



Revista Arbitrada Venezolana  
del Núcleo Costa Oriental del Lago



# **Impacto** *Científico*

Universidad del Zulia

Diciembre 2024  
Vol. 19 N° 2

ppi 201502ZU4641  
Esta publicación científica en formato digital  
es continuidad de la revista impresa  
Depósito Legal: pp 200602ZU2811 / ISSN:1856-5042  
ISSN Electrónico: 2542-3207

 **Impacto Científico**

**Revista Arbitrada Venezolana  
del Núcleo LUZ-Costa Oriental del Lago**

Vol. 19. N°2. Diciembre 2024. pp. 364-386

DOI: 10.5281/zenodo.14317531

## **La comprensión lectora de los estudiantes de grado 5to de básica primaria. Estudio de caso: Colegio Gabriel García Márquez**

**Jorge Emilio Mosquera Mosquera**

*Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología*

 <https://orcid.com/0009.0007.3864-8127>  
[jorgeemilimosquera@hotmail.com](mailto:jorgeemilimosquera@hotmail.com)

**Carlos Wynter Melo**

*Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología*

 <https://orcid.com/0000-0003-2447-0640>  
[winter.carlos@gmail.com](mailto:winter.carlos@gmail.com)

### **Resumen**

El propósito de este trabajo es describir la comprensión lectora de los estudiantes de grado 5to de básica primaria. Estudio de caso: Institución Educativa Colegio Gabriel García Márquez, mediante una investigación descriptiva con un diseño de campo, transeccional. La población estuvo conformada por 15 estudiantes de grado 5to de básica primaria. La recolección de los datos se realizó mediante un Cuadernillo 1 de 2022 del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2022), en particular la Guía de orientación grado 5to sobre Competencias Comunicativas en Lenguaje: Lectura, que desglosa la competencia en tres procesos básicos como son el literal, inferencial y el crítico. El análisis de los datos se realizó mediante la estadística descriptiva específicamente las frecuencias porcentuales por ítems. Los resultados indican que todos los estudiantes presentan graves deficiente en lo que respecta a los tres niveles de la competencia lectora.

## *Reading comprehension of 5th grade primary school students. Case study: Gabriel García Márquez School*

### **Abstract**

The purpose of this work is to describe the reading comprehension of 5th grade primary school students. Case study: Gabriel García Márquez School Educational Institution, through descriptive research with a field, transectal design. The population was made up of 15 5th grade primary school students. Data collection was carried out using Booklet 1 of 2022 from the Colombian Institute for the Evaluation of Education (ICFES, 2022), in particular the 5th grade Guidance Guide on Communicative Competencies in Language: Reading, which breaks down the competence into three basic processes such as literal, inferential and critical. Data analysis was carried out using descriptive statistics, specifically percentage frequencies by items. The results indicate that all students are seriously deficient with regard to the three levels of reading competence.

### **Introducción**

La comprensión lectora es un concepto que no es nuevo, ha sido trabajado ampliamente por varios teóricos; en ese sentido, Pérez (2005) señala que cuando se aborda dicho concepto se alude a las capacidades metacognitivas que tienen los lectores para poder interpretar lo que en su momento pretendía inspirar su autor, esto es que, de acuerdo con los aprendizajes del pasado, los lectores incorporan sus experiencias para lograr un significado en sus lecturas y evitar que dicho proceso se convierta en un solo elemento repetitivo.

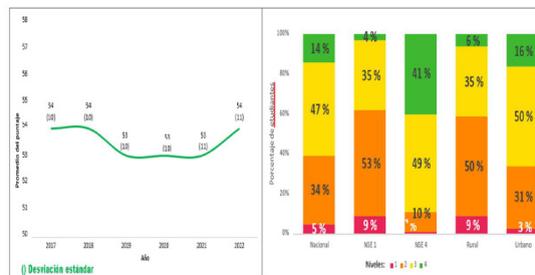
En consecuencia, es menester que el lector se implique en el texto apropiándose de él de acuerdo a sus conocimientos pasados, de tal suerte que, al conjugar el contenido del texto con sus conocimientos apropiados anteriormente, logre una adecuada significancia de lo leído sin desdibujar el mensaje del autor. En ese mismo sentido, Cassany (2006) señala que leer es comprender y para lograrlo es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticiparse al contenido de la lectura, luego discernir sobre sus aprendizajes del pasado, elaborar supuestos para su verificación, lograr inferir para entender aquello que pretende el autor y, a partir de allí, elaborar su propia interpretación.

En el caso objeto de estudio, el área básica de lectoescritura se constituye en un aprendizaje esencial en la formación de los estudiantes de la básica primaria, por tal motivo un buen desempeño en esta área ha estado siempre como parte de las políticas, no solo de los gobiernos, sino también de las autoridades educativas. No obstante, el tiempo transcurre y se evidencia un bajo desempeño de los escolares y en un mundo como el actual, globalizado y tecnológicamente más desarrollado, es aún más necesario o se hace imperativo que los escolares desarrollen las competencias y capacidades metacognitivas y de autorregulación del aprendizaje y mejoren los desempeños en el campo del lenguaje y lectura crítica como área transversal.

En lenguaje, por ejemplo, el desempeño se agrava, los países latinoamericanos en las pruebas que les son aplicadas (PISA, SABER), se ubican dentro de los últimos puestos y muy por debajo del promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que en lenguaje se estableció con 490 puntos, esta situación es corroborada por Cordero (2019, s.n.) cuando refiere que, según el informe de la OCDE, PISA 2018, “el 80% de los alumnos de Latinoamérica reprobó en las pruebas de comprensión lectora”

Para Colombia, de igual forma, los resultados de las Pruebas SABER para el periodo 2017-2022, en el cual se incluyen dos años de confinamiento ante la emergencia sanitaria originada por el Covid-19, para básica primaria en lectura crítica dejan más preocupaciones e incertidumbres, tal como se aprecia en la figura 1.

**Figura 1. Promedio del puntaje y la desviación estándar de la prueba durante el periodo 2017-2022**



**Nota:** ICFES, (2022, p. 27)

Antes de continuar con el respectivo análisis, es importante considerar que la prueba de lectura crítica evalúa la capacidad de “comprender, interpretar y evaluar textos que se encuentran en la vida cotidiana y en ámbitos académicos no especializados” (ICFES, 2022, p. 27), con el objetivo de adoptar posturas críticas frente a dichos textos. En esta prueba se evalúan competencias que engloban las habilidades cognitivas necesarias para leer de manera crítica. Así, se espera que los estudiantes que culminan la educación

media cuentan con una comprensión lectora que les permita tomar posturas críticas frente a diferentes tipos de texto.

Como puede apreciarse en la figura 1, en el contexto nacional, el 81% de la población evaluada en el periodo 2017-2022 se ubicó en los niveles de desempeño 2 y 3, esto es, entre insuficiente y satisfactorio, en tanto sólo el 14% registró el nivel 4 o avanzado. Tanto el estudiantado del nivel socioeconómico 1 como quienes pertenecían a instituciones ubicadas en zonas rurales tuvieron una distribución similar a lo largo de los diferentes niveles.

En tal sentido, algo más del 72,8% de los estudiantes que presentaron la prueba SABER están por debajo del promedio, lo que lleva, sin duda alguna, a afirmar que se necesitan nuevas estrategias metacognitivas y de autorregulación del aprendizaje para que los estudiantes alcancen los desempeños deseados. De allí, como lo manifiesta Lahire (2008) el fenómeno del iletrismo, y, en general, la dificultad que experimentan niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) están normalmente asociados a la comprensión de lectura, esto es, respecto a los procesos de lectoescritura que se presentan en forma transversal curricularmente y en el cual ninguna área es la excepción; ello no radica en que el docente no “enseñe bien” sino que se relaciona más bien con los métodos metacognitivos que sustentan su práctica educativa y desde los cuales se ha creído tradicionalmente que los estudiantes aprenden.

Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN), lo anterior lleva e invita a una reflexión de fondo acerca de aceptar que el enfoque tradicional, que impera en algunos países latinos, no ha desarrollado en el estudiante nuevas estrategias cognitivas o formas de aprender, y por lo tanto nuevas competencias de comunicación: expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión lectora (MEN, 2012).

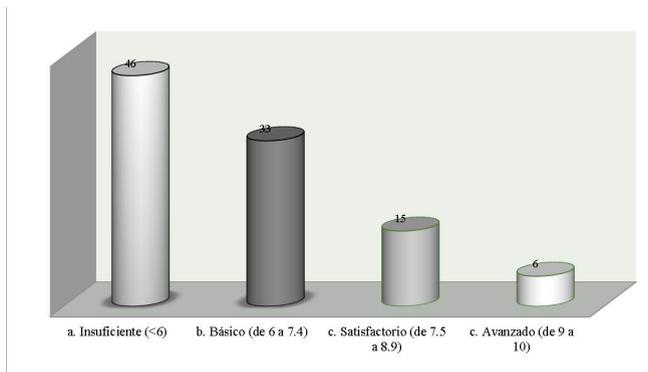
Ante el escenario planteado y a en el marco de la problemática que significa el desarrollo de las competencias de lectoescritura, fundamentales para continuar un proceso idóneo de aprendizaje y contribuir al desarrollo de la sociedad, se alude al estudio de Caso, colocándose como referente de investigación la Institución Educativa Colegio Gabriel García Márquez (IED). Así, como lo registra la figura 1, se adopta dicha institución como estudio de Caso porque en el área del conocimiento, referido a la lectoescritura, es la que ha registrado, en la última década, y específicamente en el quinquenio 2014-2018, los más bajos niveles en las pruebas SABER, tal como se aprecian dichos resultados para el periodo 2018-II en el cual se registra la desviación y la tendencia central igualmente en descenso.

Igualmente, el Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE) 2023 de la Institución Educativa Colegio Gabriel García Márquez, (figura 2), arrojó que, 46%, cerca de la mitad de los estudiantes, se encontraban en un nivel de insuficiente, esto es, ubicándose por debajo del puntaje de 6, lo que significa que el estudiante promedio no superó los enunciados en lengua castellana de menor complejidad o comprensión básica; tan sólo el 6% logra ubicarse en el nivel avanzado (ICFES, 2023), en el cual trasciende la lectura crítica hacia el nivel de comprensión inferencial, es decir, cuenta

con las competencias necesarias y suficientes, no solo para la interpretación de resultados, sino para la solución de enunciados problema de estructuras escritas.

Ante la situación expuesta, se plantea en esta investigación describir los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de grado 5to de la Institución Educativa Colegio Gabriel García Márquez.

**Figura 2. Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE). Lectura Crítica año 2023**



**Nota:** Colegio Gabriel García Márquez (IED)

## ***Bases teóricas***

### **La comprensión lectora en la educación básica**

Son muchas las definiciones sobre comprensión lectora de acuerdo con diferentes autores o investigadores, teniendo en cuenta las orientaciones metodológicas que cada autor ha hecho (Vallés, 2005). De hecho, para Cárdenas *et al.*, (2017), la lectura, conjuntamente con las acciones de habla, escucha y escritura se constituyen en la base y esencia de las habilidades comunicativas, como un proceso integrador en el desarrollo de niños y niñas y, por consiguiente, en el desarrollo cognitivo de estos infantes. Por ello, estos procesos se inician desde el hogar en temprana edad de estos infantes que, gracias a las nuevas herramientas tecnológicas, producciones de cuentos, poemas, que son de fácil acceso en la red y plataformas diversas, y de forma gratuita, los padres de familia las vienen utilizando para despertar el interés de sus hijos.

De igual manera, y no menos importante, el modelo de educación constructivista, propio de la Escuela Nueva, Reyzábal (2012) enfatiza en la importancia de iniciar estas

labores de sensibilización desde el hogar, de tal suerte que cuando los niños y niñas (NN) ingresan al sistema escolar, maestros y maestras reciban un insumo aún muy maleable para iniciar con un proceso más formal, especialmente, considerando que al inicio de la escolaridad es común que los niños cuando cumplen sus primeros 4 años ya han desarrollado capacidades de habla y escucha, por lo que las instituciones educativas cuentan con herramientas tradicionales y convencionales, al igual con nuevas tecnologías, caso los audiovisuales para apoyar esos procesos, de ellos la lectura.

Bajo ese contexto, los docentes de primeros niveles, incluso desde pre jardín y jardín, preparan los NN en proceso de lectura textual y algo de inferencial, donde se comienzan a desarrollar habilidades cognitivas reflejadas en la comprensión de textos; por lo que los docentes acuden a estrategias lúdicas y mediante el juego para que los infantes aprendan haciendo y, como lo manifiesta García *et al.*, (2015), a esas tempranas edades los NN reclaman nuevas metodologías, más dinámicas, son más instrumentales, más sonoros, más visuales y ese es precisamente el papel de las nuevas tecnologías, caso la internet y los navegadores para acceder a programas multimedia con el apoyo de las ayudas audiovisuales que, de hecho, hacen parte de los atractivos para los infantes, ya que con ellos se puede obtener de carácter apropiado la información a partir de símbolos lingüísticos que disponen cada uno de los textos que se lean, permitiendo ello desarrollar un pensamiento deductivo e inductivo a partir de las antecedentes literales.

Bajo este escenario, los maestros deben recordar, a lo largo de sus prácticas diarias, que nadie podrá aprender español, matemáticas, ciencias y otras áreas del conocimiento si no han venido desarrollado esos procesos que implica la habilidad comunicativa, es decir, es condición indispensable adquirir estas habilidades que, por su transversalidad, se requieren en la buena comprensión lectora que deben tener los NN para afrontar cada una de las áreas o asignaturas. Esto porque, por ejemplo, en el caso de la matemática y la resolución de sus enunciados como los sumativos, multiplicativos, entre otros, Romero (2008) manifiesta que la problemática no está implícita en el mismo enunciado a resolver, sino en las pocas capacidades lectoras y comprensión de la misma, en lo cual realmente recae la problemática y ello no solo se registra en las pruebas o evaluaciones de los infantes, sino que se presenta incluso, en la primaria y la secundaria.

En ese mismo orden de ideas, Reyzábal (2012), expone, que es la situación de la deficiencia en la capacidad lectora y comprensión de la misma, es de tal trascendencia que prevalece en NN cuando no logran un desarrollo pleno de sus habilidades comunicativas (habla, escucha, lectura y escritura), que incluso, docentes de secundaria manifiestan su preocupación al registrar como aún se presentan estudiantes a punto de culminar su secundaria con graves problemas de comprensión lectora, especialmente su incapacidad en la lectura inferencial y, por consiguiente, ante una deficiente comprensión lectora, ello se ve reflejado al momento de la escritura cuando realizan sus producciones textuales.

Ahora bien, es singular el rol que desempeña el docente, al convertirse en guía para los estudiantes, ofreciéndoles diferentes estrategias metodológicas que le permitan obtener y usar información, lo cual es ratificado por García *et al.*, (2015), al enfatizar que el docente debe centrarse en el desarrollo de habilidades esenciales en los estudiantes que permitan a las personas valerse por sí mismas, para intervenir y adaptarse a la sociedad, además, es factible señalar que las estrategias de aprendizaje o estrategias metacognitivas (formas de aprender), se convierten en una especie de ADN de cada estudiante y dicho nivel de aprendizaje se constituye en una débil experiencia de su pasado, lo cual al conjugarse con los nuevos aprendizajes, difícilmente el docente logra un aprendizaje significativo, toda vez que los aprendizajes del pasado llegan debilitados.

En ese sentido, para Romero (2008), las habilidades o competencias lectoras deben desencadenar en las mismas capacidades o habilidades comunicativas que hacen parte esencial del proceso lingüístico, que en sí no se constituye en un objetivo netamente académico, por sus repercusiones en la vida presente y futura de las personas, esto es, durante la vida y proceso cognitivo del infante será la base para el desarrollo cognitivo del escolar y luego del adolescente, y de este el joven y más tarde, al adulto, y así, hasta el pleno desarrollo del adulto. Quiere advertir Romero (2008), que no solo es el desarrollo académico de las personas, sino su capacidad de participar en la vida laboral, familiar, social y de toda índole, sea cual sea el escenario y el entorno en el cual se participe, las habilidades comunicativas, de ella la comprensión lectora, determina su éxito o fracaso en la sociedad.

Además, para Márquez (2012) las habilidades comunicativas y, en especial, la capacidad de comprensión lectora han de estar estrechamente relacionada con los procesos de socialización, también se vincula esta competencia lectora con la comunicación en entornos educativos, al reconocerse que, en los entornos educativos los espacios que se generan para interactuar tienen beneficios tanto sociales, como físicos de aprendizaje; siendo un espacio favorable para las habilidades de interacción comunicativa, de pensamiento social que benefician el desarrollo del NN, tales como compartir con los compañeros, cooperar, comunicarse con docentes, además de amigos, resolver conflictos, respetar las reglas, entre otros aspectos.

En este contexto, según Rovira-Collado (2017), el proceso de enseñanza y aprendizaje es el escenario para formar al estudiante, prepararlo y sustentarlo de conocimientos, para que éste sea competente en buscar transformaciones innovadoras dentro de la sociedad. Por lo que ante un adecuado desarrollo del proceso comunicacional como proceso igualmente transversal en la vida académica, laboral y social, deben poseer los educandos en su desempeño y a futuro proceder como ciudadanos activos y comunicativos.

De manera retrospectiva, desde su aparición hasta la actualidad, este término de “habilidades lectoras” es muy utilizado, ha sido analizado desde diferentes perspectivas, así como el análisis de su creación, desarrollo y utilización en todos los niveles de la educación. Por su parte, Márquez (2012) señala que en educación el término

competencias surge a partir de los años 50 y 60 del siglo XX, asimismo, el citado autor sustentado en Rodríguez (2006) manifiesta que el concepto de competencias no surge de un único paradigma, “sino que se ha ido constituyendo con los diferentes aportes resultantes de variadas esferas teóricas, entre las cuales se nombran la psicología y otras sociales del conocimiento que enfatizan en la importancia de las competencias comunicacionales” (p. 71).

Por el contrario, Lana y Chulli (2016) manifiestan que las habilidades lectoras y comunicativas son las competencias en diversos aspectos que permite un eficaz desarrollo de la comunicación entre las personas, confirmando un buen manejo de estas, y a partir de ellas se logra un desenvolvimiento en la cultura y la sociedad.

Entonces, para Armas et al., (2013), las habilidades constan de un buen manejo del habla, escritura, lectura y escucha, a partir de ellas, el individuo adquiere un desenvolvimiento en todos los contextos sociales y, a través de su desarrollo, el sujeto se vuelve competente en la comunicación. A continuación, se da una descripción de los elementos básicos que conforman las habilidades comunicativas (ver gráfico 2) con énfasis en las competencias en lectoescritura:

#### • **Hablar:**

Se constituye por sí mismo en un proceso natural que inicia desde el momento mismo en que el infante acciona sus glándulas vocales mediante un silabeo desordenado, gracias no solo a un fenómeno natural implícito en el ser humano, sino también, porque su contenido depende de la exposición que tiene la persona (ejemplo desde niño) ante sonidos, imágenes, e incluso, al intercambiar dichos sonidos y palabras con seres de su propio idioma.

#### • **Leer:**

En sí mismo no es un proceso natural, esto es, no obedece a un proceso mental y lógico o natural, toda vez que debe ser un proceso previo y es precisamente el conocimiento, ordenamiento y coherencia sobre el alfabeto, no importa el idioma de que se trate. Por lo tanto, la capacidad lectora en lo lingüístico demanda de la habilidad para la conformación de la frase a través del ordenamiento vocal y este proceso de lectura recobra toda su importancia cuando el lector no solo trasciende la sola lectura de un determinado texto como el solo esfuerzo de la meta memoria y el sentido visual, sino cuando tiene la capacidad de la inferencia lectora o mediante la comprensión del texto logra inferir para su propia construcción de su interpretación al texto original.

#### • **Escribir:**

Es el ejercicio de la escritura con el propósito de transmitir ideas, redactar un texto sobre cualquier temática, con la ayuda de símbolos sobre una superficie dada,

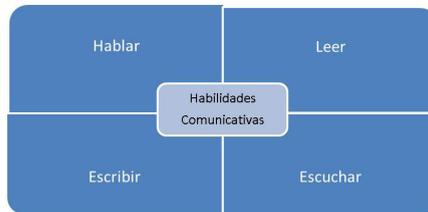
la escritura es una acción muy personal que tiene lugar en todo tipo de ámbitos y propósitos.

• **Escuchar:**

La escucha se encuentra estrechamente relacionada con el proceso y la capacidad de generar atención sobre los sonidos que se codifican, por tanto, solo se escucha si la emisión de sonidos llega al aparato auditivo y al cerebro, a la vez que se debe tener una actitud proactiva ante lo que se capta. Ante esto, Armas et al., (2013), considera que, la sola escucha no garantiza la capacidad de comprender si no se codifica racionalmente para llegar a una real comprensión del emisor hacia el receptor.

El siguiente breve y sencillo mapa conceptual resume los conceptos anteriores.

**Figura 2. Formas de habilidades comunicativas**



**Nota:** Armas et al., (2013), (2013)

En el caso de la lectura, Puchkov (2016) manifiesta que los estudiantes pueden identificar en textos poéticos, así como en narraciones de la lectura literal y la lectura crítica, familiarizándose con todo tipo de textos literarios y no literarios y, a partir de la lectura crítica con enunciados problema. No menos importante que la lectura literal, se encuentra la comprensión oral que, según a Necuzzi (2018), a partir de un determinado texto, el alumno está en capacidad de identificar las estructuras de sus escritores originales o emisores orales de dichos textos, esto es, que al interior del texto los alumnos desarrollen habilidades metacognitivas como estrategias de aprendizaje, de tal suerte que las historias que conforman los textos que normalmente fusionan eventos, escenarios e imaginarios, actores principales y secundarios y en general, todo un tramado de la historia que debe ser discernido por el alumno receptor y así concretar su aprendizaje con su propia producción a partir de su interpretación.

De lo anterior, Kennewell et al., (2008) manifiestan que en la etapa de la escolaridad una de las principales dificultades que enfrentan los escolares es lo concerniente al discernimiento de los escritos, tanto narrativos como informativo; en el primero porque el autor de dicho texto, tácitamente se enfrenta a una producción propia de sus habilidades cognitivas, por lo tanto en su proceso de narración puede presentarse diferencias del texto literal y el inferencial, en tanto cuando el alumno se enfrenta a un

contenido informativo, normalmente su habilidad debe estar direccionada a identificar de la estructura del texto, su mensaje central, la problemática que se plantea, el origen de la idea, los sujetos participantes y sus roles.

Por consiguiente, debe ser el rol del maestro en sus prácticas educativas, y en lo posible con el uso de ambientes virtuales, casos audiovisuales, por ser más atractivos y dinámicos (no planos o esquemáticos), para que sus alumnos desarrollen la habilidad, primero de la comprensión de textos y segundo su capacidad inferencial de los mismos para captar el mensaje original de su creador, esto es, relacionar y jerarquizar la información.

Cuando se trata de la competencia inferencial esta se manifiesta en la habilidad del alumno para construir su propio texto o escrito y, que según Moreno (2017) los alumnos de grados 3ro a 5to deben ir perfeccionando sus habilidades en los procesos de planificación, redacción, revisión y edición de sus textos. Por lo tanto, para cumplir con este propósito, tanto docentes como estudiantes, deben diseñar e implementar las estrategias didácticas en sus prácticas educativas, mediante un trabajo colaborativo, enfatizando, inicialmente, en la necesidad de desarrollar estrategias cognitivas hacia la interpretación inferencial de los textos originales y de allí, lograr la producción de sus propios textos o escritos, donde se refleje, ante todo, la conjugación, la acentuación, la cohesión y la coherencia para lo cual deben hacer uso de las compilaciones de normas ortográficas o correctores digitales.

Por último, de manera puntual, según Cabero y Llorente (2015), para un trabajo eficaz y colaborativo para fortalecer competencias comunicativas, los docentes cuentan con las herramientas tecnológicas básicas, en audio y sonido para implementar sus prácticas educativas, toda vez que, a esta temprana edad, los escolares prefieren el uso de tecnologías más dinámicas, visuales, sonoras, para interactuar con las mismas. Esto es, bajo la formación por competencias que, entre otros propósitos, seguidos por el MEN (2012), es la de ayudar al desarrollo de las dimensiones en todos sus aspectos y de una u otra manera, lograr alcanzar su aprendizaje en cualquier competencia y en especial al desarrollo armonioso de ser integral.

Es por lo anterior la razón por la cual el MEN ha generado los estándares básicos en las diversas asignaturas, de ellas el lenguaje, cuyas políticas públicas en materia educativa, se direccionan al fortalecimiento de competencias comunicativas, no solo en la enseñanza de básica primaria, sino que aplican tanto a la secundaria y educación media del país. Dichas directrices pretenden unas acciones pedagógicas de la asignatura con énfasis en los saberes literarios, además de generar estrategias hacia los modelos simbólicos, todo ello abordado bajo el precepto desde una perspectiva con multidisciplinariedad, colegiada y crítica, que de seguro procurarán un mejor desarrollo de las competencias del lenguaje, mediante documentos como los derechos básicos de aprendizaje (DBA), mallas curriculares de aprendizaje y los estándares básicos de competencias (EBC) (Mineducación, 2017).

## **Lectura crítica y lectura literal**

Mineducación (2017), plantea que, cuando se habla de lectura, la información se recupera de maneras diferentes, pero solo atiende a dos expresiones; en primer lugar, cuando el lector identifica los propósitos del autor o productor del texto, esto es, cuando el enunciado o texto lleva consigo la idea principal del mismo en forma explícita y por consiguiente, el lector responde cuestionamientos como ¿qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿quién?, ¿de qué manera?, ¿con quién?, etc.

El otro aspecto, se refiere a aquellos escritos o composiciones más complejas que demandan mayores habilidades inferenciales en respuesta a que los propósitos del escritor o productor del texto no se encuentran explícitos, lo que requiere, además, entrar a inferir en su contenido. Y es allí, en este tipo de enunciados donde los docentes deben desarrollar en los niños y niña (NN), un aprendizaje significativo.

En ambos contextos, enunciados evidentes y enunciados implícitos, se registran el nivel de competencias del lector en cuanto a la aprehensión que este tiene cuando se enfrenta a la lectura literal o evidente y a la lectura crítica derivada de la inferencial, esto es, cuando se cuenta con dichas competencias, especialmente en lectura inferencial, ello manifiesta, a la vez, la existencia de la comprensión lectora, y cuando ello sucede, el alumno, al enfrentarse a un escrito, independientemente de su complejidad, realiza su lectura de manera indistinta, a medida que recorre un texto. Como lo manifiesta Reina (2017) no existe una dependencia ni subordinación de un tipo de lectura respecto a la otra, toda vez que cada estructura literaria tiene implícito su propósito.

Ahora bien, cuando el alumno ha logrado esa competencia sobre la lectura crítica e inferencial, por razones obvias, cuando se enfrenta a un texto de propósito explícito o evidente, la fluidez de su lectura es mucho más evidente.

No obstante, en las directrices y estándares propuestos desde Mineducación (2017), en la guía o cartilla de lenguaje para los grados 3ro a 5to, los alumnos deben culminar su grado escolar con el dominio de la lectura dialógica, literal e inferencial, en la cual la capacidad de crítica y la habilidad para producir sus propios textos, a partir de una producción original (un texto primario o de primera mano), se convierte en el objetivo central de la asignatura.

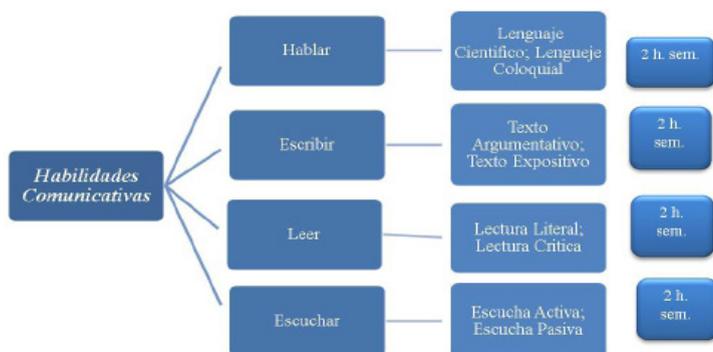
Por lo anterior, el MEN invita a que los docentes, desde inicios de la etapa escolar, especialmente a partir del grado 3ro, cuenten con las estrategias necesarias para llevar a sus alumnos desde lo deductivo, es decir, partir de lo simple, para el caso lectura literal sin complejidades, hasta la lectura inferencial, en la cual el alumno cuenta con capacidades para su propia producción. Por consiguiente, cuando el alumno logra escalar de lo más simple a lo más complejo, es porque los elementos o proceso de habla, escucha, lectura y escritura, propios de las competencias comunicativas, reflejan el cumplimiento de dicha competencia y el alumno, por ende, se encuentra en el nivel de Avanzado o al menos Satisfactorio para trascender a los niveles de secundaria.

En la figura 3 se muestran las relaciones que se establecen en la competencia comunicativa. Al aludir inicialmente al acto denominado habla, este obedece al uso de la lengua como una acción individual que, cuando se refiere a su componente científico, según estudio igualmente científico, desarrollado por Llorens *et al.*, (1989), es la máxima expresión en la cual la persona (para el caso, el alumno), ha logrado su competencia interpretativa de los diversos textos o enunciados que se presentan en las diferentes áreas del conocimiento, es decir, ha desarrollado su capacidad inferencial, no solo en materia de comprensión lectora, sino su habilidad de producción de escritos originados en su habilidad de clasificar los enunciados más complejos y producir, argumentativamente, sus propias ideas. De forma análoga, el habla científica atiende al modismo de lo “culto”, esto es, cuando de forma refinada el alumno se ha enriquecido en los contenidos de carácter enciclopédico y no coloquial ni vulgar, por lo tanto, se convierte en agente trasmisor con mensajes de alta claridad y socialmente valorados.

A diferencia del lenguaje científico, se presenta el lenguaje coloquial que, según Llorens *et al.*, (1987), es propio de los modismos y costumbrismos regionales, caracterizado por una comunicación de tipo informal y poco culta, incluso, cuando el emisor se encuentra en otras latitudes geográficas diferentes a su región natal, los nativos de esta pueden no comprender diferentes expresiones. No obstante, pese al bajo nivel de refinación, el lenguaje coloquial se manifiesta en aquellas interacciones entre el trasmisor y el receptor con alto grado de espontaneidad e igualmente de alto valor social.

En cuanto al segundo nivel, responde a la acción de escribir, Llorens *et al.*, (1987), lo aborda desde una aproximación lingüística, esto es, define la escritura como un proceso en el cual se elaboran las ideas o conceptos como una actividad lingüística que manifiesta la capacidad redactora del escribiente. Por lo tanto, dicha acción tiene dos manifestaciones o estructuras de escritura.

**Figura 3. Habilidades comunicativas**



En primer lugar, la construcción de textos con contenido argumentativo el cual, por su composición ortodoxa o convencional, se desarrolla en tres fases; inicialmente con algunos párrafos introductorios que contextualizan al lector respecto a una generalidad del texto; paso seguido, se presenta el desarrollo o contenido explicativo de la temática y sus partes, esto es, la esencia de la idea; por último, se presentan algunas conclusiones del desarrollo o los argumentos que dan cuenta de la hipótesis o temática abordada.

En todo caso, las tres fases de los textos argumentativos no se presentan en forma aleatoria, esto es, se debe respetar la secuencia de sus fases para una mayor jerarquización de los argumentos.

Seguidamente, Llorens *et al.*, (1987) plantea que, al igual que los textos argumentativos de alto contenido lingüístico, se presentan los de carácter expositivo, los cuales aluden a expresiones conceptuales o eventos que se manifiestan con alto grado de objetividad, pero, igualmente, con una posición neutral que no debe inferir o conllevar a especulaciones, percepciones o valoraciones respecto al autor de lo leído. Esto es, dichos textos expositivos presentan las ideas tal cual fueron inspiradas por su productor o lo que es lo mismo, se expone su teoría o tesis que inspiró al productor.

En efecto, y tomándose como referencia a Nazzari (2014, p. 28), el cual plantea que, el lenguaje científico y el coloquial no son totalmente opuestos, sino que ambos “son importantes para el hablante que desea mantener una comunicación efectiva, y ambos no dependen solamente de si la persona tiene buena escolaridad o no, por lo que cada uno tiene su espacio en pertinencia al escenario que se responde” (p. 28). De igual manera, lo reafirma Carrera y Corral, (2018) al manifestar que:

Es importante considerar que las palabras no están aisladas en nuestra mente, sino que cada una de ellas está asociada o inmersa en una estructura sintáctica, además de que las palabras y los lenguajes no pueden ser reducidos a definiciones estrictas, y que el significado de una palabra depende, por lo tanto, de la contextualización o escenario que se aborda (p. 66).

En definitiva, a diferencia del lenguaje coloquial o informal que es propio de cada cultura, pueblo o persona, el lenguaje científico es usado por la comunidad científica, o el área en que se ejerza cierto conocimiento más avanzado, es decir, la transmisión de conocimientos especializados o con una finalidad práctica inmediata. Por lo cual, el profesor como facilitador del aprendizaje debe buscar la manera de que el estudiante interiorice este léxico científico o técnico para que de alguna forma ayude en la comprensión y al aprendizaje de temas dentro de la escuela; resaltando, que este fenómeno del lenguaje científico se refleja en el aburrimiento y la pérdida de concentración por parte del estudiante, no siendo porque no les gusta escuchar o leer estos léxicos, se debe más bien al tipo de lenguaje que se trate y no necesariamente por falta de comprensión del receptor.

En cuanto al texto narrativo y texto informativo, para Camba (2018), los textos se clasifican según dos criterios generalizados, por su género y por la función de su lenguaje, esta clasificación, reviste una vital importancia para la literatura, la gramática

y para la academia, ya que los mismos son ejemplos de los avances como seres comunicativos; además, los enunciados pueden darse de forma abreviada por pocas palabras, algunos párrafos o, por el contrario, por un texto o producción completa.

En consecuencia, es pertinente registrar la principal diferencia entre ambos y es que, mientras en los contenidos de tipo expositivo enfatizan en la idea inmodificable u objetiva del autor, en los de carácter argumentativo cuentan con alto contenido de defensa de la idea del autor.

Ahora bien, abordando el objeto de estudio en su componente de lectura, Lahore (1993) expone sus más importantes manifestaciones al igual sus diferencias. En primer lugar, hace referencia a la lectura literal mediante la cual el lector cuenta con la habilidad básica de comprender las ideas y eventos objetivos, sin especulación alguna, de lo que pretende su escritor original. Por lo tanto, en esta modalidad literal es en la cual los procesos educativos priorizan, previo a la lectura inferencial, por lo que se le reconoce como el nivel básico en el proceso cognitivo de comprensión lectora .

En su otra manifestación se encuentra la lectura crítica o llamada igualmente inferencial, que como su nombre lo manifiesta, analógicamente responde a la lectura literal pero generando valor desde un proceso de análisis e interpretativo por parte del alumno lector, esto es, bajo esta modalidad el alumno debe tener la habilidad de generar controversias, cuestionamientos, posiciones varias desde la objetividad y subjetividad, entre otros atributos adicionales. Por lo anterior, es clara la diferenciación entre ambas presentaciones, esto es, mientras la lectura literal se basa en un ejercicio de réplica de la idea central desde su autor original, en la lectura crítica se parte, igualmente, de la idea central del autor, pero con el consecuente análisis inferencial o posición crítica del lector.

Como último componente de la comunicación, proceso de interacción como objetivo central del lenguaje, esta etapa, para Chápuli (1995) uno de los procesos más representativos para lograr un aprendizaje significativo en materia de una comunicación asertiva, es precisamente la escucha, que, en su origen latín, expresa *ascultāre*, verbo que responde al evento de la atención, por lo tanto el receptor del mensaje acude precisamente a uno de los principales cinco sentidos como lo es la capacidad del oído de asimilar el mensaje de su agente transmisor.

En primer lugar, Chápuli (1995), se refiere a la escucha activa como proceso de alta inferencia en la habilidad o competencia comunicativa, esto es, dentro de dicho proceso comunicacional, el trasmisor del mensaje da por hecho que su mensaje central ha sido adoptado y entendido por el receptor del mismo, es decir, como mínimo, se origina un nivel de entendimiento de la idea central que argumenta el hablante. Ese nivel de entendimiento puede estar manifestado por parte del receptor en diversos eventos como se expone a continuación.

En primer lugar, la capacidad del receptor del mensaje en el parafraseo o descripción del mensaje, donde se surte, igualmente, la habilidad interpretativa o inferencial del receptor alumno ante la idea del transmisor (docente o compañero de clase). Asimismo,

con una manifestación de acierto, el receptor visibiliza sus emociones al entender la inspiración central del hablante, es como una especie de solidaridad con el mensaje codificado.

Existe otra manifestación de tipo adversa en la cual el receptor valida el mensaje recibido al aceptar y respetar la idea central del hablante o trasmisor, pero fija su posición contraria sobre lo percibido, al manifestar su no aprobación del mensaje codificado. En oposición a lo anterior, se encuentra la manifestación del acuerdo total por parte del receptor acerca de la tesis o temática del hablante, esto es, se genera una espaciosa empatía como capacidad de entendimiento por parte del receptor sobre las motivaciones que tuvo el hablante de exponer sus apreciaciones y sentimientos personales.

Independientemente de la posición que asuma el receptor sobre las pretensiones del hablante o trasmisor, eventualmente se puede llegar a una cualificación o de manifestar características propias del hablante, esto es, de forma relativa el oyente o receptor puede manifestar su punto de vista sin ánimo de generar controversia y o su posición de rechazo.

Igualmente, Chápuli (1995), se refiere a aquella otra manifestación de la comunicación, como lo es la escucha pasiva, aquella en la que, si bien es cierto no puede afirmarse que el receptor sea indiferente a lo expresado por el trasmisor, sino que asume una posición de reserva sobre el mensaje, esto es, prácticamente se asimila a un monólogo en los modelos clásicos de la educación, en el cual el docente asume la vocería sin una retroalimentación o participación alguna por parte de sus alumnos. Ello, por razones obvias, no se asemeja a una comunicación asertiva, toda vez que no existe interacción verbal alguna entre trasmisor y receptor del mensaje.

Por último, dada la importancia que reviste el lenguaje para fortalecer esas competencias comunicativas, Fernández (2016) alude a las diversas estructuras cognitivas y metacognitivas (formas de aprender) de los alumnos, manifestando que la necesidad de lograr que los estudiantes de hoy se aproximen a la lectura es innegable, y es allí, donde el docente debe poner en práctica su proceso de acompañamiento; además, de facilitador al momento de favorecer el espacio, haciendo de ello un lugar de agrado en donde se lleve a ilustrar la imaginación del estudiante.

## ***Metodología***

La investigación se considera descriptiva por cuanto en ella se buscan las características de la comprensión lectora. Al respecto, Hurtado (2012, p. 413) indica que la investigación descriptiva “tiene como objetivo lograr la precisión y caracterización del evento de estudio dentro de un contexto particular”. El diseño de acuerdo a quien proporcionó la información se considera de campo, ya que los datos

se recolectaron directamente de fuentes vivas, es decir de los estudiantes de grado 5to. En este sentido, Hurtado (2012) expresa que en el diseño de campo se obtiene la información de fuentes vivas. La población la conformaron 15 estudiantes de grado 5to. de la Institución Educativa Colegio Gabriel García Márquez. Para la recolección de los datos se utilizó el Cuadernillo 1 de 2022 del ICFES (ICFES, 2022) que contiene 20 ítems dirigidos a medir el nivel literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora, a partir de la lectura de un texto. En el análisis de los datos se utilizó la estadística descriptiva específicamente la frecuencia porcentual.

### **Resultados de la investigación**

Con relación al nivel literal medido mediante la prueba ICFES, se puede observar en la tabla 1 y la figura 4, que un 74,78 % de los estudiantes que conformaron la población de estudio no acertó en las respuestas, lo cual implica que presentan dificultades en su desarrollo académico ya que en este nivel es donde el estudiante debe identificar información explícita en los textos, tales como personajes, hechos y lugares, pero al no poder el estudiante reconocer esta información tendrá inconvenientes para seguir y comprender las etapas más avanzadas de la lectura.

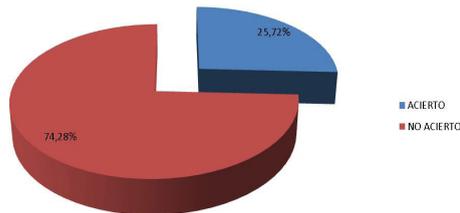
Además, este problema en el nivel literal provoca deficiencias de aprendizajes en todas las asignaturas que el estudiante curse, por cuanto la lectura es una herramienta transversal en su formación. En este sentido, Cassany (2006) expresa que los contenidos educativos se presentan en formato escrito y requieren que el estudiante extraiga la información de los textos. Igualmente, esta dificultad en la comprensión literal, puede provocar que el alumno se sienta frustrado y pierda la motivación para leer y participar en el aula.

Para Gutiérrez (2012), la comprensión literal es el inicio del desarrollo de habilidades más avanzadas como el análisis y la reflexión crítica, es decir, es una etapa importante para lograr un pensamiento crítico en el estudiante.

**Tabla 1 Porcentajes de estudiantes en las categorías del nivel literal**

Categorías del nivel literal	Porcentaje
Acertó	25,72
No acertó	74,28

**Figura 4 Porcentajes de estudiantes en las categorías del nivel literal**



Con respecto al nivel inferencial, los resultados de la tabla 2 y la figura 5 indican que solo el 26,18 % de los estudiantes que participaron en el estudio acertaron en las respuestas de los ítems de la Prueba ICFES sobre el nivel inferencial, el cual se refiere a la habilidad del lector para ir más allá de la información explícita en el texto, lo cual implica hacer deducciones e interpretaciones basadas en su conocimiento previo, las manifestaciones que el texto ofrece, y la comprensión general del tema.

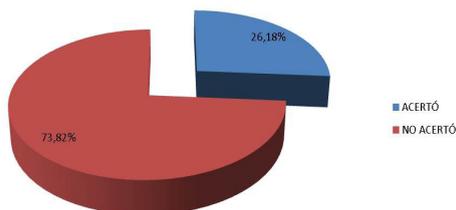
Esto significa que los estudiantes de grado 5to. la Institución Educativa Colegio Gabriel García Márquez tienen serias dificultades para identificar relaciones implícitas, como causas y efectos, propósitos o motivaciones de los personajes en una lectura, e incluso, para lograr predecir lo que podría suceder a continuación en un texto narrativo o argumentativo. De acuerdo con Solé (1992), la comprensión inferencial es clave para una lectura más profunda, ya que involucra procesos cognitivos más complejos y fomenta una lectura activa y crítica.

De igual manera, Cassany (2006) plantea que este nivel también es fundamental en la formación de lectores autónomos y reflexivos, capaces de interactuar activamente con diferentes tipos de textos, por lo tanto, se puede inferir que la apatía y desmotivación por la lectura de los jóvenes del estudio, podría ser causada por sus deficiencias en la comprensión lectora

**Tabla 2. Porcentajes de estudiantes en las categorías del nivel inferencial**

Categorías del nivel inferencial	Porcentaje
Acertó	26,18
No acertó	73,82

**Figura 5. Porcentajes de estudiantes en las categorías del nivel inferencial**



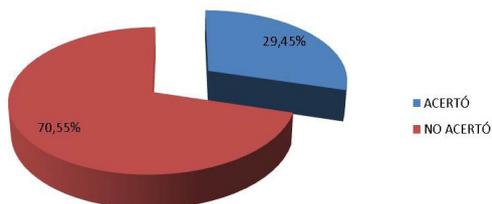
En cuanto al nivel crítico, que implica que el estudiante logre evaluar y analizar el contenido del texto, mediante juicios valorativos sobre su calidad, veracidad, pertinencia y profundidad, los resultados presentes en la tabla 3 y figura 6, muestran que un 70,55 % de los estudiantes a quienes se les aplicó la prueba ICFES no acertaron en sus respuestas a los ítems de este nivel, solo un 29,45 % logro acertar, lo cual refleja con preocupación que en su mayoría los estudiantes no comprendieron el significado literal, inferencial ni crítico del texto que se les presentó, por lo tanto, son incapaces de cuestionar y reflexionar sobre las ideas, la estructura argumentativa y la postura del autor.

En este sentido, Solé (1992) sostiene que la lectura crítica requiere una postura activa del lector, quien, lejos de aceptar pasivamente la información, debe confrontarla con su propio pensamiento.

**Tabla 3. Porcentajes de estudiantes en las categorías de nivel crítico**

Categorías del nivel crítico	Porcentaje
Acertó	29,45 %
No acertó	70,55 %

**Figura 6. Porcentajes de estudiantes en las categorías de nivel crítico**



Los resultados de los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora en los estudiantes de grado 5to. de la Institución Educativa Colegio Gabriel García Márquez, reflejan que éstos tienen deficiencias marcadas en la comprensión lectora, lo cual es preocupante porque son estudiantes que están terminando su primaria y estos problemas de lectura de seguro van a afectar su prosecución y éxito en secundaria. La lectura no solo implica que el estudiante decodifique palabras, sino que pueda entender, analizar, interpretar, criticar y reflexionar sobre los textos, a fin de que pueda acceder a nuevos conocimientos y desarrollarse de manera autónoma, siendo esta la clave para su éxito académico.

La comprensión lectora es importante, además, para el desarrollo del pensamiento crítico y analítico y facilita el aprendizaje de otras áreas de conocimiento. Al respecto, Cassany (2006) expone que un buen nivel de comprensión lectora facilita el acceso al aprendizaje en áreas como las ciencias, las matemáticas y las ciencias sociales, ya que los estudiantes que entienden lo que leen pueden seguir instrucciones, resolver problemas y participar activamente en las clases.

De igual manera, un estudiante con comprensión lectora, tiene una mejor expresión oral y escrita, ya que comprende lo que lee, mejora también su capacidad para expresarse, ya que puede adquirir nuevo vocabulario y estructuras lingüísticas. "Los estudiantes que comprenden bien lo que leen, escriben y hablan mejor" (Vygotsky, 1986).

## **Conclusiones**

De acuerdo a los resultados obtenidos en este trabajo sobre la comprensión lectora de los estudiantes de grado de grado 5to de básica primaria de la Institución Educativa Colegio Gabriel García Márquez, se concluye lo siguiente:

Con relación al nivel literal medido mediante la prueba ICFES, se observó que un alto porcentaje de los estudiantes que conformaron la población de estudio no acertó en las respuestas, lo cual indica que presentan dificultades en su desarrollo académico ya que en este nivel es donde el estudiante debe identificar información explícita en los textos, tales como personajes, hechos y lugares. Es sabido que, debilidades en el nivel literal provoca deficiencias de aprendizajes en todas las asignaturas que el estudiante curse, por cuanto la lectura es una herramienta transversal en su formación.

Con respecto al nivel inferencial, los resultados indicaron que, de igual manera, un alto porcentaje de los estudiantes que participaron en el estudio no acertó en las respuestas, lo cual implica que éstos presentan serias dificultades para identificar relaciones implícitas, como causas y efectos, propósitos o motivaciones de los personajes en una lectura, e incluso, para lograr predecir lo que podría suceder a continuación en un texto narrativo o argumentativo. El nivel inferencial es medular en

la formación de lectores autónomos y reflexivos, capaces de interactuar activamente con diferentes tipos de textos.

En cuanto al nivel crítico, los resultados arrojados reflejaron arrojaron que, de igual manera, un alto porcentaje de los estudiantes del estudio en referencia, no acertó en las respuestas. Esta situación evidencia, que dichos alumnos no han logrado adquirir los conocimientos que le permitan cuestionar y reflexionar sobre las ideas, la estructura argumentativa y la postura del autor.

Estas deficiencias en el nivel crítico de la comprensión lectora impiden que los estudiantes asuman una postura crítica que les permita refutar con argumentos claros lo planteado por el autor o aceptar lo planteado por el autor una vez confrontadas las ideas y asumidas sus propias conclusiones.

Finalmente, se infiere que los estudiantes de grado de grado 5to de básica primaria de la Institución Educativa Colegio Gabriel García Márquez, presentan graves deficiencias en relación con los tres niveles de comprensión lectora, es decir, la literal, la inferencial y la crítica, lo cual es preocupante porque son estudiantes que están terminando su primaria y estos problemas de lectura de seguro van a afectar su prosecución y éxito en secundaria.

## **Referencias bibliograficas**

Armas, V., Vaca, B. y Urrego, A. (2013). Las habilidades lingüísticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Cifra Nueva*, 42(89), 89-95. [http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/47093/9\\_art.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/47093/9_art.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Cabero y Llorente (2015). Mitos de la Sociedad de la Información: Sus Impactos en la Educación. En: M.V. Aguiar y Otros. *Cultura y Educación en la Sociedad de la Información*. A Coruña: Netbiblio. [https://formaciondocente.idoneos.com/didactica\\_de\\_la\\_lengua/tipos\\_de\\_textos/clasificacion\\_didactica\\_de\\_los\\_tipos\\_de\\_texto/](https://formaciondocente.idoneos.com/didactica_de_la_lengua/tipos_de_textos/clasificacion_didactica_de_los_tipos_de_texto/)

Camba, M. (2018). Consideraciones didácticas sobre la clasificación de tipos textuales. Ministerio de Cultura y Educación. Argentina. [https://formaciondocente.idoneos.com/didactica\\_de\\_la\\_lengua/tipos\\_de\\_textos/clasificacion\\_didactica\\_de\\_los\\_tipos\\_de\\_texto/](https://formaciondocente.idoneos.com/didactica_de_la_lengua/tipos_de_textos/clasificacion_didactica_de_los_tipos_de_texto/)

Cárdenas, A., Ceballos, C. y Cohen, P. (2017). Aprendizaje colaborativo en estudiantes de básica secundaria en Colombia. *Revista Gestión, Competitividad e innovación*, 196-209. Universidad Politécnico de la Costa Atlántica. Colombia.

Carrera, G. y Corral, J. (2018). La lectura y escritura de textos científicos en la educación superior. Ponencia Congreso Internacional de Lingüística Xeral, 183-

- 190, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Ecuador. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6506594>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama.
- Chápuli, R. (1995). Escribir para aprender: ensayo de una alternativa en la enseñanza universitaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 13(3), 273- 278.
- Cordero, Á. (03 de diciembre de 2019). Pruebas PISA: los estudiantes latinoamericanos reprobaban en lectura y matemáticas. *Frances 24*. <https://www.france24.com/es/20191203-pruebas-pisa-los-estudiantes-latinoamericanos-reprobaban-en-lectura-y-matem%C3%A1ticas>
- Fernández, M. (2016). La innovación educativa a través de buenas prácticas con TIC en los centros de primaria y secundaria del campo de Gibraltar. <https://rodin.uca.es/handle/10498/22915>
- García, F, Fonseca, G. y Concha, L. (2015). Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: un estudio comparado. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-26. Universidad de Costa Rica. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44741347019.pdf>
- Gutiérrez, P. (2012). *La comprensión lectora en la educación básica: Fundamentos y estrategias*. Editorial Trillas.
- Hernández, C. (s.f.). El lenguaje coloquial juvenil. *Boletín AEPE* No. 38-39. Centro Virtual Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/revista\\_38-39\\_21-22\\_91/revista\\_38-39\\_21-22\\_91\\_03.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/revista_38-39_21-22_91/revista_38-39_21-22_91_03.pdf)
- Hurtado, J. (2012). El proyecto de investigación. *Comprensión holística de la metodología de investigación*. (7a. Ed.). Caracas: Quirón Ediciones. file:///C:/Users/usuario/Downloads/El%20proyecto%207a%20edici%C3%B3n%20libre.pdf.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2022). *Guía de orientación grado 5.º. Competencias Comunicativas en Lenguaje: Lectura*. ICFES: Colombia.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2023). *Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE)*. <http://superate20.edu.co/isce/>
- Kennewell, S., Tanner, H., Jones, S. y Beauchamp, G. (2008). Analysing the use of interactive technology to implement interactive teaching. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(1), 61-73.
- Lahire, B. (2008). El “iletrismo” o el mundo social desde la cultura. Universidad Nacional de la Plata, Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3173/pr.3173.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3173/pr.3173.pdf)

Lahore, A. (1993). Lenguaje literal y connotado en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 11(1), 59-62.

Lana S., G. y Chulli C., J. (2016) La técnica del dictado y su incidencia en la lectoescritura en el área de lenguaje y comunicación de los estudiantes de cuarto año de educación básica de la Escuela “Pedro Bouguer” de la parroquia de Yaruqui cantón Quito provincia de Pichincha (Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato. Fac. de Ciencias Humanas y de la Educación.

Llorens, J.A., Jaime de, M.C. y Llopis, R. (1987). La función del lenguaje en un enfoque constructivista del aprendizaje de las ciencias. *Investigación Experiencias Didácticas*, 7(2), 11-119.

Márquez O. (2012) La educación y el enfoque de competencias en el siglo XX. Editorial Académica.

Mineducación, (2017). Mallas de aprendizaje de quinto de primaria, documento para la implementación del DBA. Colombia. [https://aprende.colombiaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/LENGUAJE-GRADO5\\_.pdf](https://aprende.colombiaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/LENGUAJE-GRADO5_.pdf).

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2012). Competencias ciudadanas. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-235147.html>

Moreno, I. (2017). Análisis de la implementación del proyecto aulas de inmersión lingüística en la Institución Educativa Distrital Alfredo Iriarte. (Tesis maestría). Maestría en educación. Universidad Externado De Colombia. Falta la inicial del nombre

Nazzari, E. (2014). Lenguaje coloquial y lenguaje formal en la lengua portuguesa en Brasil, enfoque en las clases de portugués como lengua extranjera. *Revista Sincronía*, (65), 234-253. Universidad de Guadalajara. México. <https://www.redalyc.org/pdf/5138/513851571016.pdf>.

Necuzzi, C. (2018). Educación, enseñanza y didáctica en la contemporaneidad. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* (67), 19-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7326948>

Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*. [https://www.researchgate.net/publication/28161114\\_Evaluacion\\_de\\_la\\_compreension\\_lectora\\_dificultades\\_y\\_limitaciones](https://www.researchgate.net/publication/28161114_Evaluacion_de_la_compreension_lectora_dificultades_y_limitaciones)

Puchkov, M., (2016). Propuesta de intervención en el aula para la estimulación del lenguaje oral. Proyecto de grado Facultad de Educación, Universidad de Alicante. España. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/56070/1/PRopuesta\\_de\\_intervencion\\_en\\_el\\_aula\\_para\\_la\\_esti\\_puchkov\\_justamente\\_maria.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/56070/1/PRopuesta_de_intervencion_en_el_aula_para_la_esti_puchkov_justamente_maria.pdf).

Reina V., Y. (2017). Las prácticas de evaluación de lectura: un estudio de caso (Master's thesis, Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia)

Reyzábal M. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. REICE, Revista Iberoamericana sobre la Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación, 10(4)

Rodríguez, L. (2006). La teoría del aprendizaje significativo. Tenerife. España: Centro.

Romero, F. (2008). Aprendizaje significativo y constructivismo. Revista Digital para Profesionales en Enseñanza, Temas para la Educación, (3). España.

Rovira-Collado, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. Investigaciones sobre Lectura, 7(3) <http://www.redalyc.org/jatsRepo/4462/446251130004/html/index.html>.

Solé, I. (1992). Estrategias de comprensión lectora. Editorial Graó.

Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. Liberabit, 11(11), Lima. [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272005000100007](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007)

Vygotsky, L. (1986). Pensamiento y lenguaje. Editorial Paidós.