



Comprensión lectora en estudiantes de secundaria en Perú

Reading comprehension among high school students in Peru

Compreensão de leitura em alunos do ensino médio no Peru

ARTÍCULO ORIGINAL



Escanea en tu dispositivo móvil
o revisa este artículo en:

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.909>

Elva Medalid Torres-Vega 

etorres1@ucvvirtual.edu.pe

Universidad César Vallejo, Lima-Perú

Artículo recibido 12 de julio 2023 | Aceptado 22 de agosto 2023 | Publicado 21 de enero 2025

RESUMEN

La lectura y la comprensión son habilidades fundamentales, si un estudiante no lee bien y tiene inconvenientes para comprender un texto, tendrá dificultades en sus aprendizajes. La presente investigación tuvo como objetivo determinar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del VI Ciclo de educación secundaria en una institución educativa pública del distrito El Agustino en el año 2022. El tipo de investigación fue básica, de diseño descriptivo no experimental. Se evaluó la comprensión lectora a 317 estudiantes a través de la prueba CompLEC que mide la recuperación de la información, la integración de la información y la reflexión. Los resultados obtenidos: los estudiantes llegaron a 72,2% en nivel bajo, 25,9% en nivel regular y el 1,9% en un nivel alto. Se concluye, la enseñanza remota, el uso de estrategias poco innovadoras para el desarrollo de la comprensión lectora han incidido en que se haya obtenidos estos resultados.

Palabras clave: Comprensión lectora; Niveles; recuperación; Integración; Reflexión; lectura

ABSTRACT

Reading and comprehension are fundamental skills; if a student does not read well and has difficulties in understanding a text, he/she will have difficulties in learning. The objective of this research was to determine the level of reading comprehension in students of the VI Cycle of secondary education in a public educational institution in the district of El Agustino in the year 2022. The type of research was basic, with a descriptive non-experimental design. Reading comprehension was evaluated in 317 students through the CompLEC test that measures information retrieval, information integration and reflection. The results obtained: students reached 72.2% at a low level, 25.9% at a regular level and 1.9% at a high level. It is concluded that the remote teaching, the use of not very innovative strategies for the development of reading comprehension have had an impact in obtaining these results.

Key words: Reading comprehension; Levels; Recovery; Integration; Reflection; Reading

RESUMO

A leitura e a compreensão são habilidades fundamentais; se um aluno não lê bem e tem dificuldades para entender um texto, ele terá dificuldades para aprender. O objetivo desta pesquisa foi determinar o nível de compreensão de leitura em alunos do VI ciclo do ensino médio em uma instituição pública de ensino no distrito de El Agustino no ano de 2022. O tipo de pesquisa foi básico, com um desenho descritivo e não experimental. A compreensão de leitura foi avaliada em 317 alunos por meio do teste CompLEC, que mede a recuperação, a integração e a reflexão de informações. Os resultados obtidos: os alunos atingiram 72,2% em um nível baixo, 25,9% em um nível regular e 1,9% em um nível alto. Conclui-se que o ensino remoto e o uso de estratégias não muito inovadoras para o desenvolvimento da compreensão de leitura tiveram impacto nos resultados obtidos.

Palavras-chave: Compreensão de leitura; Níveis; Recuperação; Integração; Reflexão; Leitura

INTRODUCCIÓN

Luego de dos años de pandemia por la COVID-19, se reabrieron las escuelas peruanas y se recibieron a los estudiantes después de dos años de confinamiento, reafirmando la problemática del bajo nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes, esta debilidad se ha evidenciado en el Perú, en otros países de la región y del mundo. Estos efectos negativos producto de la educación remota o a distancia: estudiantes que no tuvieron la oportunidad, ánimo e intención para aprender y docentes, para compartir sus enseñanzas, lo que ocasionó una importante brecha en la oportunidad de aprender (Reimers, 2021). Hubo estudiantes con problemas de conectividad por carencias de equipos, no contaban con un familiar o monitor permanente de las actividades educativas, especialmente lectoras, y se presentaron casos de estudiantes y docentes que atravesaron por problemas emocionales, especialmente la depresión lo que afectó la enseñanza y el aprendizaje.

En cuanto al proceso lector, en primer lugar, la lectura es un proceso ascendente donde el lector empieza a escudriñar desde las letras hasta las frases más complejas, para llegar a la comprensión del texto. En segundo lugar, la lectura como proceso descendente, el lector moviliza parte de sus saberes previos, elabora predicciones y finalmente, busca información en el texto, para poder corroborar o desechar sus predicciones (Cortes et al., 2019).

Asimismo, en cuanto a su función

socio cultural, educativa y personal, Ma'youf y Aburezeq (2022) manifiestan que la lectura es una herramienta necesaria para el acceso a la cultura, conocimientos y experiencias, ya que ayuda en el desarrollo de las virtudes, valores y comportamientos que demanda la sociedad y los ciudadanos. Aumenta la autoconfianza y les educa en sus derechos y deberes; también incrementa todas las habilidades de pensamiento inferior y superior y de pensamiento fuera de lo común, y les infunde la curiosidad y la lectura en profundidad. En otros términos, es una herramienta para lograr la excelencia en todas áreas del saber y elimina la barrera del tiempo y el lugar para el lector, ya que puede interactuar con los demás sin importar la distancia o los tiempos que se interpongan. La importancia de la lectura también radica en el desarrollo del aspecto emocional del estudiante, la habilidad de la crítica literaria, la interacción y la consonancia con el texto.

En cuanto a la comprensión lectora, favorece la incorporación de conocimientos, facilita los procesos educativos y el afrontar con éxito los retos académicos y personales. Rezai et al., 2022; Rezai et al., 2022; Paris, 2005, citados por Heydarnejad et al., (2022) manifiestan que la comprensión lectora se refiere al proceso en el que participan varios procedimientos de creación de significado para inferir el significado implícito de un texto. Es considerada como una condición previa para el aprendizaje y el desarrollo de cualquier tarea

rutinaria (Fonseca et al., 2019), razón más que justificada para que los docentes utilicen estrategias que apoyen al desarrollo de la competencia lectora donde entren en juego, primordialmente las habilidades cognitivas y metacognitivas (Robledo et al., 2019).

Mullis et al., (2016), Alharbi (2022) y Relyea et al., (2023) en investigaciones realizadas en Europa, Medio Oriente y Estados Unidos confirman las serias deficiencias que presenta la comprensión lectora en el contexto mundial. Así, en los últimos resultados de Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), los estudiantes alemanes de cuarto curso lograron competencias lectoras medias en comparación con el rendimiento medio en la UE o en otros países de la OCDE. Por lo tanto, el principal problema con el rendimiento en lectura de los estudiantes en Alemania son las grandes brechas interindividuales, el estatus social y el origen migratorio, lo que indica que las fuertes desigualdades sociales en la educación ya existían en Alemania antes de la pandemia del COVID-19.

Por otro lado, el país con resultados parecidos a los obtenidos por los estudiantes peruanos en la prueba Pisa es Arabia Saudita. Sus resultados en la competencia lectora, estaban por debajo de la media de los países integrantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). La puntuación obtenida por los estudiantes saudíes fue de 399, por debajo del nivel mínimo de competencia en lectura y 2

puntos por debajo de los resultados de Perú. En este nivel, los alumnos sólo pueden identificar las ideas principales en textos de extensión moderada; encontrar información explícita, y reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les indica explícitamente que lo hagan. Muy pocos estudiantes alcanzaron los niveles 5 o 6, en los que pueden formarse una comprensión completa y detallada de textos cuyo contenido o forma no les son familiares y pueden abordar conceptos contrarios a los esperados (OCDE, 2019a).

Asimismo, en EE. UU., los promedios de lectura de los estudiantes de 3° fueron más bajos en el año escolar 2020-2021 que en el año escolar 2018-2019. Estos niveles de lectura significativamente más bajos para los estudiantes de 3° fueron alcanzados por estudiantes de alta pobreza, estudiantes del idioma inglés y estudiantes con discapacidades. Además, los hallazgos muestran que, entre los estudiantes de poblaciones similares, los estudiantes con mejor desempeño eligieron la opción de instrucción totalmente a distancia, mientras que los estudiantes con menos éxito eligieron la instrucción individual al comienzo del año escolar 2020-2021. Kuhfeld et al., (2023) en su investigación con estudiantes estadounidenses de 3° al 8° encontraron disminuciones significativas en el rendimiento en lectura entre el otoño de 2020 y el otoño de 2021. Tanto en las escuelas de baja como de alta pobreza, los estudiantes asiático-americanos y blancos mostraron promedios de menor magnitud

en relación con los estudiantes hispanos, indígenas americanos y nativos de Alaska y negros.

Del mismo modo, Galeano-Sánchez y Ochoa-Angrino (2022) afirmaron que los resultados de las pruebas PISA, presentados por la OCDE en 2015, indicaron que, en lectura, el promedio en Latinoamérica fluctuaba en 487 puntos. Colombia en 2018 alcanzó 412 puntos, los cuales indican un desempeño por debajo de la media latinoamericana (OCDE, 2019b) y para 2021, se proyecta un retroceso de 50 puntos, como efecto de la pandemia ocasionada por el COVID-19. Se concluye que Colombia, a pesar de los esfuerzos, continúa ubicado en el rango de bajo rendimiento en lectura.

Por otro lado, Cekiso et al., (2022) identificaron cuatro factores que desempeñan un papel negativo en el rendimiento en lectura de los alumnos: El nivel educativo de los padres es un obstáculo, debido a que los padres analfabetos no podían ofrecer modelos ni estímulos. El estatus socioeconómico de los padres parece ser un poderoso obstáculo para el desarrollo del rendimiento en lectura. La situación económica, la mayoría no tenían empleo y, por tanto, no podían permitirse comprar material de lectura adecuado para que sus hijos estudiaran después de la escuela. La no disponibilidad de libros tanto en casa como en la escuela también se consideraba significativa.

En el conocido modelo de construcción e integración de Kintsch (1988) la comprensión lectora es el resultado de dos etapas: Durante la

construcción, el lector construye una imagen mental del texto formando una red de conceptos asociativos. En la integración, la información del texto y los conocimientos previos se integran en una representación mental concluyente del texto, es decir, el modelo de situación (Zaccoletti et al., 2022)

En la Comprensión Lectora, Pérez (2005); Ugarriza (2006), y Gutiérrez-Fresneda y Del Olmo (2019) coinciden al identificar hasta tres niveles: El literal, cuando el lector entiende la información que contiene el texto leído. En este nivel se evocan y localizan los detalles explícitos, el orden de los hechos narrados, la comprensión es más superficial. El nivel crítico, el lector moviliza sus capacidades para valorar y analizar de manera personal el texto, identificar el propósito del texto, distinguir entre hechos y opiniones, así también evalúa la información que transmite el autor, elabora un juicio valorativo. El nivel inferencial, implica un proceso mental que requiere de competencias interpretativas más profundas (el lector plantea generalizaciones, predicciones y suposiciones acerca del contenido) y deductivas (el lector lee entre líneas, conecta las ideas del texto para obtener conclusiones que no están explícitas) (Avendaño, 2020).

Tatay et al., (2011) sostienen que en cuanto a los propósitos de lectura, PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) se centra en tres aspectos esenciales asociados a

la competencia lectora: acceso y adquisición de información (implica la destreza del lector para ubicar información más o menos explícita, aparece literalmente en el texto); integración de información (supone la capacidad para establecer relaciones entre ideas textuales, realizar inferencias) y reflexión-evaluación sobre la información del texto (implica la destreza para analizar con criticidad el fondo y forma en la que se muestra la información). En este aspecto el lector no solo comprende el significado literal o inferido de un texto, sino que también evalúa la calidad y eficacia de su contenido. Requiere la combinación del contenido con indicios periféricos, como quién lo escribió, cuándo, con qué propósito, etc. En cuanto a la Reflexión sobre el contenido y forma: el lector aprecia la calidad y el estilo del texto. Evalúa si el contenido y la forma expresan adecuadamente el propósito y el punto de vista del autor. Para hacer esto, es posible que tenga que recurrir a sus saberes previos para poder comparar diferentes puntos de vista (Mones y Cruz, 2019).

La problemática de la comprensión lectora motivó la necesidad de realizar la investigación que tuvo como objetivo determinar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del VI Ciclo de educación secundaria en una institución educativa pública del distrito El Agustino en el año 2022, año en que los estudiantes regresaron de manera presencial a las escuelas después de 2 años de recibir una educación a distancia debido a la pandemia por COVID-19.

MÉTODO

La investigación fue básica, de enfoque cuantitativo, se empleó el diseño descriptivo no experimental de corte transversal, método hipotético deductivo; la población estuvo conformada por 317 estudiantes de VI ciclo de la Educación Básica Regular correspondientes a primero y segundo grado de educación secundaria, la muestra es de tipo no probabilística y censal. El tratamiento estadístico se realizó con el programa SPSS en su versión 26 en español. Se empleó como instrumento la prueba CompLEC de Tatay et al., (2011) el cual mide el nivel de comprensión lectora en los estudiantes a través de 20 ítems, en tres dimensiones: Recuperación de la información, Integración de la información y Reflexión. Este instrumento fue adaptado, por ello pasó por juicio de expertos y se determinó la confiabilidad del instrumento mediante el coeficiente Kuder Richardson-20 (KR-20), cuyo resultado fue 0,76. El instrumento fue entregado y aplicado a la población a través del Google Form.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la Tabla 1, se observa que para la variable Comprensión Lectora, 229 estudiantes alcanzaron el nivel bajo con un 72,2%, 82 estudiantes se encuentran en el nivel regular con un 25,9% y 6 estudiantes se encuentran en el nivel alto que representa un 1,9%.

Tabla 1. Comprensión lectora.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	229	72,2	72,2	72,2
	Regular	82	25,9	25,9	98,1
	Alto	6	1,9	1,9	100,0
Total		317	100,0	100,0	

En la Tabla 2, respecto a la dimensión Recuperación de la información, el 38,5% alcanzó el nivel bajo que equivale a un total de 122 estudiantes,

en el nivel regular se encuentra un 41% que equivale a 130 estudiantes y en el nivel de logro alto se encuentra el 20,5% que equivale a 65 estudiantes.

Tabla 2. Dimensión recuperación de la información.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	122	38,5	38,5	38,5
	Regular	130	41,0	41,0	79,5
	Alto	65	20,5	20,5	100,0
Total		317	100,0	100,0	

En la Tabla 3, respecto a la dimensión Integración de la información, el 25,2% alcanzó el nivel bajo que equivale a un total de 80 estudiantes,

en el nivel regular se encuentra un 55,2% que equivale a 175 estudiantes y en el nivel de logro alto se encuentra el 19,6% que equivale a 62 estudiantes.

Tabla 3. Dimensión integración de la información.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	80	25,2	25,2	25,2
	Regular	175	55,2	55,2	80,4
	Alto	62	19,6	19,6	100,0
Total		317	100,0	100,0	

En la Tabla 4, respecto a la dimensión Reflexión, el 28,1% alcanzó el nivel bajo que equivale a un total de 89 estudiantes, en el nivel regular se encuentra

un 56,5% que equivale a 179 estudiantes y en el nivel de logro alto se encuentra el 15,5% que equivale a 49 estudiantes.

Tabla 4. Dimensión reflexión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	89	28,1	28,1	28,1
	Regular	179	56,5	56,5	84,5
	Alto	49	15,5	15,5	100,0
Total		317	100,0	100,0	

Discusión

Los resultados obtenidos en comprensión lectora fueron desfavorables y guardan relación con lo que sostienen Calderón et al., (2022) en su estudio realizado con 90 estudiantes de primaria en tiempos de pandemia, en comprensión lectora, un 68,9% obtuvieron con un nivel bajo; mientras que el 26,7% en nivel medio; y el 4,4% en un nivel alto. De forma similar, Espinosa (2020) en la medición de la comprensión lectora en los estudiantes de primer semestre de una institución pública del noroeste de México encontró los siguientes resultados preliminares adversos que situaron al 46% de los estudiantes en el nivel literal, 45 % en el nivel inferencial y al 9% en el nivel crítico por lo que recomienda el uso de estrategias para favorecer la formación de lectores competentes. Asimismo, Ramírez y Fernández-Reina (2022) concluye que los estudiantes tienen un grado de desarrollo medio en la comprensión literal de la lectura, es decir, se relaciona con el acercamiento al texto, discriminando los elementos planteados explícitamente en el mismo: identificar los personajes del texto e identificar los hechos

del mismo. Asimismo, Sánchez y Silva (2021) concluyen que, en el Nivel literal, el 50% obtuvo la puntuación “Regular”. En el Nivel inferencial un 78.8% obtuvo la puntuación “Regular”. Es posible que estos resultados sean parecidos porque la unidad muestral fueron estudiantes del nivel primaria e ingresantes universitarios, de Perú, Colombia y México quienes se caracterizaron por un desarrollo deficiente de la comprensión lectora debido a la pandemia por COVID-19.

Por otro lado, existen estudios que difieren sus resultados debido a que la unidad muestral fueron estudiantes que no tuvieron las carencias de conexión a internet, acceso a recursos tecnológicos propios de la pandemia, es decir, se aplicaron durante una educación presencial, tal como el presentado por Luna et al., (2021) quienes realizaron un estudio en Ventanilla, Perú, obtuvieron logros positivos en lectura, pudieron observar un incremento progresivo en el 2013 alcanzando un 41.3% como satisfactorio, incrementándose a un 56.9% en el 2014, e intensificándose en el 2015 a un 68.1%, pero en el 2016 hubo una pequeña baja en los resultados de logro de aprendizaje

esperado. Asimismo, Vásquez et al., (2021) al consultar los niveles de comprensión lectora, en estudiantes del área de Comunicación en el nivel secundario, obtuvo el 2.1% en inicio; el 6.7% en proceso, el 62.7% en logro previsto y el 28.5%, en logro destacado. Asimismo, Avendaño (2020) en su trabajo empírico con educandos de quinto grado de primaria, encontró que en el nivel inferencial de la comprensión lectora el 94.3% de los educandos están ubicados en inicio. En el nivel literal, el 42,8% tenían una calificación A, logro previsto. Recomienda aplicar las estrategias de comprensión lectora de Solé con un programa de lecturas seleccionadas dentro del Plan Lector para incrementar los niveles de lectura. De manera similar, Andrade y Utria (2021) reportan un mayor desempeño en el nivel literal con 82% en los resultados obtenidos en su investigación, en el cual los estudiantes evaluados en comprensión lectora lograron reconocer la estructura del texto y realizar copias literales para dar respuesta a preguntas que no representan complejidad en el análisis discursivo.

Por su parte, Huanca-Arohuana et al., (2021) en sus resultados sobre la comprensión lectora en el nivel inferencial en los estudiantes de la IES. “Politécnico Huáscar” de Puno, se observa que, de los 148 alumnos investigados, la mayoría de los estudiantes (51.4%), obtuvieron un puntaje comprendido entre 14 a 17 puntos, es decir, se identifican por poseer capacidades o destrezas

para deducir algo que no sea explícito en el texto que leen. Además, en este nivel de lectura amplían el nivel de análisis de un texto mediante la comprensión de la información que se les presenta. De tal modo plantean inferencias o deducciones acerca de las ideas representativas localizadas en un determinado texto. Es posible que estos resultados sean diferentes porque la unidad muestral fueron estudiantes del nivel secundaria y universitarios, fueron fortalecidos con estrategias de comprensión lectora a quienes no afectaron las dificultades presentadas durante la pandemia por COVID-19.

CONCLUSIONES

Se concluye que la comprensión lectora no mejoró significativamente en los estudiantes del VI ciclo de educación secundaria de una institución educativa pública del distrito El Agustino en el año 2022. Se determinó que la mayoría de estudiantes se encuentran en un nivel de logro bajo. En conclusión, la enseñanza remota, el uso de estrategias poco innovadoras han incidido en que se haya obtenidos estos resultados. Se requiere una mejora de la calidad educativa, aminorando brechas educativas a través de capacitaciones a los docentes para fortalecer sus competencias profesionales y de esta manera potencialicen y desarrollen las habilidades en lectura de sus estudiantes.

CONFLICTO DE INTERESES. La autora declara que no existen conflictos de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

- Alharbi, F. (2022). Associations between Social Learning Environments and Students' Reading Comprehension Skills: An Analysis of PISA's Saudi Arabia Dataset. En *Journal of Education and e-Learning Research*, 9(1), 1-7. <https://doi.org/10.20448/JEELR.V9I1.3676>
- Andrade, L., y Utria, L. E. (2021). Niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Palobra*, «palabra que obra», 21(1), 80-95. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.21-num.1-2021-3488>
- Avendaño, Y. (2020). Influence of the Reading Strategies of Isabel Solé in the Reading Understanding of the Educandes of Fifth Grade of Primary Influence of the Understanding of Fifth Grade of. *Revista científica CHAKIÑAN*, 12, 95-105. <https://doi.org/10.37135/chk.002.12.06>
- Calderón, M. Y., Flores, G. S., Ruiz, A., y Castillo, S. E. (2022). Gamificación en la comprensión lectora de los estudiantes en tiempos de pandemia en Perú. En *Revista de Ciencias Sociales*, 28(5), 63-74. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38145>
- Cekiso, M., Rabelemane, T., Jadedzeni, J., Mandende, I. P., y Dieperink, M. (2022). Factors affecting Grade 6 learners' reading performance in a rural school in Maluti, South Africa. *Reading and Writing (South Africa)*, 13(1), 1-9. <https://doi.org/10.4102/rw.v13i1.327>
- Cortes, J. E., Daza, J., y Castañeda, J. G. (2019). Relación del entorno socioeconómico con el desempeño de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(4), 119-133. <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i4.30521>
- Espinosa, A. (2020). Las estrategias de lectura y su incidencia en la comprensión lectora de estudiantes de una universidad pública del noroeste de México. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.689>
- Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R., y León, J. A. (2019). Strategies to improve reading comprehension: Impact of an instructional program in Spanish. *Psicología Educativa*, 25(2), 91-99. <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>
- Galeano-Sánchez, N., y Ochoa-Angrino, S. (2022). Estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora de textos argumentativos en la escuela secundaria. *Ikala*, 27(2), 504-526. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a13>
- Gutiérrez-Fresneda, R., y Del Olmo, M. T. (2019). Mejora de la comprensión lectora mediante la formulación de preguntas tipo test. *Investigaciones Sobre Lectura*, 11, 93-116. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i11.286>
- Heydarnejad, T., Tagavipour, F., Patra, I., y Farid Khafaga, A. (2022). The impacts of performance-based assessment on reading comprehension achievement, academic motivation, foreign language anxiety, and students' self-efficacy. *Language Testing in Asia*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00202-4>
- Huanca-Arohuana, J. W., Asqui, M. L., Mamani, D., Mamani-Coaquira, H., Huayanca, P. C., y Charaja, 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>
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Kuhfeld, M., Lewis, K., y Peltier, T. (2023). Reading achievement declines during the COVID-19 pandemic: evidence from 5 million U.S. students in grades 3-8. *Reading and Writing*, 36(2), 245-261. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10345-8>

- Luna, K. M., Álvarez, M. Y., Ibarguen, F. E., y Grados, E. (2021). Niveles de logro esperado en aprendizaje para lectura y matemática en EBR primaria, Perú. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(20), 1109-1121. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i20.261>
- Ma'youf N, y Aburezeq I. (2022). The-Effectiveness-of-Differentiated-Teaching-Strategy-in-Developing-Reading-Comprehension-Skills-of-Fourth-Grade-Students-in-the-United-Arab-Emirates. En *Theory and Practice in Language Studie* 12(1), 17-27. *Theory and Practice in Language Studies*. <https://doi.org/10.17507/tpls.1201.03>
- Mones J, y Cruz R. (2019). Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes PISA 2018. Informe Nacional. En Ideice. <https://www.ideice.gob.do/cgid/publicaciones.html>
- Mullis, I., Martin, M. O., Foy, P., y Hooper, M. (2016). International Results in Reading. <https://eric.ed.gov/?id=ED580353>
- OECD (2019). PISA 2018 Results WHERE ALL STUDENTS CAN SUCCEED VOLUME II. En PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed (Vol. 2). https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-ii_b5fd1b8f-en
- Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 184-202. <https://doi.org/10.1598/RRQ.40.2.3>
- Pérez, M. (2005). Evaluación de la Comprensión Lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, 121-138. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:40a833f1-db59-4b9d-984b-164ae496892e/re200510-pdf.pdf>
- Ramírez, C. C., y Fernández-Reina, M. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. En *Ikala* 27(2), 484-502. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12>
- Reimers, F. M. (2021). Educación y COVID-19: Recuperarse de la pandemia y reconstruir mejor. *Fundación Barco*. 1-46. https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/34_educacion_y_covid-19_spa.pdf
- Relyea, J. E., Rich, P., Kim, J. S., y Gilbert, J. B. (2023). The COVID-19 impact on reading achievement growth of Grade 3-5 students in a U.S. urban school district: variation across student characteristics and instructional modalities. En *Reading and Writing* 36(2), 317-346. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10387-y>
- Rezai, A., Namaziandost, E., Miri, M., y Kumar, T. (2022). Demographic biases and assessment fairness in classroom: Insights from Iranian University teachers. *Language Testing in Asia*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00157-6>.
- Rezai, A., Namaziandost, E., y Rahimi, S. (2022). Developmental potential of self-assessment reports for high school students' writing skills: A qualitative study. *Teaching English as a Second Language Quarterly*, 41(2), 163-203. <https://doi.org/10.22099/TESL.2022.42670.3082>
- Robledo, P., Fidalgo, R., y Méndez, M. (2019). Reading comprehension assessment through the analysis of teacher practice and teacher-student interaction. *Revista de Educación*, 2019(384), 97-120. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-384-414>
- Sánchez, J. P., y Silva, E. (2021). Caracterización de la comprensión lectora. Dilemas contemporáneos: Educación, Política y valores, Edición Es, 1-19. <https://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v8nspe4/2007-7890-dilemas-8-spe4-00008.pdf>
- Tatay, A. C. L., Pelluch, L. G., Gámez, E. V. A., Giménez, T. M., Lloriá, A. M., y Pérez, R. G. (2011). Prueba de competencia lectora para educación secundaria (CompLEC). *Psicothema*, 23(4), 808-817. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72722232043>
- Ugarriza, N. (2006). La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona*, 0(009), 31. <https://doi.org/10.26439/persona2006.n009.902>

Vásquez, S., Chávez, K. B., Loyola, S. S., Paucar, E. O., Vásquez, S. A., y Altez, E. (2021). Competencias cognitivas y comprensión lectora, en estudiantes del Área de Comunicación, nivel de educación secundaria, 2020. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 5(18), 523-536. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.193>

Zaccoletti S, Raccanello D, Burro R, y Mason L. (2022). Reading with induced worry The role of physiological self-regulation and working memory updating in text comprehension. En British Journal of Educational Psychology. 1-22. <https://doi.org/10.1111/bjep.12491>

ACERCA DEL AUTOR

Elva Medalid Torres-Vega. Maestra en Administración de la Educación en la Universidad César Vallejo, Perú. Docente del nivel Secundaria del área de Comunicación; Subdirectora de una Institución educativa pública.