocer la asociación entre factores contextuales en la comprensión lectora en niños de cuarto y quinto de primaria del sector urbano de un municipio colombiano, asumiendo que pueden haber diferencias entre grupos, incluso en estudiantes que habitan el mismo territorio.

Camino hacia el objeto de estudio

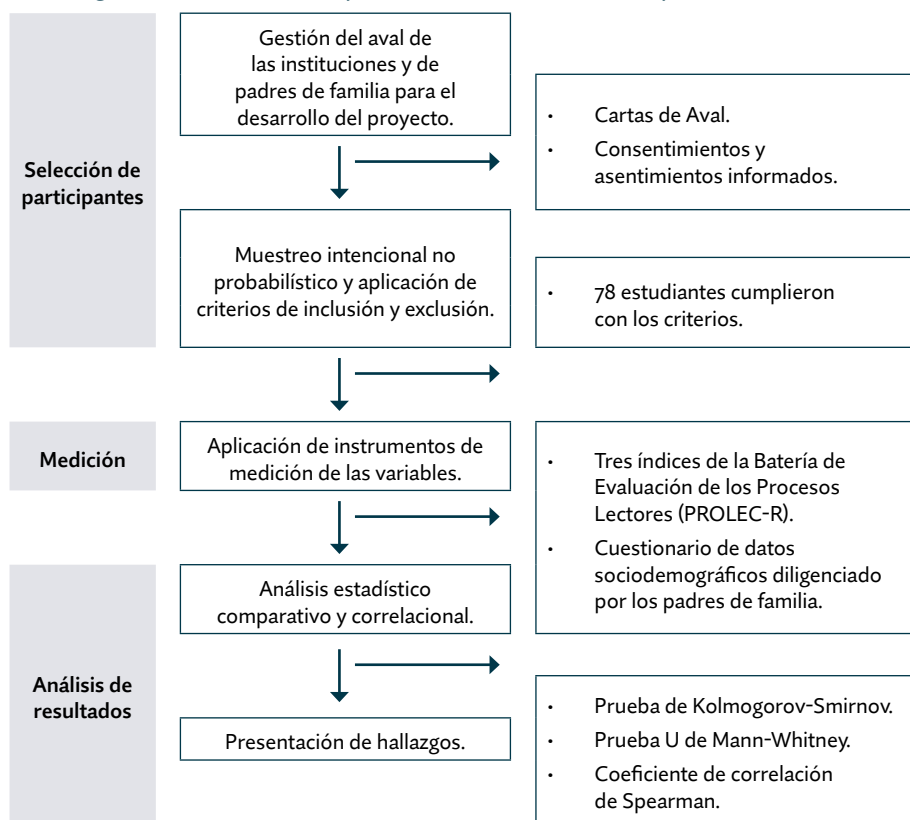
El presente capítulo se desarrolló a partir de un diseño de investigación no experimental, de alcance correlacional (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). Participaron 78 estudiantes de cuarto (42,3 %) y quinto grado (57,7 %) de dos instituciones educativas, una de carácter oficial y otra no oficial, del municipio de Sogamoso, departamento de Boyacá. La edad promedio de los participantes fue de 10,2 años, con una desviación estándar de .76. La mayoría provenía de estrato socioeconómico bajo (52,6 %) y medio bajo (26,9 %). Se seleccionaron los participantes mediante un muestreo intencional no probabilístico teniendo en cuenta el registro del estudiante en el Sistema de Matrículas Estudiantil (SIMAT) y la autorización de los padres para participar en la investigación.

Para la medición de las variables comprensión de oraciones y comprensión de textos se utilizó la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC), la cual evalúa el nivel de desarrollo lector en niños entre 6 y 12 años. Para lograr los objetivos del presente capítulo, se tuvieron en cuenta los criterios de exclusión y el procedimiento referidos en el capítulo tres.

Para el procesamiento de datos se empleó el *software* estadístico SPSS, con el fin de calcular medidas de rendimiento con el propósito

trazar comparaciones, asimismo, se realizaron análisis correlacionales. Se usaron estadísticos no paramétricos dada la distribución de las variables. Al igual que en el anterior capítulo, se consideraron como correlaciones de magnitud, al menos moderada, aquellas con un coeficiente $r \geq 0.30$ (Cohn, 1988) y se asumió un nivel de significancia estadística de $p \leq 0.05$ para determinar la relevancia de las asociaciones (figura 1).

Figura 1. Procedimiento para la valoración de la comprensión lectora.



Fuente: elaboración propia.

Hallazgos sobre comprensión lectora desde una perspectiva contextual

En este capítulo, se darán a conocer los resultados obtenidos para el factor de comprensión lectora, teniendo en cuenta las variables: estrato socioeconómico, carácter de la institución educativa, ocupación y nivel educativo de los padres. En cuanto al estrato socioeconómico, se identificaron correlaciones débiles o no significativas con los tres índices de comprensión lectora evaluados con el PROLEC- R (tabla 13).

Tabla 1. Correlaciones entre estrato socioeconómico e índices de comprensión lectora.

Unidad de procesamiento	Índices de comprensión	Estrato socioeconómico
Semántico	Comprensión de oraciones	,161
	Comprensión de textos	,172
	Comprensión oral	,290*

Nota. * $p < ,05$; ** $p < ,01$. Elaboración propia.

Con referencia a la institución educativa, no se evidenciaron diferencias significativas en el nivel de comprensión de oraciones ni de textos entre los estudiantes del sector público y el privado; sin embargo, ante un texto expositivo que es leído por un tercero (índice comprensión oral), el desempeño en su comprensión fue significativamente mayor en los participantes del sector privado (tabla 14). Así mismo, el nivel educativo, tanto del padre como de la madre, se relacionan de manera moderada con el desempeño en este mismo índice de comprensión oral, obteniéndose una mayor puntuación en la medida que aumenta el nivel educativo de los padres (tabla 15).

Las discrepancias encontradas entre los dos colegios podrían derivarse del nivel educativo de los padres, ya que quienes cuentan con un mayor nivel de formación son aquellos que tienen inscritos a sus hijos en la institución educativa privada, evidenciándose una asociación significativa entre el carácter del colegio y el nivel de formación de padres ($X^2 = 30,79$; $p = ,000$) y madres ($X^2 = 39,13$; $p = ,000$). Se requiere de un

análisis más robusto para establecer los factores que podrían explicar mejor las variaciones en la comprensión oral de acuerdo con el carácter de las instituciones educativas.

Tabla 2. Comparaciones de los índices de comprensión lectora y el carácter de la institución educativa.

Unidad de procesamiento	Índices de comprensión	Institución privada	Institución pública	U	p
		Mdn	Mdn		
Semántico	Comprensión de oraciones	16	16	659,50	,338
	Comprensión de textos	13	13	594,00	,129
	Comprensión oral	6	4	434,50	,002

Nota. Mdn= Mediana, U= estadístico U de Mann Whitney, p= probabilidad. Elaboración propia.

Tabla 3. Correlaciones entre nivel educativo de los padres e índices de comprensión lectora.

Unidad de procesamiento	Índices de comprensión	Nivel educativo del padre	Nivel educativo de la madre
Semántico	Comprensión de oraciones	,260*	,240*
	Comprensión de textos	,294*	,266*
	Comprensión oral	,319**	,396**

Nota. *p<,05; **p<,01. Elaboración propia.

Continuando con aspectos del entorno familiar, se identificó que los estudiantes cuyas madres ocupan cargos profesionales –según Clasificación Única de Ocupaciones para Colombia – CUOC (DANE, 2022)– tuvieron un mejor desempeño en la comprensión de oraciones en contraste con los hijos de madres con ocupaciones en ventas de comercio y mercados ($U= 63,00$; $p= ,004$). Así mismo, obtuvieron un puntaje mayor en la comprensión de textos, a diferencia de los estudiantes con madres con ocupaciones elementales ($U= 114,5$; $p= ,028$) o que se encuentran estudiando ($U= 17,00$; $p= ,024$). Por último, presentaron un

mejor desempeño en la comprensión oral, en comparación con los hijos de madres con ocupaciones técnicas ($U= 112,5$; $p= ,025$), elementales ($U= 59,00$; $p= ,000$) o de ventas de comercio ($U= 47,5$; $p= ,000$). El mayor desempeño en estudiantes con madres que ocupan cargos profesionales podría estar asociado con el nivel educativo, ya que esta ocupación agrupa tanto a personas con nivel de pregrado como de posgrado. Para las demás ocupaciones no se hallaron diferencias significativas (tabla 16). Contrario a los resultados en precisión y velocidad lectora, la ocupación del padre no se asoció con la comprensión (tabla 17).

Tabla 4. Comparaciones de los índices de comprensión lectora y la ocupación de la madre.

Ocupaciones	Índices de comprensión lectora		
	Comprensión de oraciones	Comprensión de textos	Comprensión oral
	Mdn	Mdn	Mdn
Directores y gerentes.	14	15	4
Profesionales, científicos e intelectuales.	16	13,5	6
Técnicos y profesionales del nivel medio.	16	12	5
Trabajadores de los servicios y vendedores de comercio.	15	11	4
Operarios de instalaciones y máquinas y ensambladores.	14	9	6
Ocupacionales elementales.	16	12	4
Estudiantes.	15	9,5	4
<i>Chi-cuadrado</i>	15,87	14,25	22,42
P	,014	,027	,001

Nota. p =probabilidad. Elaboración propia.

Tabla 5. Comparaciones de los índices de comprensión lectora y la ocupación del padre.

Ocupaciones	Índices de comprensión lectora		
	Comprensión de oraciones	Comprensión de textos	Comprensión oral
	Mdn	Mdn	Mdn
Militares.	15,5	15	5,5
Directores y gerentes.	15	11	5
Profesionales, científicos e intelectuales.	16	14	6
Técnicos y profesionales del nivel medio.	16	13	6
Trabajadores de los servicios y vendedores de comercio.	16	11	5
Oficiales, operarios, artesanos y oficios relacionados.	15,5	13,5	4
Operarios de instalaciones y máquinas y ensambladores.	14,5	11,5	5
Ocupacionales elementales.	16	12	4
<i>Chi-cuadrado</i>	10,10	9,90	6,37
P	,183	,194	,497

Nota. *p*=probabilidad. Elaboración propia.

En síntesis, los factores sociodemográficos que se vinculan con una mejor comprensión oral son el nivel educativo, tanto del padre como de la madre, así como la ocupación de esta última y el carácter del colegio. Sin embargo, estos dos últimos factores pueden estar asociados con la comprensión oral, dada la modulación que podría ejercer el nivel de escolaridad. Para la comprensión de oraciones y de textos, solo se identificaron diferencias de acuerdo con la ocupación de la madre.

Análisis crítico de los hallazgos

El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre el nivel de comprensión lectora y variables del contexto como el nivel socioeconómico (NSE), el carácter de la institución educativa (pública o privada), el nivel educativo y la ocupación de los padres.

En este estudio, se observó que las correlaciones entre el NSE y los índices de comprensión lectora fueron débiles o no significativas, resultados que distan de lo reportado por Cubilla-Bonnetier *et al.* (2021), Epçaçan y Epçaçan (2010), Cheng y Wu (2017) y Fonseca *et al.* (2014) quienes señalan en sus estudios diferencias significativas en tareas de lectura y comprensión de lectura producto del NSE. Asimismo, Ibáñez-Alfonso *et al.* (2021), en un estudio de alcance explicativo en donde se analizaron variables del contexto y diferencias individuales, concluyeron que estudiantes migrantes socioeconómicamente desfavorecidos, independientemente de la lengua de origen, tienen probabilidad de tener mala comprensión lectora en comparación con poblaciones de NSE medios o altos. Los datos reportados aquí se pueden explicar a partir de las conclusiones de Dolean *et al.* (2019), ellos señalan que la relación poco significativa entre comprensión de textos y NSE puede obedecer a que la información acerca de NSE referida por los padres no es sustancialmente diferente; igualmente, cabe aclarar que, la información acerca de NSE presentada en este estudio fue suministrada por los padres a través del cuestionario de datos sociodemográficos y es probable que factores como la desconfianza o el estigma influyeron en sus respuestas.

De otra parte, aunque existen hallazgos en las evaluaciones nacionales e internacionales, y en otras investigaciones que sustentan que los

estudiantes de colegios privados tienen mejores calificaciones que los de colegios públicos (Avvisati y Ilizaliturri, 2022; Çiğdemir y Akyol, 2022; ICFES, 2024), las comparaciones realizadas en este estudio de acuerdo con el carácter de la institución educativa no arrojaron diferencias estadísticamente significativas para las variables comprensión de oraciones y comprensión de textos. Estos resultados son similares a los obtenidos por Urquijo *et al.* (2015) en un estudio realizado en Argentina con estudiantes de primer y tercer año de escolaridad, quienes señalaron que no hubo diferencias significativas en lectura de pseudopalabras, precisión de lectura de oraciones y comprensión de lectura silenciosa en estudiantes de escuela pública y privada; atribuyendo estos hallazgos a que las competencias para el nivel educativo evaluado (primaria) estén equiparadas gracias al esfuerzo de las instituciones educativas públicas para compensar las probables desventajas en distintos dominios lingüísticos de los niños. En este sentido, la compensación que brinda la escuela pública en los primeros años de escolarización en procesos de decodificación, puede favorecer los niveles de comprensión lectora, así, un mayor dominio en procesos de decodificación y léxico mejoraría la comprensión de textos (Perfetti, 1985, citado por Riffo Ocares *et al.*, 2014) y esta mejora, a su vez, disminuiría las diferencias con los alumnos de las escuelas privadas (Urquijo *et al.*, 2015).

De otra parte, es importante dar el lugar a los datos reportados por las pruebas PISA y el ICFES, donde se señalan diferencias entre la escuela pública y privada, por lo que se concluye que es probable que las diferencias se acentúen con el paso de los años por el efecto de estrategias de enseñanza impartidas por las instituciones. Esto indica la relevancia de fortalecer las estrategias y prácticas docentes en función de la comprensión lectora, tal como lo propone Solé (1992). Desde la perspectiva teórica propuesta por Solé, es pertinente referir que la comprensión lectora obedece a la interacción entre diferentes factores como el apoyo que se brinda en la escuela para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora y el aumento del conocimiento previo, el cual se vincula al sujeto culturalmente (Garth-McCullough, 2008), es usual que esto sea través de la familia y la escuela.

En este estudio, no se identificó relación entre el nivel educativo de los padres y la comprensión de frases y/o textos; sin embargo, el rendimiento en comprensión de oraciones, comprensión de textos y comprensión oral fue significativamente mayor en los hijos de madres que desempeñan actividades profesionales, en comparación a aquellas que realizan otro tipo de actividades técnicas, elementales o ventas. Este resultado es coincidente con lo reportado por Nkanor y Ekpo (2021), quienes concluyeron que los alumnos cuyos padres tienen una ocupación profesional tienen mejor desempeño que los hijos de padres con una ocupación en nivel técnico y de pequeños comerciantes. Es importante mencionar que en este estudio puede haber asociación entre la ocupación y el nivel educativo de los padres, ya que la ocupación relacionada a actividades profesionales agrupa tanto a personas con nivel de pregrado como de posgrado; en este sentido, el mayor desempeño lector podría estar asociado con el nivel educativo de los padres, considerando esta idea, los resultados de este estudio son afines a lo reportado por Rasulova, (2024). Por otro lado, Vázquez Cano *et al.* (2020) encontraron que los niveles más altos de educación y estatus ocupacional de los padres están fuertemente asociados con un mejor logro en lectura entre los estudiantes de 4^o grado; en esta misma vía, Nkanor y Ekpo (2021) presentan datos a favor de la relación directamente proporcional entre el nivel educativo de los padres y la comprensión lectora.

Culturalmente, la madre es quien acompaña el proceso educativo de los hijos, por lo tanto, se espera que asuman una participación activa en la crianza, que ofrezca un entorno rico en alfabetización y sean un buen modelo de valores constructivos y educativos (Nkanor & Ekpo, 2021), actividades que a su vez impactarían positivamente la comprensión lectora (Cheng & Wu, 2017). En coherencia con lo anterior, estudios enfocados en la efectividad de las prácticas de alfabetización en el hogar, concluyen que la enseñanza en casa y la lectura compartida favorecen las habilidades de alfabetización emergentes y el desarrollo del vocabulario y la motivación, incluso, en niños con riesgo de dislexia (Corsi y Fons Esteve, 2023; Dong *et al.*, 2020; Torppa *et al.*, 2022).

Los aspectos culturales y sociales son favorecedores o desfavorecedores del aprendizaje, por ejemplo, Córdoba Rey *et al.* (2013) señalan que padres colombianos de niños, con y sin retraso lector, presentan prácticas alfabetizadoras pasivas aun cuando expresan gusto por la lectura. En esta misma línea, en una Encuesta Nacional realizada en Chile (Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile [CIAE], 2020), sobre los efectos del COVID-19 en la infancia, se reportó que un alto porcentaje (61 %) de padres no contaba con tiempo suficiente y energía para jugar y estimular a sus hijos, aun sabiendo la importancia de las prácticas alfabetizadoras. Así mismo, el aumento de hogares con jefatura femenina cada vez es mayor y los padres cada vez están más ausentes (Montoya Zuluaga *et al.*, 2016), por lo cual, las tareas de alfabetización quedan en segundo plano debido al poco tiempo que tienen las familias para el acompañamiento educativo de sus hijos.

De acuerdo con lo expuesto, queda claro que el NSE, el tipo de escuela, el nivel educativo y la ocupación de los padres pueden mediar en la cultura de alfabetización en el hogar, por lo cual se requieren estudiar la presencia y calidad de prácticas educativas en casa, y potenciar la labor alfabetizadora de los dos padres. Este puede ser un factor diferenciador del rendimiento lector, ya que puede constituirse en un escenario para optimizar la motivación por la lectura y el desarrollo de estrategias para comprender lo que se lee, tal como se propone en Solé (1992).

Finalmente, se concluye que el proceso lector es complejo y que se asocia a diversos factores individuales y del contexto, y que a futuro se deben desarrollar estudios para identificar la manera en que las variables socioeconómicas impactan en el rendimiento lector. Una de las limitaciones de este estudio fue la recolección de información sociodemográfica a través de autoinforme, por lo que se sugiere que futuras investigaciones utilicen estrategias de recolección de información objetivas, para evitar riesgo de sesgo de respuesta por deseabilidad social.

Referencias

- Avvisati, F., & Ilizaliturri, R. (2022). *PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country Notes: Colombia*. www.oecd.org/pisa/publications/Countrynote_COL_Spanish.pdf
- Barreto Morales, M. J., Leguizamón Roa, M. y Torres Ortiz, J. A. (2018). La comprensión lectora a través de las guías de aprendizaje en la Escuela Nueva. *Educación y Ciencia*, (19), 1-10. <https://doi.org/10.19053/01207105.7774>
- Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile [CIAE]. (2020, 11 de julio). *Consulta Nacional sobre la situación de la primera infancia por COVID-19*. <https://n9.cl/c7k9y>
- Cheng, Y., & Wu, X. (2017). The relationship between SES and reading comprehension in Chinese: A mediation model. *Frontiers in Psychology*, 8, 672. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00672>
- Çiğdemir, S., & Akyol, H. (2022). The relationship between environmental factors and reading comprehension. *International Journal of Progressive Education*, 18(3), 150-164. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.439.11>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.^a ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Córdoba Rey, E. M., Quijano Martínez, M. C. y Cadavid Ruiz, N. (2013). Hábitos de lectura en padres y madres de niños con y sin retraso lector de la ciudad de Cali, Colombia. *Revista CES Psicología*, 6(2), 53-65. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539422005.pdf>
- Corsi, A. y Fons Esteve, M. (2023). Los inicios de la lectura y la mediación afectiva en contextos plurilingües e interculturales. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 38, 43-70. <https://tejuelo.unex.es/index.php/tejuelo/article/view/4569>
- Cubilla-Bonnetier, D., Aguilar-Pérez, M., Romero-Romero, E. y Quezada Castroverde, M. (2021). Influencia del contexto socioeconómico en la lectura y sus precursores psicolingüísticos. *Cuadernos de Neuropsicología*, 15(1), 77-94. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8044697.pdf>

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2022). *Clasificación Única de las Ocupaciones para Colombia (CUOC)*. DANE. <https://n9.cl/nursi>
- Dolean, D., Melby-Lervåg, M., Tincas, I., Damsa, C., & Lervåg, A. (2019). Achievement gap: Socioeconomic status affects reading development beyond language and cognition in children facing poverty. *Learning and Instruction*, 63, 101218. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101218>
- Dong, Y., Wu, S. X.-Y., Dong, W.-Y., & Tang, Y. (2020). The effects of home literacy environment on children's reading comprehension development: A meta-analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(2), 63-82. <https://jestp.com/article-detail/?id=852>
- Epçaçan, C., & Epçaçan, C. (2010). Socio-economic and culturel factors effecting self efficacy on reading comprehension. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 666-671. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.081>
- Ferreiro Seoane, F. J. (2017). Análisis comparativo de los centros públicos y privados medido a través del premio extraordinario de la ESO en Galicia. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 2, 181-199. <https://doi.org/10.18172/con.3025>
- Fonseca, L., Pujals, M., Lasala, E., Lagomarsino, I., Migliardo, G., Aldrey, A., Buonsanti, L., y Barreyro, J. P. (2014). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños de escuelas de distintos sectores socioeconómicos. *Neuropsicología Latinoamericana*, 6(1), 41-50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439542506005>
- García-García, M. A., Arévalo-Duarte, M. A. y Hernández-Suárez, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155-174. <http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12>
- Garth-McCullough, R. (2008). Untapped cultural support: The influence of culturally bound prior knowledge on comprehension performance. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 49(1), 3. https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol49/iss1/3
- Guzmán-Simón, F., Gil-Flores, J., & Pacheco-Costa, A. (2020). Home literacy environment and reading comprehension in Spanish primary education. *Journal of Research in Reading*, 43(2), 229-247. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12299>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw Hill / Interamericana Editores, S.A. <https://acortar.link/l03so>

- Ibáñez-Alfonso, J. A., Hernández-Cabrera, J. A., Duñabeitia, J. A., Estévez, A., Macizo, P., Bajo, M. T., Fuentes, L. J., & Saldaña, D. (2021). Socioeconomic status, culture, and reading comprehension in immigrant students. *Frontiers in Psychology*, 12, 752273. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752273>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2024). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Informe nacional de resultados para Colombia 2022*. ICFES. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-421217_recurso_03.pdf
- Izquierdo Rus, T., Sánchez Martín, M. y López Sánchez-Casas, M. D. (2019). Determinantes del entorno familiar en el fomento del hábito lector del alumnado de Educación Primaria. *Estudios Sobre Educación*, 36, 157-179. <https://doi.org/10.15581/004.36.157-179>
- Li, M., Qu, K., Wang, Y., Wang, Y., & Sun, L. (2024). Associations of hypertensive disorders of pregnancy with cognition, dementia, and brain structure: a Mendelian randomization study. *Journal of Hypertension*, 42(3), 399-409. <https://doi.org/10.1097/HJH.0000000000003593>
- Melero, Á. M., Villalon Molina, R. y Izquierdo-Magaldi, B. (2020). Actitudes hacia la lectura, sentimiento de competencia, implicación familiar y comprensión lectora en segundo curso de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 18(50), 159-182. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i50.2780>
- Montoya Zuluaga, D. M., Castaño Hincapié, N. y Moreno Carmona, N. (2016). Enfrentando la ausencia de los padres: recursos psicosociales y construcción de bienestar. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(1), 181-200. <https://www.redalyc.org/journal/4978/497857392011/>
- Nkanor, I. W., & Ekpo, S. (2021). Parental variables and reading comprehension performance among primary school pupils in Uyo Senatorial District of Akwa Ibom State. *Sapientia Foundation Journal of Education, Sciences and Gender Studies*, 3(3), 137-147. <https://www.sfjesgs.com/index.php/SFJESGS/article/view/210>
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2022). *El estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje en lectura*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382747>
- Quezada Gaponov, C., Aravena, S., Maldonado, M. y Coloma, C. J. (2023). Desarrollo de las habilidades lingüísticas y lectoras y su relación con la comprensión de textos narrativos y expositivos en estudiantes de segundo y tercer grado. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 115-144. <https://doi.org/10.24310/isl.2.18.2023.16511>
- Ramírez-Sierra, C. C., & Fernández-Reina, M. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución

- educativa en Colombia. *Íkala, Revista de lenguaje y Cultura*, 27(2), 484-502. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12>
- Rasulova, I. (2024). Impact of parental educational level and occupation status on reading comprehension of 4th grade students in Azerbaijan. *Journal of Preschool and Primary Education*, 246(1), 67-82. <https://doi.org/10.30546/2709-2488.1.2024.016>
- Riffo Ocares, B., Reyes Reyes, F., Novoa Lagos, A., Véliz de Vos, M. y Castro Yáñez, G. (2014). Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media. *Literatura y Lingüística*, (30), 136-165. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5314516>
- Romeo, R. R., Uchida, L., & Christodoulou, J. A. (2022). Socioeconomic status and reading outcomes: Neurobiological and behavioral correlates. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (183-184), 57-70. <https://doi.org/10.1002/cad.20475>
- Rosen, M. L., Sheridan, M. A., Sambrook, K. A., Meltzoff, A. N., & McLaughlin, K. A. (2018). Socioeconomic disparities in academic achievement: A multi-modal investigation of neural mechanisms in children and adolescents. *NeuroImage*, 173, 298-310. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2018.02.043>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.
- Tabullo, Á. J., Wainselboim, A. J. y París, L. A. (2022). La comprensión de textos expositivos y narrativos y su relación con el vocabulario. La eficacia lectora y el control inhibitorio en niños de cuarto grado. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 9(17), 39-59. <https://doi.org/10.48162/rev.5.070>
- Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., & Niemi, P. (2022). Long-term effects of the home literacy environment on reading development: Familial risk for dyslexia as a moderator. *Journal of Experimental Child Psychology*, 215, 105314. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105314>
- Urquijo, S., García Coni, A. y Fernandes, D. (2015). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(2), 303-318. <https://doi.org/10.12804/apl33.02.2015.09>
- Ursache, A., & Noble, K. G. (2016). Neurocognitive development in socioeconomic context: Multiple mechanisms and implications for measuring socioeconomic status. *Psychophysiology*, 53(1), 71-82. <https://doi.org/10.1111/psyp.12547>
- Vázquez-Cano, E., De la Calle-Cabrera, A.M., Hervás-Gómez, C. y López-Meneses, E. (2020). El contexto sociofamiliar y su incidencia en el rendimiento lector del estudiante en PISA. *Ocnos*, 19(1), 43-54. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.2122

Capítulo 5. Estrategias para cultivar el potencial lector en estudiantes de primaria

Resumen

La escuela y la familia son los dos contextos en los que se presentan el mayor número de intercambios comunicativos en la infancia. Tanto el hogar como la escuela, se constituyen en espacios cargados de significados y sentidos, cuyas experiencias enriquecen los conocimientos previos del niño y, a su vez, facilitan el proceso de comprensión lectora, que va más allá de la decodificación. Teniendo en mente lo anterior, en el presente capítulo se describen algunas estrategias sustentadas a partir del modelo interactivo propuesto por Isabel Solé que pueden ser desarrolladas en la casa, como en el colegio, las cuales han mostrado ser efectivas para mejorar la comprensión lectora de niños y niñas de primaria. Dichas estrategias se usan de acuerdo con tres momentos: antes, durante y después de la lectura, y se subdividen en cognitivas y metacognitivas.

Palabras clave: comprensión lectora, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas.

Abstract

School and family are the two contexts in which the greatest number of communicative exchanges occur during childhood. Both home and school constitute spaces rich in meanings, where experiences enrich children's prior knowledge and, in turn, facilitate the process of reading comprehension, which goes beyond decoding. With this in mind, this chapter describes several strategies grounded in the interactive model

proposed by Isabel Solé that can be implemented both at home and at school, and which have proven effective in improving the reading comprehension of elementary school children. These strategies are applied across three moments —before, during, and after reading— and are subdivided into cognitive and metacognitive strategies.

Keywords: cognitive strategies, metacognitive strategies, reading comprehension.

Introducción

Como se refirió en el capítulo uno, los modelos interactivos son un marco teórico fundamental sobre la comprensión de textos, ya que, desde esta perspectiva, la comprensión es considerada como habilidad enmarcada en la interacción entre lo leído y los conocimientos, o esquemas previos del lector (Hernández, 2007; López, 1997), implicando diferentes niveles de abstracción para construir una representación que de sentido al texto (Alonso y del Mar Mateos, 1985). Un mayor nivel de abstracción requiere reflexionar, indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído (Monroy Romero y Gómez López, 2009), ya que comprender todo aquello que está en un texto va más allá de la decodificación lingüística y de los significados, es un proceso complejo que requiere de acciones que permitan entender la globalidad del texto (Vásquez-Sierra, 2022).

Es por ello, que se plantean estrategias o acciones que pueden ser usadas antes, durante y después de la lectura, que faciliten el proceso de comprensión de textos de una manera efectiva en relación con los objetivos que se plantea el lector (Pernía Hernández y Méndez Chacón, 2018). Así mismo, es necesario identificar aquellas estrategias de metacomprensión que permitan monitorear o autorregular el proceso, de tal manera, que se pueda generar un andamiaje más efectivo, ya que las estrategias de comprensión no son innatas y se requiere, por tanto, que el estudiante participe en experiencias significativas que le permitan modelar y aprehender nuevas estrategias para asumir su interacción con el texto (García-García *et al.*, 2018). En coherencia con el modelo

interactivo propuesto por Solé (1992), la comprensión de textos involucra reelaboraciones de significados para desarrollar operaciones destinadas al aprendizaje, lo cual sugiere la puesta en marcha de procesos de orden superior que le permiten al lector monitorear, controlar y autorregular el proceso de lectura (Ramírez-Peña *et al.*, 2015).

Sin embargo, para dar sentido a lo que se lee, se requiere de contextos cargados de experiencias y significados, enmarcados en actos comunicativos en los que se pueda desarrollar la comprensión de textos desde una perspectiva de sentido y funcionalidad para el que aprende. Es allí, donde cobra relevancia la familia y la escuela, ya que son los contextos donde mayoritariamente interactúan los estudiantes de primaria. Por tanto, los docentes y los cuidadores constituyen figuras que modelan, median o facilitan el desarrollo de la habilidad de comprensión, así como el gusto por la lectura (Mayorga Fernández y Madrid Vivar, 2014; Peña-García, 2019). Adicionalmente, características sociodemográficas de la familia, tales como el nivel educativo y el tipo de ocupación de los padres, se han asociado con una mejor precisión, velocidad, comprensión oral y comprensión de textos en niños de primaria, como se muestra en los resultados expuestos en el capítulo tres y cuatro de este libro.

En concordancia con lo anterior, se pretende compilar en el presente capítulo algunas estrategias que, a partir de estudios experimentales y cuasiexperimentales, han mostrado ser efectivas en el desarrollo de la comprensión de lectura en niños y niñas de tercero a quinto de primaria; proporcionando, de esta manera, algunos insumos y orientaciones que puedan ser funcionales en el contexto escolar y familiar, en virtud de que las acciones conjuntas entre estos dos entornos son imprescindibles para poder desarrollar y afianzar el hábito lector de los niños y niñas (Mayorga Fernández y Madrid Vivar, 2014).

Desarrollo

Antes de iniciar con las estrategias, es importante recordar los niveles de comprensión de lectura, dado que algunas estrategias responden más a uno que a otro nivel. El *nivel literal* hace referencia a la habilidad para

comprender la información que se encuentra explícitamente en el texto, reconociendo elementos como: personajes, características, tiempos, lugares, secuencias u orden de las acciones y relaciones de causa o efecto escritas en el texto (Smith y Dahl, 1989). Este nivel responde a preguntas, tales como: ¿quién?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿con quién? (Gutiérrez-Fresneda y Del Olmo, 2019).

Por su parte, el *nivel inferencial* implica la habilidad para plantear conjeturas e hipótesis acerca de lo leído (Smith y Dahl, 1989). Dichas inferencias pueden establecerse de manera inductiva o deductiva (Kabalen y Sánchez, 2004). Este nivel requiere el establecimiento de asociaciones entre partes del texto para deducir aspectos que no están explícitos como, por ejemplo: ideas principales, relaciones de causa efecto, acontecimientos que podrían suceder, entre otros (Smith y Dahl, 1989). Por consiguiente, es necesario que haya un buen nivel de comprensión literal, para que sea posible la comprensión inferencial, dado que, si no se tiene clara la información del texto, se inferirán relaciones o conclusiones poco pertinentes y descontextualizadas. En este nivel son pertinentes las preguntas como: ¿qué pasaría antes de...?, ¿a qué se refiere cuando...?, ¿qué relación hay?, entre otras (Gutiérrez-Fresneda y Del Olmo, 2019).

Por último, el *nivel crítico* se relaciona con la habilidad para evaluar un texto y el generar juicios razonados sobre este, ya sean de precisión, aceptabilidad o probabilidad (Smith y Dahl, 1989). Estos juicios pueden abarcar: a) la distinción entre lo real y lo fantástico; b) la adecuación y validez, al contrastar con otras fuentes de información; c) la apropiación del contenido; y d) la aprobación o el rechazo, en función del sistema de valores y de la moral del lector (Smith y Dahl, 1989; Strang, 1965 y Jenkinson, 1976 citados por Gordillo y Flórez, 2009).

Teniendo en cuenta la complejidad y niveles de procesamiento que implican la comprensión lectora, es claro por qué actualmente es considerada como un requisito fundamental para el aprendizaje y el desenvolvimiento de cualquier tarea de la cotidianidad (Fonseca *et al.*, 2019). Se ha evidenciado que esta competencia está altamente relacionada con el éxito académico (García-García *et al.*, 2018; Herrera-Núñez y Dapelo, 2022) y con el aprendizaje en general (Lopes *et al.*, 2022).

Por ende, resulta ineludible que tanto docentes como cuidadores puedan poner en marcha estrategias que promuevan y faciliten el desarrollo de esta competencia en los niños y niñas de primaria, tanto a nivel de habilidades cognitivas como metacognitivas, en vista de que el desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados impacta en el nivel de comprensión de años posteriores (Romero-Oliva *et al.*, 2018)

Pero, ¿qué se entiende por estrategias de comprensión lectora? De acuerdo con Solé (1992), estas consisten en un procedimiento de orden elevado, en tanto se encaminan a la obtención de una meta, permiten avanzar el curso de la acción del lector, sin prescribirla en su totalidad, dado que se adaptan a distintas situaciones de lectura, al no estar sujetas a una clase de contenido o a un tipo de texto en específico. Adicionalmente, involucran los componentes metacognitivos que se efectúan sobre la propia comprensión y que permiten al lector reconocer y monitorear cuándo está o no comprendiendo un texto.

A partir de la definición anterior, está claro que las estrategias no se tratan de recetas a las que se debe ceñir de manera inflexible, sino que, dada su adaptabilidad, permiten formar lectores autónomos, con la capacidad de enfrentar textos con diversas estructuras, temáticas y dificultad de comprensión (Solé, 1992). Con la intención de aportar en la enseñanza de dichas estrategias, tanto en el ámbito escolar como en el familiar, se describirán aquellas estrategias que han mostrado ser efectivas para mejorar la comprensión lectora en niños y niñas de primaria de contextos de habla hispana, que han sido reportadas en estudios recientes en los cuales se han efectuado comparaciones entre grupo experimental y grupo control.

Contexto escolar

Lograr que el estudiante aprenda a leer correctamente es uno de los desafíos que enfrenta la escuela, en tanto, la lectura permite que el individuo se desenvuelva autónomamente en las sociedades letradas (Solé, 1992). A continuación, se presentan las estrategias de comprensión que pueden ser usadas antes, durante y después de la lectura, mediante

el acompañamiento del docente; cabe aclarar que la mayoría de estas estrategias fueron reportadas en investigaciones con estudiantes de tercero a quinto de primaria.

Estrategias cognitivas antes de la lectura

De acuerdo con Solé (1992) y Díaz Barriga (1999), las estrategias de comprensión lectora están focalizadas en activar los conocimientos previos del lector, así como a motivar y establecer los objetivos de la lectura, de esta manera, se logra posicionar al lector en un rol activo.

- **Establecer predicciones sobre el texto:** a partir del título y una imagen acerca del texto, el docente formula preguntas que invitan al estudiante a plantearse hipótesis relacionadas con la temática que aborda el texto, los personajes, los lugares donde se desarrolla, etc. Las respuestas se escriben en un lugar visible de manera que durante toda la lectura los estudiantes vayan corroborando sus hipótesis (Pacheco Pastor, 2023).

Otra opción para ejecutar esta estrategia, es permitir que el estudiante explore aspectos generales del libro, por ejemplo, la carátula, la tabla de contenido, los títulos y subtítulos, las imágenes, el autor, etc., y a partir de estos elementos realice sus predicciones (Pacheco Pastor, 2023).

- **Discusión de palabras:** el docente selecciona palabras del texto, algunas con prefijos, sufijos o grupos complejos. Posteriormente, se discuten de forma oral los posibles significados de las palabras y mediante este intercambio lingüístico, se favorece la construcción de inferencias léxicas a partir de los conocimientos previos de los estudiantes (Fonseca *et al.*, 2019). El conocer previamente la definición de conceptos que se presentan en la lectura, facilita el proceso de comprensión, teniendo en cuenta que el vocabulario es un predictor del nivel de comprensión de lectura (Figuroa Sepúlveda & Gallego Ortega, 2021; Riffo Ocares *et al.*, 2014; Suárez Muñoz *et al.*, 2010).

Estrategias cognitivas durante la lectura

Este tipo de estrategias promueven la detección de la información principal del texto, así como la conceptualización de contenidos y las interrelaciones entre estos. Ayudan a mantener la atención y la motivación (Díaz Barriga, 1999).

- **Modelamiento:** en el trascurso de la lectura se requiere aplicar diversas estrategias para comprender el texto, para esto, es importante que el proceso se haga de manera compartida, de tal forma que el docente modele al estudiante por medio de las estrategias que usa para comprender. Adicionalmente, es relevante que monitoree y retroalimiente de manera contingente, tanto el uso de estrategias como las inferencias que el estudiante realiza (Solé, 1992).

Un ejemplo de esta estrategia fue la implementada por Fonseca *et al.* (2019), en la cual se llevaron a cabo varias lecturas sobre el texto: en la primera, el docente realizó la lectura en voz alta; en la segunda, se detuvo la lectura en puntos significativos y a partir de preguntas abiertas (en relación con el ingreso de algún personaje o información que podría no ser clara para el lector) se generó la discusión, buscando que se hicieran explícitas las ideas más significativas. La tercera lectura se hizo de manera silenciosa, solicitando a los estudiantes que, mediante dos signos, señalaran en el margen del texto la aparición de información nueva o de aquella que no lograron comprender.

- **Resumen:** durante la lectura, se realizan pausas para sintetizar lo leído, a partir de instrucciones como: “si tuviéramos que contar a otros lo que hemos leído, ¿qué les contaríamos?” (Pascual *et al.*, 2014).
- **Preguntas sobre el texto:** en el transcurso de la lectura se van formulando preguntas que responden: *a quién, qué, dónde, cuándo, cómo y por qué*, las cuales facilitan la comprensión literal (Pascual *et al.*, 2014). Así mismo, se realizan preguntas inferenciales y de criterio (Pacheco Pastor, 2023). Para esta estrategia se puede integrar una ruleta con colores, en la que cada color corresponda a una pregunta en específico (Padilla, 2021).

- **Armar textos con coherencia:** esta estrategia consiste en suministrarle a los estudiantes fragmentos de un texto narrativo, con el fin de que sean organizados de manera lógica y secuencial. Se hace especial énfasis en los conectores usados en el inicio, en el nudo y en desenlace de la narración. Posteriormente, el texto construido es contrastado con el texto original (Pacheco Pastor, 2023).

Otra manera de aplicar la estrategia, es entregar a los estudiantes fragmentos de la historia, los cuales deberán asociar a una serie de imágenes que representan el contenido de la narración, de esta manera deberán organizar de manera lógica los fragmentos a partir de la secuencia de imágenes (Pacheco Pastor, 2023).

- **Asociación conceptual:** algunos de los significados de palabras desconocidas son construidos mediante pistas, ya sean, contextuales o morfológicas (Fonseca *et al.*, 2019). Primero, se infiere el significado de la palabra a partir del contexto o claves que el mismo texto ofrece, y posteriormente se verifica el significado en el diccionario (Pacheco Pastor, 2023).

Estrategias cognitivas después de la lectura

Con estas estrategias se busca que el lector realice inferencias sobre el texto, concrete su comprensión y se forme una visión integradora, e incluso, crítica del texto (Díaz Barriga, 1999; Solé, 1992).

- **Tareas de construcción de inferencias (léxicas, conectivas y elaborativas):** dentro de estas tareas se encuentra el resolver anáforas, indicando, por ejemplo, a quién se refiere. Asimismo, el reemplazar conectores del texto por otros, sin cambiar el significado; el responder preguntas de inferencia e interpretar ideas gráficas (Fonseca *et al.*, 2019; Gottheil *et al.*, 2019; Pacheco Pastor, 2023).
- **Relectura:** el estudiante volverá a realizar la lectura, con el fin de subrayar o colorear aspectos relevantes como, por ejemplo: idea principal, personajes, palabras desconocidas (Gottheil *et al.*, 2019; Pacheco Pastor, 2023; Padilla 2021).

- **Reconocer la estructura general del texto:** se realiza a partir de la identificación de las ideas principales y secundarias, para lo cual se puede hacer uso de organizadores gráficos, tales como los arborigramas (Bravo Cajigas y Reina Aguirre, 2019; Fonseca *et al.*, 2019; Gottheil *et al.*, 2019; Pacheco Pastor, 2023).

Los arborigramas permiten organizar la información de un texto narrativo o un tema de aprendizaje en un esquema con figura de árbol, en cuyas partes se asignan de manera análoga elementos específicos que dan cuenta de lo leído. Para construir este esquema, el estudiante deberá releer, comparar y analizar el texto, y luego organizar la información en la figura del árbol, registrando en el tronco el tema principal; en las ramas, los subtemas; en las hojas, las características principales; en las flores, los ejemplos o evidencias; en los frutos, información adicional importante; y en las raíces, las fuentes o referencias (Loayza Maturrano, 2020, 2021).

- **Resumen:** a pesar de que resumir sea una estrategia básica de lectura, no es fácil que los estudiantes la usen o la dominen, en tanto requiere que regulen la comprensión del texto leído y de la estructura de este. Por consiguiente, se debe entrenar a los estudiantes en eliminar información trivial y redundante, y/o mantener información importante. Así como entrenarlos en el uso de macrorreglas de generalización e integración en resúmenes coherentes.

Dentro del entrenamiento se incluyen actividades como: a) reconocer las ideas principales en los textos mediante la elección de títulos que expresen la idea básica del texto o de los párrafos; b) marcar las ideas principales eliminando ideas que no son centrales, tales como, conjunciones, información detallada e información repetida, y finalmente marcar las palabras importantes; c) conectar de manera significativa en una o dos oraciones las palabras marcadas. Para el entrenamiento es importante el modelamiento del docente y la retroalimentación y corrección del resumen (Pečjak & Pirc, 2018).

- **Expresar pensamientos y juzgar:** esta estrategia facilita la comprensión crítica del texto, en otras palabras, permiten reaccionar con subjetividad, formar juicios propios y valorar lo que se lee. Tales estrategias incluyen la evaluación del contenido del texto desde una perspectiva personal, la emisión de juicios sobre una acción y el análisis de la intención del autor (Castilla Apolaya y Carrillo Vásquez, 2023; Pacheco Pastor, 2023).
- **Construcción de textos:** una vez finalizada la lectura, se solicita a los estudiantes que, en grupos, elaboren un nuevo final del texto narrativo o que incorporen un personaje o una situación sorpresiva a la historia. Posteriormente, los estudiantes leen en voz alta los ajustes realizados al texto (Pacheco Pastor, 2023).

Las anteriores estrategias han demostrado mejorar la comprensión lectora en estudiantes de primaria; sin embargo, en una sociedad que se caracteriza por el uso de las tecnologías de la informática y la comunicación (TIC), resulta relevante y pertinente la integración de estas tecnología en la educación. En congruencia con lo anterior, Flores Muñoz (2021) planteó una investigación a través de la cual se propuso corroborar, si el uso de un libro interactivo presentado en una aplicación móvil (app) tenía algún efecto en el nivel de comprensión de lectura de estudiantes de primaria, pertenecientes a una institución educativa rural. El estudio se formuló partiendo de que las aplicaciones y los contenidos digitales son altamente motivantes e interesante para los niños (Gil Quintana, 2018) y que el aprendizaje móvil (*m-learning*) permite el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en cualquier lugar y momento (Brazuelo Grund y Gallego Gil, 2014).

La autora concluye que la intervención fue exitosa, dado que la mayoría de los estudiantes que usaron la aplicación, la cual promovía el uso de estrategias de comprensión para antes, durante y después de la lectura, obtuvieron un dominio avanzado de la comprensión, en contraste con los estudiantes que no la usaron. Dentro de las bondades de integrar la aplicación tecnológica en el aula se encuentran el poder tener un registro

y monitoreo del tiempo destinado a la realización de actividades de lectura de cada estudiante, así como el rendimiento en estas y el avance en cada uno de los niveles. Cabe resaltar que, la aplicación también fue instalada en los móviles de los padres de familia, lo que garantizaba una continuidad y coherencia en el proceso lector en los dos contextos. No obstante, una de las limitaciones del uso de la *m-learning* fue la falta de conectividad a internet en algunos de los dispositivos móviles.

Otros investigadores como González Estrada *et al.* (2019) y Montenegro Chavez *et al.* (2020) también concluyeron que las TIC incorporadas al proceso de enseñanza-aprendizaje fortalecen la comprensión y la motivación por la lectura en estudiantes de primaria. Dichas tecnologías pueden ser combinadas con gamificación, donde el estudiante puede acumular puntos y reclamar premios. Algunas pueden incluir realidad aumentada, con tutores que se adaptan a las necesidades del estudiante.

Estrategias metacognitivas

Las habilidades metacognitivas se refieren, en esencia, a los procesos de control ejecutivo y autorregulación. Estas habilidades abarcan los procedimientos que facilitan a una persona coordinar de manera efectiva las acciones necesarias para llevar a cabo una tarea de manera exitosa (Pressley & Afflerch, 1995). Por consiguiente, además de utilizar estrategias para mejorar el desempeño en los procesos de codificación y de interpretación de textos, es sumamente relevante integrar métodos de aprendizaje autorregulado. Esto permitirá al estudiante desarrollar una mayor conciencia y control sobre los procesos involucrados. (Madariaga Orbea & Martínez Villabeita, 2010). Dentro de estas estrategias se encuentran las de planificación —antes de la lectura—, las de supervisión —durante la lectura— y las de evaluación —después de la lectura— (Santiuste *et al.*, 1996).

En el estudio de Vázquez González (2019), llevado a cabo con estudiantes de grado quinto de primaria, se evidenció una mejor comprensión de lectura en los niños y niñas a las que les fue aplicado un programa de entrenamiento que incluía tanto técnicas de lectura cognitivas

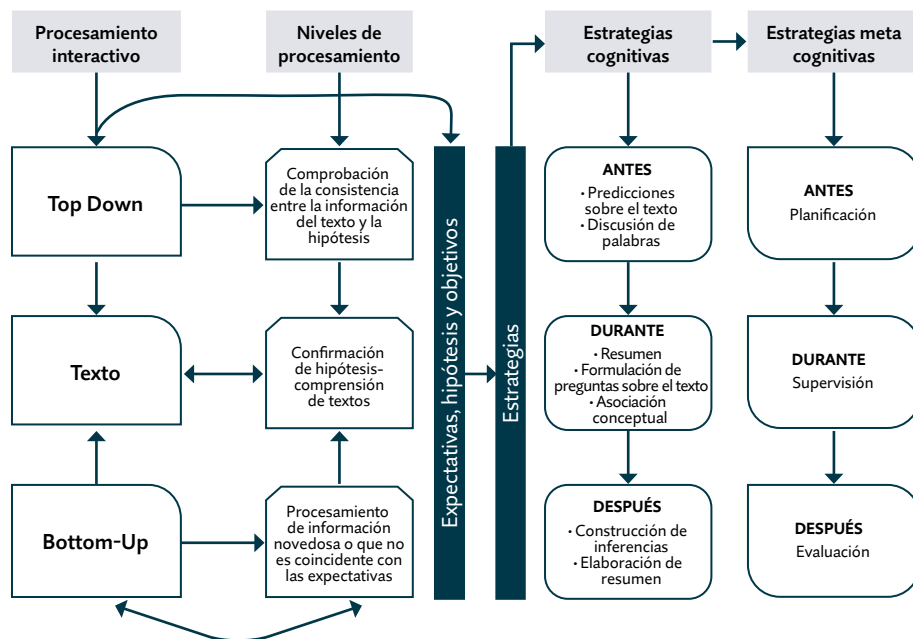
como metacognitivas. Las sesiones del programa se dividieron en tres fases: antes de la lectura (se priorizaron las estrategias metacognitivas), durante y después de esta (en las dos fases se aplicaron estrategias tanto cognitivas como metacognitivas). En seguida, se enuncian las estrategias de autorregulación que fueron empleadas:

- **Estrategias de planificación (antes de la lectura):** incluye la organización de la actividad lectora especialmente cuando se tiene un tiempo corto o limitado para abstraer la idea general de lo que se lee. Asimismo, el establecimiento de la estructura del texto a partir de la disposición de los párrafos, identificando componentes como: la introducción, el nudo y el desenlace. En estas estrategias se puede modelar o instruir al estudiante en una serie de preguntas que se puede autoaplicar antes de la lectura, tales como: ¿qué voy a leer?, ¿qué estrategias usaré?, ¿qué espero lograr con la lectura?, ¿cómo lo haré? y ¿qué recursos utilizaré? (Huaman Veliz y Yali Tinoco, 2023).
- **Estrategias de supervisión (durante la lectura):** están centradas en el reconocimiento de los componentes del texto, en las acciones que se pueden llevar a cabo cuando hay una palabra o una frase que el lector no logra comprender, y reconocer la razón por la cual no está comprendiendo correctamente. El estudiante podrá hacer uso de preguntas como: ¿qué estrategias de lectura estoy usando?, ¿son efectivas?, ¿qué parte del texto no logro comprender?, ¿sobre qué trata el texto?, ¿qué pasó primero o qué paso después?, ¿cuál es la idea principal? (Huaman Veliz y Yali Tinoco, 2023).
- **Estrategias metacognitivas de evaluación (después de la lectura):** se focalizan en saber cómo detectar las ideas principales del texto y evaluar la dificultad de distintas lecturas. En esta fase, los cuestionamientos podrían plantearse de la siguiente manera: ¿qué tipo de texto es?, ¿qué entendí de la lectura?, ¿qué aprendí?, ¿cómo aplicaré lo aprendido o para qué me sería útil? (Huaman Veliz y Yali Tinoco, 2023; Roque, 2019).

Considerando lo descrito hasta el momento, sobre las estrategias para favorecer la comprensión lectora en estudiantes de primaria, en la figura 7 se describe la correspondencia entre las estrategias cognitivas y metacognitivas, y los procesos que intervienen en la comprensión lectora, según la propuesta de Solé (1992). Se infiere a partir del análisis del modelo, que los objetivos formulados por el lector para realizar la lectura, determinan las estrategias que el lector activa para asimilar el texto.

Las estrategias cognitivas propuestas para ejecutarse antes de la lectura activan conocimientos previos y, de manera recíproca, influyen en la motivación y formulación de objetivos de lectura, puesto que su propósito es suscitar la necesidad de leer y otorgarle al lector un rol activo durante el proceso; es decir, el lector debe saber por qué lee, cuál es su hipótesis, y qué se requiere para lograr los objetivos planteados (Solé, 1992). Las estrategias durante la lectura son el componente crucial durante el proceso lector, ya que es el momento en el que se construye una interpretación plausible del texto al contrastar el conocimiento que se posee, las hipótesis o predicciones formuladas y el contenido del texto, asimismo, intervendrían las habilidades metacognitivas de supervisión y monitoreo de la actividad lectora para identificar si se está comprendiendo o no el texto, como se observa en la figura 1 (Solé, 1992). Finalmente, las estrategias después de la lectura se enfocan en el resultado del proceso lector (Solé, 1987), en otras palabras, el lector se basa en estrategias utilizadas en fases anteriores para continuar el aprendizaje y la comprensión del texto, así, puede desarrollar actividades asociadas con el resultado del proceso lector, estrategia que se utiliza de manera frecuente en la escuela eludiendo el proceso antecedente.

Figura 1. Correspondencia entre el modelo interactivo de Solé (1992) y las estrategias cognitivas y metacognitivas.



Fuente: elaboración propia.

Contexto familiar

El hogar es el lugar donde se forma la lengua materna, donde surgen los primeros intercambios comunicativos y donde se presentan numerosas oportunidades para reforzar las habilidades comunicativas que se desarrollan en la escuela (Robledo, 2015). Estudios recientes, como el de Melero *et al.* (2020), señalan que la participación activa de las familias en el proceso educativo tiene impacto positivo en el rendimiento académico, y es un factor fundamental para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado. Chiu (2021) subraya que las actividades de alfabetización temprana en el hogar, especialmente de lectura entre padres e hijos, tienen un impacto positivo en el desempeño lector y la calidad de tiempo dedicado a la lectura es más importante que la cantidad

de recursos empleados para este fin, lo que destaca la importancia de que los padres se involucren activamente en la alfabetización temprana. En esta misma línea, en el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS), llevado a cabo en el 2011, se evidenció la influencia positiva que tiene un hogar lector en la capacidad lectora de los niños y las niñas. Los padres de los participantes con mejores resultados refirieron que: tendían a leer con regularidad, involucraban a sus hijos en actividades relacionadas con la lectura, contaban con recursos para aprender y, adicionalmente, sus hijos recibieron educación preescolar (Mullis *et al.*, 2012).

A pesar de que en diversas ocasiones las familias reconocen la importancia del proceso lector, algunas no cuentan con los conocimientos acerca de las estrategias más idóneas para acompañar el proceso ni los factores que influyen en la comprensión de lectura, lo cual puede conllevar a que los cuidadores no se involucren eficazmente en dicho aprendizaje (Mayorga Fernández y Madrid Vivar, 2014). Es por ello, que, a continuación, se describen algunas de las estrategias que podrán ser implementadas en casa. Es importante aclarar que son escasos los estudios con grupo control y experimental que hayan abordado la enseñanza o acompañamiento de la lectura por parte de la familia en estudiantes de primaria; sin embargo, se encuentran algunas aproximaciones desde enfoques cualitativos.

Estrategias cognitivas y metacognitivas

Las estrategias anteriormente abordadas para el contexto escolar pueden ser también aplicadas en el entorno familiar. Por ejemplo, pueden proponer el hacer predicciones basadas en la información previa del texto, sus características, los títulos o ilustraciones, así como en el conocimiento que ya se tiene sobre el tema; anticipar eventos considerando el contexto; crear un espacio exclusivo para la lectura; discutir sobre los personajes de los cuentos; observar imágenes para formular predicciones sobre lo que puede suceder; leer en voz alta con la entonación adecuada; dramatizar a los personajes de las historias; imaginar finales alternativos y cambios inesperados en las narraciones; suponer el significado de vocabulario desconocido y construir sus propios cuentos o historias (Molina Gutiérrez y Del Valle Rendón, 2018).

Los espacios de lectura en voz alta, de aproximadamente 20 minutos por día, han mostrado una mayor motivación y comprensión de lectura en niños y niñas de primaria. Para esto, es importante la comunicación constante entre el colegio y la familia, ya que la institución educativa puede llevar a cabo procesos de entrenamiento en las estrategias a los padres y cuidadores, pero a la vez se requiere de la disposición e interés de la familia por participar (Guadalupe Moreno, 2021; Rodríguez-Martínez, 2021).

- **Actividades con textos instructivos:** la experiencia compartida entre padres e hijos de “crear o construir”, a partir de los textos, proporciona una valiosa oportunidad para aprender a leer materiales instructivos (Robledo, 2015). Para esto, se debe seleccionar libros que contengan indicaciones precisas, pueden estar acompañados con ilustraciones, ya sea para preparar una comida, armar un juguete, establecer las reglas de un juego, etc.

Estrategias para fortalecer la fluidez lectora

Si bien, las estrategias cognitivas y metacognitivas, anteriormente mencionados, han demostrado tener efectos positivos en la comprensión lectora de estudiantes de tercero a quinto de primaria, también es fundamental fortalecer las habilidades para leer de manera fluida. A menudo, se tiende a asumir que los estudiantes de los grados superiores de primaria ya cuentan con un dominio suficiente de esta habilidad; no obstante, investigaciones realizadas en Latinoamérica muestran que aproximadamente entre el 25 % y el 50 % de los estudiantes entre tercero y quinto de primaria presentan un bajo nivel en fluidez lectora o en alguno de los indicadores de fluidez, ya sea en precisión, velocidad o prosodia (v. g. Navarro-Mercado y Santana Rodríguez, 2021; Quispe *et al.*, 2023; Rodríguez-Ariza, 2024).

Tal como se expuso en el capítulo tres, la fluidez lectora se constituye como un puente esencial entre la decodificación y la comprensión (Kang & Shin, 2019; Kodan, 2017). Esta habilidad se define como la capacidad de “leer palabras, pseudopalabras y textos con precisión (es decir, sin errores de decodificación), de manera expresiva y a un ritmo adecuado, de tal

forma que la atención pueda dirigirse a la comprensión de aquello que se lee” (Gómez-Zapata *et al.*, 2011, p. 66). En consecuencia, la evidencia empírica ha mostrado que un mayor nivel de fluidez lectora se asocia con mejores desempeños en comprensión (Rasinski *et al.*, 2017; Yung Tam *et al.*, 2006).

Al tratarse de una habilidad que se desarrolla de manera progresiva, se hace necesario enseñarla de manera explícita (Hudson *et al.*, 2005). En ese sentido, a continuación, se describen algunas estrategias que han mostrado ser efectivas para mejorar la fluidez lectora en niños y niñas de tercero a quinto de primaria, a partir de estudios cuasiexperimentales. En primer lugar, se presentan aquellas estrategias cuyo objetivo es el desarrollo de la automatización —el reconocimiento rápido, preciso y, prácticamente, instantáneo de palabras— y, posteriormente, las estrategias centradas en la prosodia —lectura expresiva con características, tales como tono, acento y fraseo apropiados— (Kuhn & Stahl, 2003).

Estrategias para aumentar la automatización de palabras

La automaticidad permite a los estudiantes reconocer palabras sin esfuerzo, liberando la memoria de trabajo destinada a la decodificación, permitiéndoles prestar atención al significado (Kuhn & Schwanenflugel, 2006). Para muchos lectores, la comprensión falla no porque carezcan de los recursos cognitivos necesarios para construir significado, sino porque han agotado dichos recursos al tener que dedicarlos al reconocimiento de palabras. Por tanto, para lograr la automaticidad en el reconocimiento de palabras, al igual que otros procesos automáticos en la vida, se requiere de constante práctica (Rasinski, 2012). Para ello, se han planteado diversas estrategias que han sido comprobadas empíricamente.

- **Lectura repetida:** esta estrategia fue originalmente conceptualizada por Dahl (1974) y Samuels (1979, citados por Meyer & Felton, 1999); por otro lado, Calet *et al.* (2017), basados en el modelo de procesamiento de la información, sugieren que los lectores fluidos son aquellos que decodifican automáticamente, dejando la atención libre para centrarse en la comprensión. La estrategia consiste en que el estudiante lea en voz alta varias veces un pasaje adecuado a su nivel instruccional,

hasta que se alcance la velocidad deseada de lectura. Una vez es alcanzada, el estudiante lee otro pasaje del mismo nivel de dificultad hasta que nuevamente se logre el criterio establecido. Cuando existe supervisión, se proporciona al niño retroalimentación sobre errores de reconocimiento de palabras, así como sobre el número de palabras leídas correctamente. Existen diferentes variaciones de esta técnica, puede implementarse de manera individual, donde el estudiante relea el texto sin el apoyo de otros; sin embargo, se ha obtenido un mayor efecto cuando la lectura es supervisada o cuando el estudiante escucha a otro lector modelo que repite la lectura (Valdebenito-Zambrano, 2012).

En el estudio de Calet *et al.* (2017), se evidenció una mayor automatización a partir de la implementación de las lecturas repetidas en estudiantes de cuarto de primaria. En cada sesión, se instruía a los participantes para que leyeran el texto en silencio, focalizándose en la velocidad y precisión. Posteriormente, un solo niño releía en voz alta un párrafo del texto mientras los demás seguían la lectura en silencio y el docente ofrecía retroalimentación correctiva sobre la velocidad y precisión. Seguidamente, el niño releía el párrafo en voz alta, tratando de mejorar su desempeño en los dos aspectos. El mismo procedimiento se siguió para cada participante en el grupo.

- **Lectura conjunta en parejas (al unísono):** es una variación de lectura repetida. Consiste en que dos lectores —habitualmente uno con mayor competencia y otro con menor competencia lectora— lean juntos en voz alta, alternando roles o leyendo simultáneamente. El lector más competente marca el ritmo, la entonación y pronunciación, proporciona un modelo fluido y corrige errores, de modo que el compañero menos diestro mejora su velocidad, precisión y fluidez general. Los textos utilizados suelen ubicarse ligeramente por encima del nivel independiente del lector menos competente, de modo que el apoyo sea útil (Topping, 2017).

Esta estrategia fue implementada por Valdebenito-Zambrano (2012) en estudiantes de tercero a quinto de primaria. Las parejas estaban conformadas por un tutor y un tutorado, siendo el estudiante con mayor fluidez lectora quien asumía el rol de tutor, mientras que el docente se encargaba de supervisar a las parejas mediante registros de observación y atendiendo las dificultades que surgieran. Durante la lectura, el tutorado utilizaba la técnica PPP (Pausa, Pista y Ponderación). Cuando el tutorado cometía un error u omisión, el tutor señalaba la equivocación mediante una pausa; si el estudiante no identificaba el error tras unos segundos, el tutor proporcionaba una pista. Una vez que el tutorado corregía su error, el tutor ofrecía una ponderación, reforzando el acierto y promoviendo la retroalimentación positiva.

Estrategias para mejorar la prosodia

Si la automaticidad es el vínculo de la fluidez con el reconocimiento de palabras, la prosodia completa el puente al conectar la fluidez con la comprensión. El término más común para referirse a la prosodia en la lectura es leer con expresión. Más que leer rápido, lo que se busca es que la persona use su voz para transmitir significado a un oyente cuando habla o lee en voz alta (Rasinski, 2012). Algunas de las estrategias usadas en la automatización, han sido funcionales para mejorar la prosodia en niños y niñas de tercero a quinto de primaria, solo que el énfasis se realiza en otros aspectos del leer.

- **Lectura repetida:** en este caso, la relectura y la retroalimentación se centran en la acentuación, las pausas, la entonación y los signos de puntuación. La primera lectura se realiza en silencio y los niños escuchan atentamente para comprobar la expresividad correcta. Los signos de puntuación se resaltan en un color para ayudar a los estudiantes a centrarse en los elementos suprasegmentales (Calet *et al.*, 2017). Es importante aclarar que la lectura repetida no pretende mejorar la velocidad lectora, sino lograr una lectura oral que una audiencia encuentre significativa y satisfactoria, se trata de una lectura oral expresiva del pasaje que refleje y potencie el significado del texto (Rasinski, 2012). A partir de la implementación de esta estrategia, se

mejoró el desempeño en prosodia de estudiantes de cuarto primaria, demostrando que no solo es funcional para mejorar la automatización (Calet *et al.*, 2017).

- **Sensibilidad sintáctica:** consiste en fortalecer las habilidades que los estudiantes aún no han desarrollado plenamente para analizar el texto en unidades sintácticas que faciliten su comprensión. Esto se logra a través de una instrucción explícita que les enseña a identificar los límites de las frases utilizando señales prosódicas. El docente puede apoyar este proceso con acciones sencillas, como marcar en el texto las pausas o segmentos, y explicar que los lectores competentes lean frase por frase, y no palabra por palabra (Valdebenito-Zambrano, 2012).

En conclusión, es primordial un enfoque colaborativo entre el hogar y la escuela, para mejorar la comprensión de lectura en estudiantes de primaria. Las estrategias, tanto cognitivas como metacognitivas, que han integrado incluso aplicaciones tecnológicas, han demostrado ser efectivas para aumentar el desempeño en la comprensión, lo cual deslumbra lo multifacética y dinámica que es la enseñanza de las habilidades de lectura; asimismo, las estrategias formuladas son correspondientes con un modelo teórico ampliamente aceptado en la comunidad científica y educativa. Es igualmente relevante incluir estrategias específicas para mejorar la fluidez lectora, como la lectura repetida, lectura en parejas y la práctica guiada de prosodia, ya que la fluidez es un puente esencial entre la decodificación y la comprensión de textos. A futuro, es necesario que se continúen investigando las estrategias que generan un mayor impacto en la comprensión de lectura de estudiantes de primaria, que respondan a los cambios generacionales y a las necesidades educativas diversas; de igual forma, se propone que en la escuela se implementen estrategias cognitivas en los momentos propuestos (antes, durante y después), para luego transitar a estrategias metacognitivas para que los estudiantes capten el significado global del texto, y que las instituciones educativas orienten a las familias con estrategias de enseñanza de la lectura, en las cuales, se empleen métodos efectivos y eficaces.

Referencias

- Alonso, J. y del Mar Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: modelos de entrenamiento y evaluación. *Revista para el Estudio de la Educación y el Desarrollo*, 8(31-32), 5-19. <https://doi.org/10.1080/02103702.1985.10822082>
- Bravo Cajigas, Y. y Reina Aguirre, L. (2019). *Efectos del uso de estrategias participativas en la comprensión lectora de los estudiantes de 5° de básica primaria* [tesis de maestría, Universidad de la Costa]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/11323/5488>
- Brazuelo Grund, F. y Gallego Gil, D. J. (2014). Estado del Mobile Learning en España. *Educación en Revista*, (4), 99-128. <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155037796007.pdf>
- Calet, N., Gutiérrez-Palma, N., & Defior, S. (2017). Effects of fluency training on reading competence in primary school children: The role of prosody. *Learning and Instruction*, 52, 59–68. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.04.006>
- Castilla Apolaya, E. S. y Carrillo Vásquez, E. R. (2023). Estrategia didáctica en la comprensión lectora de estudiantes del segundo grado de primaria de la institución educativa 5168 Puente Piedra. Lima. *Revista Igobernanza*, 6(22), 490-512. <https://doi.org/10.47865/jgob.vol6.n22.2023.265>
- Chiu, C. (2021). La influencia de las actividades de alfabetización tempranas en el hogar y los recursos domésticos para el aprendizaje en el desempeño lector de los estudiantes de cuarto grado. *Boletín de Psicología Educativa*, (3), 685-706.
- Díaz Barriga, F. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. una interpretación constructiva*. McGraw-Hill.
- Figueroa Sepúlveda, S. y Gallego Ortega, J. L. (2021). Relación entre vocabulario y comprensión lectora: Un estudio transversal en educación básica. *Revista Signos*, 54(106), 354-375. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342021000200354>
- Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R. y León, J. A. (2019). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español. *Psicología Educativa*, 25(2), 91-99. <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>

- García-García, M., Arévalo-Duarte, M. y Hernández-Suárez, C. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155-174 <https://www.redalyc.org/journal/3222/322258748008/html/>
- Gil Quintana, J. (2018). Interconectados apostando por la construcción colectiva del conocimiento. Aprendizaje móvil en educación infantil y primaria. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, 19(54),185-203. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.10>
- Gómez-Zapata, E., Defior, S. y Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología*, 4(2), 65-73. <https://www.redalyc.org/pdf/2710/271022095008.pdf>
- González Estrada, L., Santiago Hernández, A. y Ortiz Zaccara, Z. (2019). Mangus Classroom como herramienta para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria. *Hexágono Pedagógico*, 10(1), 121-135. <https://doi.org/10.22519/2145888X.1479>
- Gordillo, A. y Flórez, M. P. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, 53, 95-107. <https://ap.lasalle.edu.co/article/view/452>
- Gottheil, B., Brenlla, M. E., Barreyro, J. P., Pueyrredón, D., Aldrey, A., Buonsanti, L., Freire, L., Rossi, A. I. y Molina, S. (2019). Eficacia del programa “Lee Comprensivamente” para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 99-111. <https://www.rpye.es/pii?pii=175>
- Guadalupe Moreno, J. (2021). Involucrando a la familia en la comprensión lectora en los estudiantes del nivel primario. *Alborada de la Ciencia*, 1(1), 25-30 <https://doi.org/10.26490/uncp.alboradaciencia.2021.1.977>
- Gutiérrez-Fresneda, R. y Del Olmo, M. T. (2019). Mejora de la comprensión lectora mediante la formulación de preguntas tipo test. *Revista Investigaciones sobre Lectura*, 11, 93-104. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi11.11106>
- Hernández, M. J. (2007). Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (5), 1-11. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152376010.pdf>
- Herrera-Núñez, Y. y Dapelo, B. (2022). Estrategias de lectura y rendimiento académico en la transición a la educación superior. *Praxis y Sabre*, 13(32), e210. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n32.2022.12809>

- Huaman Veliz, L. y Yali Tinoco, M. (2023). *Estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de estudiantes de la institución educativa Corazón de Jesús de El Tambo* [trabajo de grado, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12894/10423>
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why, and How? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714. <http://www.jstor.org/stable/20204298>
- Kabalen, D. M. y Sánchez, M. (1997). *La lectura analítico-crítica: un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información*. Trillas.
- Kang, E. Y., & Shin, M. (2019). The contributions of reading fluency and decoding to reading comprehension for struggling readers in the Fourth Grade. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 35(3), 179-192. <https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1521758>
- Kodan, H. (2017). Determination of reading levels of primary school students. *Universal Journal of Educational Research*, 5(11), 1962-1969. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1159730.pdf>
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>
- Kuhn, M., & Schwanenflugel, P. (2006). All oral reading practice is not equal or how can i integrate fluency into my classroom? *Literacy, Teaching and Learning*, 11(1), 1-20. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4214377/>
- Loayza Maturrano, E. F. (2020). *La técnica del arbograma en el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura de los estudiantes del primer grado de educación secundaria del Distrito de La Molina* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/4646>
- Loayza-Maturrano, E. (2021). El arborigrama. Estrategia didáctica de comprensión lectora de textos narrativos. *Investigación Valdizana*, 15(2), 89-100. <https://www.aacademica.org/edward.faustino.loayza.maturrano/19>
- Lopes, J., Oliveira, C., & Costa, P. (2022). Determinantes escolares y estudiantiles del rendimiento lector: un análisis multinivel con estudiantes portugueses. *Revista de Psicodidáctica*, 27(1), 29-37 <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.05.001>
- López, G. S. (1997). Los esquemas como facilitadores de la comprensión y aprendizaje de textos. *Revista Lenguaje*, 25, 40-55. <https://lc.cx/olConD>

- Madariaga Orbea, J. M. y Martínez Villabeitia, E. (2010). La enseñanza de estrategias de comprensión y metacompreensión lectora: Un programa implementado por el profesorado. *Anales de Psicología*, 26(1), 112-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3133192>
- Mayorga Fernández, M. J. y Madrid Vivar, D. (2014). El lector no nace, se hace: implicaciones desde la familia. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, (1), 81-88. <https://doi.org/10.13128/RIEF-14798>
- Melero, Á. M., Villalon Molina, R. y Izquierdo-Magaldi, B. (2020). Actitudes hacia la lectura, sentimiento de competencia, implicación familiar y comprensión lectora en segundo curso de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 18(50), 159-182. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i50.2780>
- Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306. <https://doi.org/10.1007/s11881-999-0027-8>
- Molina Gutiérrez, T. y del Valle Rendón, B. (2018). Fortalecimiento de la lectura mediante la interacción familiar: programa PROLECS-UNA. *Educere*, 20(66), 299-309. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35649692010.pdf>
- Montenegro Chavez, N. L., Ríos Rodríguez, J. G. y Cieza Mostacero, S. (2020). Tutor inteligente con realidad aumentada para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado en una institución educativa. *RISTI. Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (40), 27-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8586064>
- Monroy Romero, J. A. y Gómez López, B. E. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n16/v6n16ao8.pdf>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://n9.cl/rda63>
- Navarro-Mercado, E. y Santana Rodríguez, R. J. (2021). *Influencia de la fluidez lectora en la comprensión de texto de los niños de tercer grado del Colegio Miguel Ángel Builes* [trabajo de especialización, Corporación Universitaria del Caribe – CECAR]. Repositorio Institucional. <https://n9.cl/gyenl>
- Pacheco Pastor, M. (2023). *Estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora en estudiantes de primaria de una Institución Pública de Ate, 2022* [tesis

- de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/120060>
- Padilla, H. (2021). *Estrategias lúdicas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de educación primaria de José Leonardo Ortiz* [trabajo de grado, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo].
- Pascual, G., Goikoetxea, E., Corral, S., Ferrero, M. y Pereda, V. (2014). La enseñanza recíproca en las aulas: efectos sobre la comprensión lectora en estudiantes de primaria. *Psykhé (Santiago)*, 23(1), 1-12. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.23.1.505>
- Pečjak, S., & Pirc, T. (2018). Developing summarizing skills in 4th grade students: Intervention programme effects. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(5), 571–581. <https://doi.org/10.26822/iejee.2018541306>
- Peña-García, S. N. (2019). El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria. *Revista Panorama*, 13(24), 43-56. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6888664.pdf>
- Pernía Hernández, H. F. y Méndez Chacón, G. (2018). Estrategias de comprensión lectora: experiencia en educación primaria, *Educere*, 22(71) 107-115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6607512>
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Lawrence Erlbaum.
- Quispe, Y. C., Montúfar, J., Pilco, D., Mamani, F. G., Capaquirá, A. y Loayza, C. (2023). Fluidez lectora en estudiantes de IV y V ciclo de educación primaria de la Institución Educativa 70581 Juliaca 2019. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 595524-935. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9132
- Ramírez Peña, P., Rossel- Ramírez, K. y Nazar-Carter, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 213-231. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v41n2/art13.pdf>
- Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot! *The Reading Teacher*, 65(8), 516–522. <https://n9.cl/otn5c>
- Rasinski, T., Paige, D., Rains, C., Stewart, F., Julovich, B., Prenkert, D., Rupley, W. H., & Nichols, W. D. (2017). Effects of intensive fluency instruction on the reading proficiency of third-grade struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 33(6), 519–532. <https://doi.org/10.1080/10573569.2016.1250144>

- Riffo Ocares, B., Reyes Reyes, F., Novoa Lagos, A., Véliz de Vos, M. y Castro Yáñez, G. (2014). Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media. *Literatura y Lingüística*, (30), 136-165. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112014000200009>
- Robledo, B. H. (2015). *Familias lectoras: cómo formar lectores y escritores en el hogar*. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. <https://ng.cl/d50ia6>
- Rodríguez Ariza, N. (2024). *La fluidez, componente esencial en la lectura – caso niños de quinto grado Institución Educativa Libertador Simón Bolívar, Tunja, Boyacá* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/17790>
- Rodríguez-Martínez, A. M. (2021). Propuesta pedagógica para el mejoramiento de la comprensión lectora, con base en la integración socioeducativa. *AiBi. Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 9(2), 1-8. <https://ng.cl/ijgw5>
- Romero-Oliva, M. F., Trigo-Ibáñez, E. y Moreno-Verdulla, P. (2018). De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 17(3), 68–85. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1776
- Roque, G. (2019). *Estrategias metacognitivas y comprensión lectora de estudiantes del tercer grado de educación primaria de la I. E Héroes de Jactay-Huánuco, 2015* [tesis de maestría, Universidad Nacional Hermilio Valdizán]. Repositorio Institucional. <https://ng.cl/dis1d>
- Santiuste, V., García, G., Ayala, C. y Briquette, C. (1996). *Procesos y estrategias de comprensión lectora. Aplicación a la enseñanza de la filosofía a través de textos*. Fugaz Ediciones.
- Smith, C. B. y Dahl, K. L. (1989). *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo* (J. Alonso, trad.). Visor.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 10(39-40), 1-13. <https://doi.org/10.1080/02103702.1987.10822170>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.
- Suárez Muñoz, A., Moreno Manso, J. M. y Godoy Merino, M. J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora. Algo más que causa y efecto. *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (1), 1-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4035286>

- Topping, K. J. (2017). Paired reading and related methods for improving fluency. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 57–70. <https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/64>
- Valdebenito-Zambrano, V. H. (2012). *Desarrollo de la competencia lectora, comprensión y fluidez, a través de un programa de tutoría entre iguales, como metodología para la inclusión* [tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/10803/96309>
- Vásquez-Sierra, A. J. (2022). Comprensión lectora: fundamentos teóricos y estrategias de acercamiento al texto. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4) 618-633. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2607
- Vázquez González, M. E. (2019). Programa de mejora de la comprensión y estrategias lectoras en alumnos de quinto de primaria. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (37), 1-16. <https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/356815>
- Yung Tam, K., Heward, W. L., & Heng, M. A. (2006). A reading instruction intervention program for English-language learners who are struggling readers. *Journal of Special Education*, 40(2), 79–93. <https://doi.org/10.1177/00224669060400020401>



Preguntas como: ¿cuáles son los factores que influyen en la lectura?, ¿cómo comprendemos un texto? y ¿cómo potenciamos la comprensión lectora? han obtenido diversas respuestas durante las últimas décadas y, por lo tanto, el número de trabajos sobre el tema es amplio y enriquecedor. No obstante, sigue siendo un reto contar con una síntesis sobre aspectos teóricos del tema y con datos empíricos sobre el rendimiento lector de diferentes grupos poblacionales. De acuerdo con lo anterior, esta investigación siguió la metodología de revisión documental para presentar los modelos teóricos de la comprensión lectora, el estado del arte sobre las variables del contexto asociadas al buen desempeño lector y las estrategias que favorecen la comprensión de textos, además, a través de un diseño no experimental de alcance correlacional, se analizó el rendimiento lector en un grupo de estudiantes de un municipio colombiano. En los resultados, se exaltan los amplios aportes teóricos de la psicología cognitiva y la neurociencia sobre cómo logramos leer y comprender, y se exalta el modelo interactivo propuesto por Solé (en su obra Estrategias de lectura), debido a la importancia que le otorga a la enseñanza de estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora. En coherencia con esta elección, en los siguientes capítulos se exponen hallazgos sobre alfabetización temprana por parte de la familia y la escuela en las actividades lectoras y datos empíricos sobre la asociación entre variables sociodemográficas (de la familia y la escuela) en el éxito lector. Finalmente, se develan hallazgos sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas favorecedoras de la comprensión de textos para estudiantes de primaria.

Palabras clave: comprensión lectora, estrategias de lectura, precisión lectora, variables sociodemográficas, velocidad lectora.

