

Comprensión de textos en estudiantes del ciclo avanzado de educación básica alternativa: un estudio comparativo

A comparative study of reading comprehension among advanced-level students in alternative basic education

Compreensão de textos em estudantes do ciclo avançado da educação básica alternativa: um estudo comparativo

Hilarion Pauca Gonzales 

hilarionpg@hotmail.com

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Manuel González Prada”. Lima, Perú

Judy Andrea Andrade Torre 

judyandreaandradetorre@hotmail.com

Universidad Nacional de Educación. Lima, Perú

Nelson Pauca Gonzales 

npauca@une.edu.pe

Universidad Nacional de Educación. Lima, Perú

Rodolfo Alberto Inti Oropeza 

rinti@une.edu.pe

Universidad Nacional de Educación. Lima, Perú

Juan Zecenarro Vilca 

jzecenarro@une.edu.pe

Universidad Nacional de Educación. Lima, Perú

<http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.231>

Artículo recibido 7 de mayo 2025 | Aceptado 23 de junio 2025 | Publicado 1 de julio 2025

Resumen

Palabras clave:

Comprensión lectora; Educación Básica Alternativa; modalidades educativas; habilidades cognitivas; estrategias pedagógicas

La presente investigación trata sobre la problemática de la comprensión de textos en los estudiantes del ciclo avanzado de la Educación Básica Alternativa (EBA), el objetivo general ha sido determinar las diferencias significativas que existen en la comprensión de textos de estudiantes de modalidades presencial y semipresencial. Asimismo, se ha seguido un enfoque cuantitativo de diseño no experimental comparativo con una muestra total de 55 estudiantes y la aplicación de cuestionarios que permitieron medir la comprensión lectora en sus tres dimensiones. En los resultados se pudo comprobar que el 70% de los estudiantes que alcanzan los niveles de comprensión literal, un 30% que alcanzan el nivel inferencial y un 79% que tienen un rendimiento bajo en comprensión crítica. No hay diferencias significativas entre ambas modalidades. Por lo que se evidencia, deficiencias en la aplicación de estrategias educativas por parte de los docentes, que permitan trabajar la comprensión crítica e inferencial en los estudiantes.

Abstract

Keywords:

Reading comprehension;
Alternative Basic
Education; educational
modalities; cognitive
skills; pedagogical
strategies

This research addresses the problem of text comprehension among students in the advanced cycle of Alternative Basic Education (EBA). The general objective was to determine the significant differences that exist in text comprehension between students from in-person and blended learning modalities. A quantitative, comparative, non-experimental design approach was followed with a total sample of 55 students and the application of questionnaires that allowed measuring reading comprehension in its three dimensions. The results showed that 70% of the students reached the literal comprehension level, 30% reached the inferential level, and 79% had low performance in critical comprehension. There were no significant differences between the two modalities. Therefore, there are deficiencies in the application of educational strategies by teachers to work on students' critical and inferential comprehension.

Resumo

Palavras-chave:

Compreensão leitora;
Educação Básica
Alternativa; modalidades
educativas; competências
cognitivas; estratégias
pedagógicas

A presente investigação trata o problema da compreensão de textos em alunos do ciclo avançado do Ensino Básico Alternativo (EBA), o objetivo geral foi determinar as diferenças significativas que existem na compreensão de textos de alunos das modalidades presencial e semipresencial. Da mesma forma, seguiu-se uma abordagem quantitativa de desenho comparativo não experimental com uma amostra total de 55 alunos e a aplicação de questionários que permitiram medir a compreensão da leitura nas suas três dimensões. Os resultados mostraram que 70% dos alunos atingiram os níveis de compreensão literal, 30% atingiram o nível inferencial e 79% tiveram um baixo desempenho na compreensão crítica. Não existem diferenças significativas entre as duas modalidades. Pelo que é evidente, deficiências na aplicação de estratégias educativas por parte dos professores, que permitem aos alunos trabalhar a compreensão crítica e inferencial.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la Educación Básica Alternativa (EBA), del ciclo avanzado se aprecia una limitación en lo que respecta al desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niveles inferencial y crítico, lo que afecta el rendimiento académico, también la formación integral del estudiantado. Los resultados, muestran ciertas limitaciones en la interpretación, reflexión y en la emisión de juicios respecto a lo que lee, así como la producción de los textos escritos. Una de las causas de esta situación, se debe al hecho de que no existe un conjunto de estrategias didácticas que acompañen los procesos pedagógicos de manera contextualizada que ayuden a responder a las características y necesidades del estudiantado en modalidad presencial como semipresencial; situación que genera brechas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, limitando la adquisición de las capacidades en lectura y poder apropiarse de los textos de una forma crítica.

Por otra parte, la investigación analizó las diferencias en los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) entre los estudiantes del Centro de Educación Básica Alternativa del ciclo avanzado. Los hallazgos evidencian deficiencias en ambas modalidades, en particular en las habilidades para estimar, inferir y valorar críticamente un texto. Sin embargo, las limitaciones anteriores afectan la formación de un

lector autónomo y reflexivo, limitando así la posibilidad de implementar un pensamiento crítico que sustente un aprendizaje significativo y duradero. En tal sentido, se requiere diseñar e implementar estrategias metodológicas necesarias y materiales diversos para profundizar la comprensión lectora, adaptándolas a las modalidades de atención de la EBA. En consecuencia, se propuso para el desarrollo de la investigación el objetivo de determinar la diferencia significativa en la comprensión de textos, es decir, la capacidad literaria, la capacidad inferencial y la capacidad crítica entre los estudiantes de atención presencial y los estudiantes de atención semipresencial del ciclo avanzado.

La relevancia teórica del estudio se apoya en propuestas reconocidas sobre los niveles de comprensión lectora de Solé (2008); Van Dijk (1980); Abrams (1999), quien han aclarado la parte conceptual acerca de los niveles de la comunicación. Por tanto, para aplicar las teorías ha sido necesario realizar las evaluaciones diagnósticas que han permitido identificar la necesidad urgente de elaborar e implementar estrategias didácticas que permitan fomentar los hábitos sólidos de lectura y el desarrollo de las capacidades intelectivas críticas en los estudiantes, a fin de dar respuesta a la carencia que existe en la actualidad en la modalidad presencial y semipresencial de los estudiantes del CEBA. En el aspecto social, la investigación da respuesta a una problemática educativa derivada de una subjetividad que afecta a la población en condición vulnerable, con limitaciones temporales y de recursos, por lo que es necesario la elaboración de un plan que genere acercamientos metodológicos para mejorar la calidad y la equidad educativa.

En ese sentido, la investigación amplía el conocimiento sobre la producción de la comprensión de textos; literal, inferencial y crítico en contextos educativos de educación de adultos en el CEBA y en la modalidad semipresencial. Por ende, los trabajos realizados respecto a la comprensión inferencial y crítica, reafirma la necesidad de centrar esfuerzos didácticos de los niveles de comprensión para facilitar aprendizajes significativos. En lo que concierne al aspecto metodológico, se ha tenido en cuenta el diseño no experimental comparativo, enfoque cuantitativo que han permitido mostrar los resultados de manera concreta respecta a la comprensión de textos en los estudiantes de la EBA.

La comprensión de textos ha sido objeto de varios estudios internacionales, los cuales consolidan el aporte teórico de la investigación. En tal sentido, hasta el año 2023, Tabares *et al.* (2023), sostienen que las actividades de enseñanza se apoyan en estrategias didácticas que ayudan a potenciar la comprensión de textos escritos. Además, hace notar que las actividades han sido diseñadas y acompañadas por parte del docente constituyendo los recursos esenciales que ayudan a mejorar el nivel de la comprensión lectora. Por su parte, Hernández *et al.* (2022), afirman que el desarrollo de los procesos inferenciales consiste en la potenciación de la capacidad de obtener la información con un carácter implícito; cosa que resulta ser un aspecto clave para poder llevar a cabo una comprensión más profunda de textos complejos.

En esta línea, el autor considera que debería llevarse a cabo la implementación de programas cuyos fines sean promover la comprensión más allá de niveles literales, donde primen las inferencias que faciliten la comprensión que favorezcan el aprendizaje significativo y duradero; los autores manifiestan también la idea de que la competencia citada se verá potenciada mediante actividades integradoras que promuevan la reflexión y el juicio crítico que se encuentran entre las relaciones del lector autónomo e independiente.

Por su parte, Villota (2020), enfatiza que la comprensión lectora a partir de la evaluación criterial, permite que los estudiantes sean capaces de evaluar y llegar a un juicio crítico de la información que contienen los textos. También se resalta, la importancia de enfatizar la comprensión lectora en el proceso educativo como vía para propiciar para que el estudiante desarrolle la capacidad de juicio crítico y alternativas de decisión. Finalmente, sugiere que la comprensión criterial no es sólo la decodificación o la interpretación; requiere habilidades evaluativas que dentro de la comprensión son las que permiten al estudiante discernir la lógica de validez, la relevancia y la veracidad que despliegan los contenidos textuales, competencias que resultan esenciales en el aprendizaje autónomo y en la ciudadanía crítica.

De la misma forma, a nivel nacional, los estudios de Duche *et al.* (2022), han puntualizado la necesidad de fortalecer el desarrollo de la habilidad inferencial en la comprensión lectora, a fin de propiciar un aprendizaje significativo, que les permitan mejorar la interpretación de los textos a los estudiantes universitarios. Asimismo, Paucca *et al.* (2021), refieren que la comprensión estructural de textos escritos en estudiantes de grupos diferenciados debe ser acompañado con la misma intensidad de parte de los docentes, para lograr los objetivos planteados inicialmente, respecto al buen entendimiento y la pasión por la lectura.

A partir de los resultados de la investigación resaltan que es necesario plantear nuevas estrategias a los estudiantes para que se puedan involucrar con el compromiso de la lectura. El acompañamiento, no solo debe ser de parte de los docentes, sino también de parte de la familia, puesto el mayor tiempo, los estudiantes suelen pasar en el hogar. Gutiérrez (2021), subraya que las estrategias educativas que propicien el desarrollo del conocimiento lector y la lectura, enfatizando la comprensión lectora en todos sus niveles (literal, inferencial y criterial) como necesarias. El estudio presentado por el autor, demuestra la necesidad de fortalecer y desarrollar los niveles de la comprensión lectora para poder hacer sostenible en el tiempo una mejora en el rendimiento académico de los estudiantes en los diferentes contextos.

Echevarria (2024), manifiesta que la comprensión lectora presenta una visión global de la decodificación de un texto y las funciones cognitivas superiores, como el análisis, la síntesis o la valoración crítica de la información. Se expone que el desarrollo de competencias inferenciales y críticas en el alumnado es necesario para correspondan con los retos que tienen que hacer frente en el siglo XXI. Por tanto, la aplicación de metodologías activas que inciten a la reflexión y la negociación de las ideas en los alumnos, el uso de multimedia como recursos para aumentar la interacción con los materiales textuales complejos, es imprescindible.

Cosinga y Lapa (2022), plantean un enfoque novedoso respecto a los procesos metacognitivos en el aprendizaje lector. Señalan que cuando se reflexiona respecto a la conciencia metacognitiva en el proceso de la lectora, es posible a través de la enseñanza explícita de estrategias como la autorregulación o la autoevaluación que ayudan mejorar la comprensión del texto escrito y es posible realizar el salto hacia niveles superiores, de análisis e interpretación del texto. Pacheco (2022), resalta que, en la comprensión de los niveles literales, inferenciales y críticos de la lectura, es necesario tomar en consideración el aspecto didáctico, dado que este favorece la progresión en la competencia lectora. En este sentido, argumenta que es necesario diseñar cuadernos y materiales de trabajo que a su vez sirvan como orientadores para generar el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico a través de las preguntas orientadoras del proceso lector.

Respecto a la elucidación del término comprensión lectora, se tiene en cuenta a los autores como; Bernárdez (1982), quien sostiene que el texto es una unidad lingüística comunicativa básica, que resulta de la actividad verbal humana, la cual tiene un inequívoco carácter social. El texto mantiene una serie de características, como son el cierre semántico y del acto comunicativo, así como la coherencia, tanto superficial como profunda, que serán determinantes para la construcción de un texto íntegro. Finalmente, se tiene en cuenta que la coherencia se apoya en las reglas textuales y lingüísticas que van a resultar determinantes para la adecuada comprensión del discurso.

En sintonía con la perspectiva estructural, Niño (2019), apela al distinto nivel del lenguaje del texto en el que se también establece una construcción del texto, la cual va de la palabra, frase, oración, párrafo hasta el diálogo. La coherencia y cohesión textual serán determinantes para la interpretación y comprensión del discurso. En tal sentido, es una obligación revisar con atención los elementos de la lengua, puesto que estas permiten asegurar la claridad y la conexión lógica de la actuación con la lectura. Desde el enfoque pedagógico, Solé (2008), recalca la importancia de las estrategias de lectura como un recurso imprescindible para otorgar valor a la comprensión de los textos: la enseñanza explícita de dichas estrategias no solo impulsa la comprensión literal, sino también refuerza las habilidades inferenciales y críticas, es punto de partida para un determinado aprendizaje y da paso al desarrollo del pensamiento reflexivo en el alumnado.

Parodi *et al.* (2020), enfatiza la necesidad de incidir en la profundización de la comprensión lectora de manera avanzada, sobre todo se tiene en cuenta lo que se entiende por interpretación crítica; por parte de un número de alumnos que dominan la comprensión literaria, sus conocimientos meta-analíticos y Estratégicos críticos en muchas ocasiones continúan en un nivel superficial, frenando por lo tanto la comprensión de textos. Desde el enfoque complementario, Mateus (2007), aporta que la comprensión lectora ha de trascender la decodificación de las palabras, suponiendo la activación de los conocimientos previos y la puesta en funcionamiento de estrategias cognitivas y metacognitivas. La conjunción de estos procesos hace, en el marco del acto lector, la intervención que permite que el significado sea construido.

La comprensión lectora según Solé (1997), constituye un aspecto sobre el cual se ha de incidir en su enseñanza explícita en las estrategias lectoras que conducen a los estudiantes hacia el texto con más profundidad, con el resultado de acceder a niveles superiores de comprensión. Por su parte, desde una perspectiva metodológica Irrazabal (2007), considera el desarrollo de las habilidades en los estudiantes con la finalidad de integrar los niveles literal, inferencial y crítico. El proceso lector, debe ser guiado por el docente para que reconozca la información explícita, para que aprenda a interpretar la información, además de evaluar de manera independiente y reflexiva.

La comprensión literal ha sido estudiada en la literatura científica y es considerada un nivel básico en el proceso de comprensión lectora. García (2007), define la comprensión literal como el texto en el que se representa de forma textual la información explícita. Desde este nivel de comprensión, el lector no tiene que tomar en consideración aspectos que requieran complejas interpretaciones o que incorporen el reconocimiento de estructuras textuales más allá de la literalidad del mensaje. Este nivel de comprensión se centra en el reconocimiento de las palabras y en la construcción de párrafos coherentes que encaminen el mensaje del autor, siendo esto lo que se constituye en el nivel básico para la comprensión inicial del texto.

En una visión complementaria, Hurtado y Salvatierra (2020), sitúan la comprensión literal como la primera etapa en la comprensión lectora. Se sostiene, que el lector se concentra en esta fase en la extracción de información explícita del texto, centrando su atención en los detalles y en las secuencias y diferenciando entre la información principal y secundaria. Aunque se considera un nivel básico, la comprensión literal es el nivel más básico y representa las primeras habilidades que sientan la base para alcanzar otros niveles de interpretación más completos.

En una visión actual, Zapata-Vega *et al.* (2023), consideran que la comprensión literal no solo como un proceso cognitivo, sino también una habilidad que interioriza una valoración de la identificación completa de ideas principales y secundarias. Se remarcan que dicha habilidad no solo implica saber reconocer las ideas explícitas, sino también aglutinar las ideas y diferenciar el contenido del texto para construir una comprensión coherente de él. Por su parte, Catala *et al.* (2007), plantea que la comprensión literal permite identificar la información de forma explícita en un texto, considerándolo un proceso que pone de manifiesto la adquisición selectiva de información. Es importante reconocer las relaciones lógicas, como las de causa-efecto y las secuencias de acciones que se producen en el texto, lo que se explica como una habilidad que permite la coherencia lógica del discurso; por último, el control de un vocabulario que incluye la identificación de sinónimos, antónimos e incluso homófonos que son habilidades que se convierten en atributos del desarrollo de la comprensión literal.

Respecto a la comprensión, desde el punto de vista de García (2007), sostiene que esta se produce en un proceso cognitivo en el que el lector convierte el contenido del texto en un modelo mental de su contenido, con una integración de la información explícita que se le da desde el texto, más la información anecdótica

del lector que sirve de base de conocimientos previos a utilizar. De este modo el lector establece las previsiones a partir de los vacíos que se le presentan en el texto en una formulación de contenidos que proporciona un valor añadido e interpretado del mensaje que le ofrece el autor de un texto. En esta línea, Catala *et al.* (2007), definen que la comprensión inferencial o interpretativa como el conocimiento que tiene el lector para activar aquellos conocimientos previos y anticipar la información implícita que nos presenta el texto. Este nivel de comprensión requiere un trabajo consciente, logrando descubrir significados que no aparecen de forma explícita, elaborando hipótesis de información derivada de las características textuales y de sus propios conocimientos previos.

Por su parte, Torres-Orihuela *et al.* (2024), han definido como la habilidad para detectar inferencias durante la lectura, esto significa discernir las relaciones y disimilitudes entre las diferentes partes del texto, discernir significados literales. Se sostiene, que el proceso es flexible y adaptativo, fundado en pautas culturales, pero que también es esencial para el trabajo académico o la vida cotidiana para poder interpretar y establecer conexiones entre ideas complejas. La comprensión inferencial facilita la correcta interpretación del lenguaje textualizado, la predicción de ideas generales y la reconstrucción del mismo, ya que ayuda a los lectores a comprender el contexto, las realidades, hechos, acciones y escenarios o localizaciones implícitas que presenta el texto.

En definitiva, la comprensión inferencial es el nivel de procesamiento lector de un grado de desarrollo superior, ya que requiere que el lector sepa integrar la información que le brinda el texto de forma explícita con los conocimientos previos. De este modo, inferir proporciona la posibilidad de adivinar, de anticipar significados, así como realizar reconstrucciones textuales que pueden enriquecer la interpretación del discurso escrito.

Con respecto a la comprensión literal, Hurtado y Salvatierra (2020), apuntan a que esta corresponde a un nivel avanzado del proceso lector, la cual permite a los estudiantes, emitir juicios sobre la información que estos contienen. Este tipo de comprensión se relaciona con un proceso crítico a través del cual el lector evalúa la calidad, pertinencia y veracidad de lo que se presenta en el texto, para así emitir juicios con argumentos. Por otra parte, la comprensión criterial se desarrolla para reforzar el pensamiento crítico, el cual, permite a los lectores establecer criterios que ayuden a emitir juicios sobre la veracidad de la información y las intenciones con las cuales el autor intenta comunicarse. Por su parte, Berrío-Quispe *et al.* (2021), subrayan que la comprensión criterial corresponde a una dimensión importante de la competencia lectora. No obstante, advierten que numerosos estudiantes presentan grandes problemas a la hora de responder de forma adecuada a este nivel de comprensión. También hacen énfasis, que las características limitadas de la comprensión criterial perjudican la capacidad analítica y crítica de los estudiantes lectores, limitando de esta forma las capacidades de las cuales disponen para llevar a cabo interpretaciones reflexivas y evaluativas de los textos.

Finalmente, Catala *et al.* (2007), refieren que la comprensión criterial o crítica es la capacidad del lector para cuestionar, evaluar juicios y situarse en juicios valorativos sobre el contenido leído. El dominio de este nivel de comprensión se logra a través del análisis del contenido del texto. Por lo tanto, la comprensión criterial se convierte en un proceso completo del desarrollo del pensamiento crítico, teniendo en cuenta también su forma interpretativa, analítica y evaluativa reflexiva. En síntesis, la comprensión criterial se convierte en un elemento fundamental para poder llevar a cabo el desarrollo de la competencia crítica de la lectura. Permite interpretar los textos, hacer preguntas, evaluarlos y argumentar sobre ellos, lo cual es básico para su formación académica y su desarrollo social.

MÉTODO

Este estudio tuvo en cuenta el enfoque cuantitativo no experimental, el cual permitió analizar de manera objetiva los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de la modalidad de atención presencial y semipresencial. A partir del cual se ha establecido las hipótesis, a fin de establecer diferencias significativas entre los grupos de estudio (Ñaupas, *et al.*, 2018). Asimismo, se ha tenido en cuenta el diseño no experimental, en el cual el investigador no manipula las variables, la pretensión es el recojo de la información para la realización del estudio en su propio contexto o situación, manteniendo los aspectos naturales del aula y de la condición educativa que se evalúa (Hernández *et al.*, 2014). Por otra parte, la población estuvo conformado por los estudiantes 170 estudiantes del ciclo avanzado de las modalidades presencial y semipresencial.

La selección de la muestra se basó en un muestreo probabilístico, ya que esto asegura la validez externa de los resultados y permitió la generalización de los resultados. Para la caracterización de la muestra, se llevó a cabo un muestreo estratificado, con lo que se garantiza la representación proporcional entre los estudiantes que han recibido la enseñanza de manera presencial y el grupo de la enseñanza semipresencial, lo que permitió el análisis comparativo entre ambas muestras (Creswell y Creswell, 2018).

En cuanto a la recolección de datos, se aplicó una prueba estandarizada de comprensión lectora que evaluó los niveles literal, inferencial y crítico. Esta técnica fue seleccionada por su eficacia en la obtención de datos precisos sobre habilidades lectoras específicas, además de permitir un análisis estadístico adecuado (Behar, 2008). El instrumento utilizado fue validado mediante procesos de verificación de confiabilidad y validez, lo que garantiza su idoneidad para medir los constructos teóricos establecidos en la fundamentación teórica del estudio.

Finalmente, el análisis de los datos se realizó mediante procedimientos estadísticos descriptivos e inferenciales. Aquello, permitió describir los niveles de comprensión lectora, contrastar hipótesis. Esta estrategia metodológica ha dado cuenta de la robustez del estudio, cimiento para la interpretación de los resultados y soporte para la formulación de recomendaciones. Asimismo, las decisiones metodológicas

tomadas en las diferentes etapas de la investigación dan fe de una planificación sólida y al mismo tiempo consistente con los objetivos del estudio y de la propia naturaleza del fenómeno investigado. Todas las decisiones metodológicas encuentran su sustentación en marcos teóricos sólidos y en antecedentes académicos, lo que garantiza la calidad y la validez del proceso investigativo (Hernández et al., 2014; Creswell y Creswell, 2018).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de la variable comprensión de texto de los estudiantes de modalidad semipresencial y presencial se exponen en la figura 1, de un total de 27 estudiantes de la atención semipresencial, 14 estudiantes (51.9%) pertenecen al nivel Proceso, 9 estudiantes (33.3%) pertenecen al nivel Logrado, 3 estudiantes (11.1%) se ubican en el nivel Inicio y 1 estudiante (3.7%) en el nivel Logro destacado. Por otro lado, en el grupo de modalidad presencial, de un total de 28 estudiantes, 13 estudiantes (50%) están en el nivel Logrado, 14 estudiantes (46.4%) en el nivel Proceso y, por último, 1 estudiante (3.6%) en el nivel Inicio.

En conclusión, el mayor porcentaje de estudiantes de ambas modalidades se sitúan en el nivel Proceso, evidenciando así que tienen dificultades en la comprensión de textos. Ante esta situación, los docentes deben desarrollar estrategias didácticas orientadas al desarrollo de las habilidades lectoras del estudiante y los padres de familia deben acompañar el proceso de lectura, pero además, se hace necesario generar un mayor grado de concienciación en los alumnos, sobre las habilidades de lectura en los alumnos, y más aún en los alumnos de semipresencial, grupo que corresponde a adultos, para contribuir de esta manera a la educación de calidad que se obtiene mediante el aprendizaje autónomo.

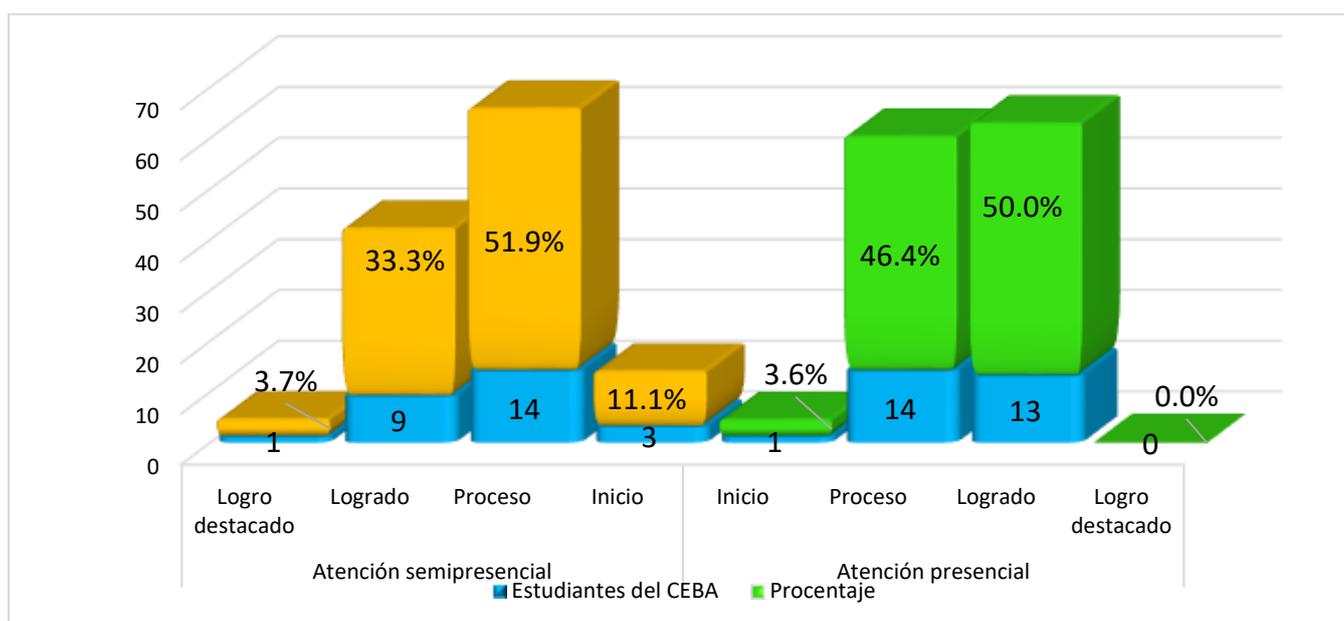


Figura 1. Comparación de la variable comprensión de texto

En la Figura 2, se muestran los resultados comparativos de la comprensión literal de textos. De 27 alumnos de la atención de semipresencial, 13 alumnos (48.1%) presentan el nivel Logrado, 9 alumnos (33.3%) se sitúan en el nivel Proceso, 4 alumnos (14.8%) en el nivel Inicio y 1 alumno (3.7%) en el nivel Logro destacado. De 28 alumnos, de la atención presencial, 14 (50%) alcanzan el nivel Logrado, 10 (35.7%) el nivel Proceso y 1 (3.6%) el nivel Logro destacado. Los datos ponen de manifiesto que, tanto en la modalidad semipresencial como en la presencial, una cantidad relevante de alumnos (13 en semipresencial y 14 en presencial) se encuentran en el nivel Logrado, mientras que un número relevante de alumnos (9 en semipresencial y 10 en presencial) están en el nivel Proceso.

Lo que indica que, a pesar de haber un avance en la comprensión literal de los textos, más del 50% de los alumnos se sitúan por debajo del nivel Logrado, lo que significa que hay que atender de forma urgente la comprensión literal en ambas modalidades. Por lo tanto, será necesario implementar estrategias pedagógicas que se adapten a las necesidades de los alumnos para desarrollar la comprensión lectora literal, incidiendo particularmente en aquellos alumnos que no alcanzan el nivel Logrado.

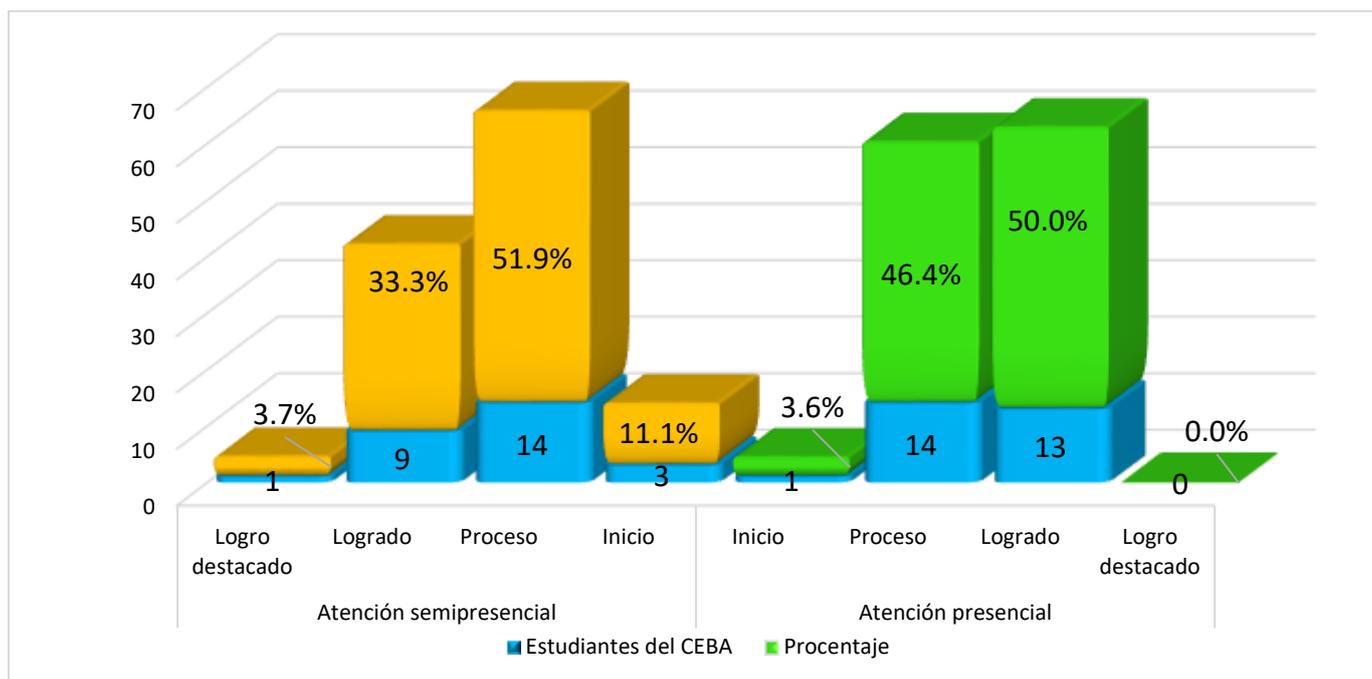


Figura 2. *Comprensión de la dimensión literal*

Los resultados del análisis comparativo de la dimensión de comprensión inferencial de textos se muestran en la Figura 3. De 27 estudiantes de la modalidad semipresencial, 14 estudiantes (representan el 51.9%) logran el nivel Inicio, 9 estudiantes (lo que representa el 33.3%) alcanzan el nivel Proceso, 2 (que representan el 7.4%) el nivel Logrado y 2 (que representan el 7.4%), el logro destacado. En la modalidad presencial de un total de 28, 12 estudiantes (que representan el 42.9%) están en el nivel Inicio, 9 (que representan el 32.1%) en Proceso, 6 (que representan el 21.4%) pertenecen al nivel Logrado y 1 (lo que representa el 3.6%) muestra el nivel de logro destacado.

Los resultados, hacen notar que la mayor parte de los estudiantes se sitúan en el nivel Inicio de ambas modalidades (14 en semipresencial y 12 en presencial), lo cual pone nuevamente de manifiesto que más del 50% de los estudiantes presentan dificultades y solo un pequeño número de estudiantes alcanzan los niveles Logrado y Logro destacado. Ambos grupos tienen dificultades análogas en la comprensión inferencial. Por tanto, es una necesidad mejorar las estrategias pedagógicas para el desarrollo de la comprensión inferencial, priorizando el grupo de estudiantes de la modalidad Inicio.

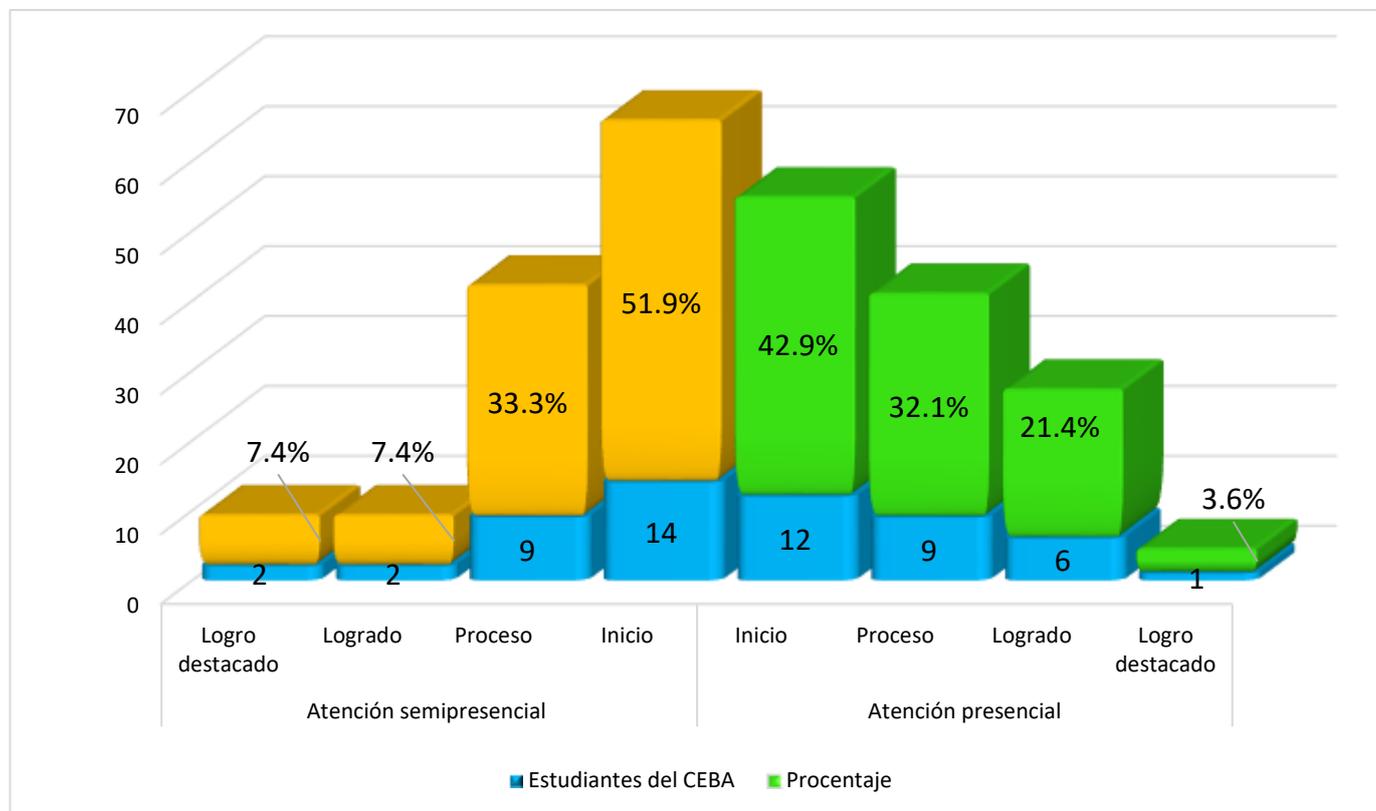


Figura 3. Comparación de la dimensión inferencial

Los resultados de la dimensión "comprensión crítica de textos" aparecen en la Figura 4. De las 27 personas que forman parte de la modalidad semipresencial, 15 (53.6%) se hallan en el nivel Logrado, 6 (21.4%) en el nivel Proceso, 5 (17.9%) en el nivel Inicio y 2 (7.1%) en el nivel Logro destacado. Para la modalidad presencial, de los 28 estudiantes analizados, 14 (51.9%) se encuentran en el nivel Proceso, 9 (33.3%) en el nivel Logrado, 3 (11.1%) en el nivel Inicio y 1 (3.7%) en el nivel Logro destacado. Por consiguiente, los alumnos de la modalidad semipresencial ocupan de forma predominante el nivel de Logrado (15 alumnos), en contraposición a la modalidad presencial donde la mayoría se encuentra en el nivel de Proceso (14 alumnos). Esto indica que no existe diferencias significativas entre las modalidades, aunque los alumnos de la modalidad semipresencial tiene una ligera ventaja en el sentido de los niveles alcanzados. Esto podría hacer suponer que existe una tendencia hacia un mayor nivel de comprensión crítica de textos en la modalidad semipresencial.

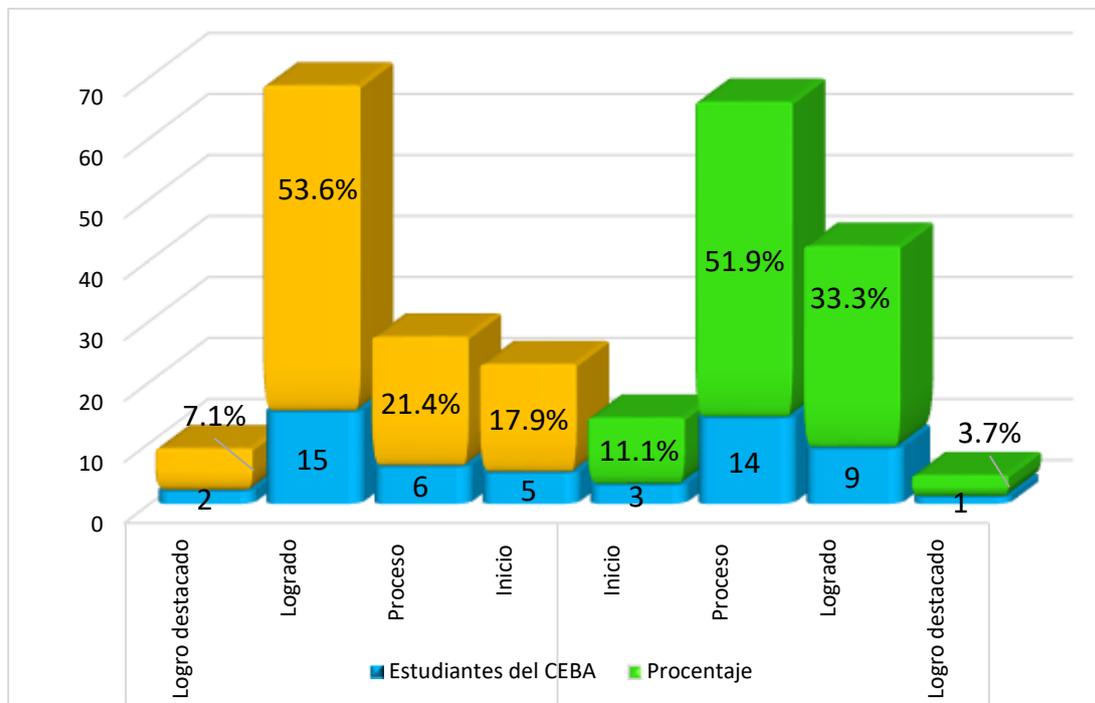


Figura 4. *Comprensión de la dimensión crítica*

Para el desarrollo de la hipótesis se ha aplicado el estadístico en función de los resultados que se alcanzan en el análisis de la normalidad de la variable comprensión del texto y sus dimensiones: literal, inferencial y crítica, tal como se observa en la tabla 1. La normalidad de la distribución se evaluó por medio del estadístico Shapiro-Wilk, puesto que el tamaño de la muestra (27 y 28) es inferior a 50, los valores de p oscilan entre 0.020, 0.008, 0.004 y 0.894. En base a las inferencias estadísticas, se establece como principio que si algún valor de p es menor que $\alpha = 0.05$ se considera que la distribución no es normal. El valor mínimo de p en este caso es 0.004, que es menor que 0.05; por lo tanto, se establece que la distribución no sigue la normalidad. Por tanto, se ha optado la estadística no paramétrica U de Mann-Whitney para la contratación de la hipótesis.

Tabla 1. *Determinación de normalidad*

	Comprensión de texto	Literal	Inferencial	Crítical
N	55	55	55	55
Perdidos	0	0	0	0
W de Shapiro-Wilk	0.989	0.949	0.940	0.931
Valor p de Shapiro-Wilk	0.894	0.020	0.008	0.004

Los resultados del test estadístico Mann-Whitney, cuyo propósito ha sido valorar si existía diferencia en la comprensión de texto entre dos grupos independientes, los cuales están recogidos con detalle en la tabla 2, muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable de estudio. En este caso, se obtuvo un valor de U igual a 325, que es el resultado de la comparación de las distribuciones de los

dos grupos, aunque el p-valor correspondiente a este U es 0.380, un valor superior al nivel de significancia tradicional de 0.05. Consecuentemente, las diferencias encontradas en el texto no son significativas. Por lo tanto, los resultados indican que las características o condiciones comparadas no influyen sobre la comprensión de texto de los participantes. En tal sentido los futuros trabajos o intervenciones deberían centrarse en otras características o aspectos que permitan ver algún efecto.

Tabla 2. Hipótesis de la variable comparación de texto

Prueba T para Muestras Independientes

		Estadístico	p
Comprensión de texto	U de Mann-Whitney	325	0.380

Los resultados analizados por el análisis no paramétrico U de Mann - Whitney están relacionados con la Tabla 3. El valor p de 0.696 es mayor que el 0.05, por lo que se acepta la hipótesis nula H_0 y se concluye que no hay diferencia significativa en la comprensión inferencial de textos entre los alumnos de la modalidad semipresencial o bien presencial. Es evidente que en ambas modalidades existe una mayor incapacidad en este punto, ya que el $U = 354$, indica que más de 50 % de los alumnos analizados están en el nivel inicial.

Tabla 3. Hipótesis de la dimensión literal

Prueba T para Muestras Independientes

		Estadístico	p
Literal	U de Mann-Whitney	353	0.681

Los hallazgos a los que se ha llegado a través del estadístico no paramétrico U de Mann-Whitney son los que se pueden contemplar en la Tabla 4. Refiere que el p-valor es de 0.696, un valor por encima del 0.05, lo que significa que se acepta la hipótesis nula (H_0), dando como principal resultado que no hay evidencia suficiente para aceptar la existencia de diferencias en la comprensión inferencial de textos entre los alumnos de cada una de las modalidades de atención semipresencial y presencial. Esto indica un elevado grado de deficiencia en ambos casos ($U=354$). Más del 50% de los alumnos se registraron en el nivel inicial.

Tabla 4. Hipótesis de la dimensión inferencial

Prueba T para Muestras Independientes

		Estadístico	p
Inferencial	U de Mann-Whitney	354	0.696

Los resultados mostrados en la Tabla 5 corresponden a la aplicación del estadístico no paramétrico U de Mann-Whitney. El resultado del estadístico p es 0,702 superior al umbral de 0,05 utilizado de forma

convencional. Esto indica que no existen diferencias significativas en la comprensión crítica de los textos por parte de la modalidad semipresencial y la modalidad presencial. Además, hay un porcentaje amplio de estudiantes situados en el nivel proceso y logrado, con un porcentaje inferior al 50%. Este análisis exige la necesidad de introducir estrategias pedagógicas en ambas modalidades para mejorar el rendimiento mostrado en esta dimensión crítica.

Tabla 5. Hipótesis de la dimensión crítica

Prueba T para Muestras Independientes

		Estadístico	p
Crítica	U de Mann-Whitney	354	0.702

Discusión

La investigación presentada en este estudio sobre la comprensión de los textos en el alumnado de las modalidades semipresencial y presencial comparte resultados de otras investigaciones, como las de Tabares *et al.* (2023), que también destacan el papel del profesorado y las estrategias didácticas en la comprensión lectora en el ámbito de la educación formal. Ambas investigaciones enfatizan la necesidad de gestionar adecuadamente la pedagogía en el aula, pero los resultados llevados a cabo en esta investigación indican que no existen diferencias significativas para la comprensión crítica de texto entre las modalidades de atención.

Este hecho sugiere que el alumnado está presentando disfunciones en los procesos de comprensión de textos independientemente de la modalidad de que se trate, lo que hace aún más relevante atender al tiempo de lectura guiada y las otras estrategias pedagógicas en el aula, como ya apuntan otras investigaciones. El presente estudio enriquece la literatura existente al esclarecer con mayor detalle las dificultades en la comprensión lectora en ambas modalidades. Refuerza la idea de que, a pesar de existir diferencias de estrategias en las modalidades semipresencial y presencial, la comprensión crítica de textos es similar en ambas. La implicación es doble: la necesidad de que los docentes se mantengan actualizados en sus propias estrategias hacia métodos que favorezcan el aprendizaje significativo.

En cuanto a las limitaciones del estudio, cabe señalar que solamente se analizan las modalidades semipresencial y presencial, sin tener en cuenta otros factores como el contexto socioeconómico o la motivación de los estudiantes que podrían haber influido en sus resultados. Esto limita la comprensión de los aspectos que afectan la comprensión lectora. Además, los resultados no revelan de manera suficiente las causas por las cuales los estudiantes presentan deficiencias en la comprensión, lo que abre la puerta a futuros estudios que nos ayuden a profundizar en aspectos relacionados.

Por otro lado, si tomamos estudios como el de Hernández *et al.* (2022), también refleja rendimientos bajos en las dimensiones literal, inferencial y crítica. Por otra, parte revelan ser coincidentes en la

observación de deficiencias generales en la comprensión lectora, dado que aun existiendo contextos de los estudiantes de odontología y los de la EBA, ambos grupos presentan problemas comunes para interpretar textos, lo que lleva también a una deficiente literacidad que afecta a su rendimiento tanto académico como profesional.

Por otra parte, el estudio de Duche *et al.* (2022), coincide con los resultados de esta investigación en torno a las dificultades en la comprensión inferencial. A pesar de las disímiles y diferentes contextualizaciones, ambos estudios presentan evidencias que muestran que los estudiantes, independientemente de la disciplina y modalidad, presentan dificultades en la comprensión lectora, lo que pone en evidencia la necesidad de innovar en la metodología de enseñanza de las lecturas para que las competencias lectoras sean fortalecidas.

Los resultados presentados por Echevarría (2024) y Paucca *et al.* (2021), son coincidentes con dichos hallazgos, es decir, la modalidad educativa influye significativamente en el desarrollo de habilidades lectoras. Aunque Echevarría encuentra diferencias significativas entre modalidades, la presente investigación no las encuentra, lo que pone de manifiesto que existen otros factores que deben tomarse en cuenta, tales como el compromiso personal, las habilidades cognitivas previas y la calidad de las estrategias pedagógicas utilizadas en el proceso educativo. En este sentido, parece que la diferencia del enfoque pedagógico, especialmente en lo que respecta a las habilidades lectoras, puede ser un determinante.

Finalmente, los resultados de la investigación constituyen una buena contribución al corpus de la investigación en relación con las dificultades de la comprensión lectora, más allá de la modalidad de enseñanza. De este modo, hay que tener en cuenta que se hace necesaria un enfoque pedagógico integral y actualizado que permita el desarrollo de las competencias necesarias para superar las explicaciones como prácticas, en relación con el rendimiento académico, y como teorías, en relación con el desarrollo de nuevos conocimientos acerca de las dificultades en la comprensión lectora.

En lo referente al aspecto teórico, Bernárdez (1982), resalta que la unidad lingüística en la actividad verbal humana debe ser organizado de tal manera que asegure coherencia y cerrado semántico, lo que permite comprenderlo en los niveles literal, inferencial y crítico. Sin embargo, los datos obtenidos en esta investigación apuntan a que un texto bien estructurado como texto delimitado no asegura llegar a un texto correctamente comprendido; si bien los alumnos revelan que, en función de la modalidad de atención (presencial o semipresencial), se da la misma dificultad en ambos grupos, lo cual deja entrever que las docentes no deben solo organizar los textos para su lectura sino que deben implementar una pedagogía activa y crítica que garantice, a partir de un seguimiento del ritmo y las necesidades de sus alumnas, el aprendizaje significativo que caracterice la lectura frecuente.

Por su parte, Parodi *et al.* (2020), Mateus (2007) y Solé (1998), concuerdan que la comprensión lectora se vincula a la decodificación y a la contextualización que realiza el lector, se remonta al conocimiento previo que tiene. Esta perspectiva también se comprueba con la investigación, donde se demostró que los alumnos se hallan en gran medida en los estadios "proceso" y "conseguido" pero con un rendimiento inferior a un 50%. La mejora de la comprensión lectora debería pasar por estrategias que ayuden a mejorar no sólo la comprensión literal sino también la inferencial y la crítica, tal como plantea Mateus (2007). Los resultados también muestran coincidencias con los estudios de Hurtado y Salvatierra (2020). El presente estudio evidencia que el alumnado tiene ciertas dificultades en esta área, lo que pone de manifiesto la necesidad de promocionar las estrategias del aula que desarrollen las competencias evaluativas del alumnado, a fin de que pueda emitir juicios críticos sobre los propios textos que leen.

Con respecto a la comprensión inferencial, los resultados son coincidentes con los de Torres-Orihuela *et al.* (2024), quienes indican que esta competencia es fundamental para elaborar interpretaciones y poder interrelacionar la información que se encuentra en un texto. El estudio indica que el alumnado tiene dificultades en la comprensión inferencial, lo que pone de manifiesto que deberían aplicarse estrategias más específicas que contribuyan a una mejor construcción de esta habilidad.

El estudio evidencia la importancia que tiene la comprensión criterial de los textos tal y como señalan Berrío-Quispe *et al.* (2021), pues el alumnado tiene que saber evaluar la calidad de la información que lee. Aunque el alumnado tiene buenas capacidades de decodificación y comprensión literal, sigue presentando dificultades evaluativas para determinar la relevancia de la información. Esta prueba demuestra que el alumnado tiene problemas para aplicar lo que ha aprendido a contextos más extensos.

Este estudio tiene importantes consecuencias teóricas y prácticas. Desde el prisma teórico, da cuenta de que las dificultades en la comprensión lectora se dan en las tres dimensiones (literal, inferencial y crítica). Por lo tanto, debe trabajarse con estrategias pedagógicas que den lugar a un desarrollo de la comprensión lectora más profundo. Desde el punto de vista práctico, el estudio llega a la conclusión de que el profesorado debe adaptar la metodología utilizada y no sólo mejorar la comprensión literal, sino también trabajar las habilidades inferenciales y la crítica del alumnado.

Sin embargo, el artículo de investigación tiene sus limitaciones, como la no consideración de otras circunstancias contextuales, como el nivel del contexto socioeconómico o la motivación de la población estudiantil, y que de hecho podrían incurrir en las dificultades encontradas en la investigación. Asimismo, las modalidades semipresencial y presencial no pueden dar las mismas generalizaciones al ser metodologías diferentes que suponen distintos contextos de aprendizaje y por lo cual puede ser necesario realizar investigaciones futuras que aborden.

Finalmente, la investigación ha puesto de manifiesto las dificultades de la comprensión lectora en distintos contextos de enseñanza y aprendizaje y la necesidad de que la enseñanza no solo sea la de organizar los textos, sino que obligatoriamente debe ir aparejada de una reflexión crítica, de un análisis y de una evaluación que propicie el aprendizaje significativo.

CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación muestran que no hay diferencias significativas en la comprensión de textos entre los estudiantes de las modalidades semipresencial y presencial. Esto pone de manifiesto que ambos grupos tienen problemas comunes con la comprensión lectora, lo que sugiere que los estilos y ritmos de aprendizaje son similares en ambas modalidades. Por tanto, se debe aplicar estrategias didácticas que favorezcan la enseñanza de la lectura en todo el alumnado.

Los resultados que se han plasmado indican que no hay diferencias significativas en la comprensión literal de textos entre los estudiantes de las modalidades. Esto apunta al hecho de que aunque se le conceda más tiempo de lectura en la modalidad presencial, no se garantiza un rendimiento superior. Esta afirmación justifica la necesidad de una intervención directa y pedagógica que optimice la práctica lectora en esta dimensión.

El análisis de los datos nos revela que no existen diferencias significativas en la comprensión inferencial de textos entre los estudiantes de las modalidades. A pesar de que la modalidad presencial incorpora más tiempo de instrucción, no se manifiesta un desarrollo superior en la capacidad inferencial en función del mayor número de textos leídos. Por todo ello, es fundamental centrar la enseñanza en el desarrollo del pensamiento crítico mediante metodologías que acentúen esta capacidad en ambas modalidades educativas.

Los hallazgos de la investigación muestran que no se aprecian diferencias significativas en la comprensión crítica de textos entre los grupos evaluados. Esto indica que los estudiantes de las modalidades semipresencial y presencial alcanzan niveles similares en su capacidad de análisis crítico. Por lo tanto, se evidencia la necesidad de revisar y mejorar las metodologías de enseñanza en comprensión lectora crítica de textos, con vistas a reforzar las habilidades de comprensión de textos en el alumnado de la EBA.

REFERENCIAS

- Abrams, M. H. (1999). *A glossary of literary terms* (7th ed.). https://patnawomenscollege.in/upload/e-content/a-glossary-of-literary-terms-7th-ed_m-h-abrams-1999.pdf
- Behar, D. S. (2008). *Metodología de la investigación*. <https://bit.ly/3RiojIB>
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. https://www.researchgate.net/profile/Enrique-Bernardez/publication/308794606_Introduccion_a_la_linguistica_del_texto_1982/links/57f275c508ae886b897bfaec/Introduccion-a-la-lingueistica-del-texto-1982.pdf

- Berrío-Quispe, M. L., Chávez-Bellido, D. E., Cangalaya-Sevillano, L. M., y Arias- Chávez, D. (2024). Pensamiento crítico y comprensión lectora en un texto de Edgar Morin. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 11(1), 29-35. <https://doi.org/10.30545/academo.2024.ene-abr>
- Catala, G., Calata, M., Molina, E. y Munclús, R. (2007). Evaluación de la comprensión lectora. <https://books.google.com.pe/books?id=rfVQVUCVwMoC&printsec=copyrig ht#v=onepage&q&f=false>
- Comprensión estructural de textos escritos en estudiantes de nivel secundaria de Lima Metropolitana. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 5(21), 1628–1641. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.303>
- Cosinga, J. L. y Lapa, U. (2022). Comprensión lectora de textos científicos en estudiantes de una IE Básica Alternativa de Lircay–Huancavelica, 2022 [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Centro del Perú]. <https://apirepositorio.unh.edu.pe/server/api/core/bitstreams/fc1c765e-5321->
- Creswell, J. W., Y Creswell, J. D. (2018). *Research design*. https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod_resource/content/1/creswell.pdf
- Duche, A. B., Montesinos, M. C., Medina, A., y Siza, C. H. (2022). Comprensión lectora inferencial en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales* (13159518), 28, 181–198. <https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=4e8dd81a-2fa5-3c71-ab48-677443ede8f2>
- Echevarria, C. R. (2024). Nivel de comprensión lectora en estudiantes de un Centro Educativo Básica Alternativa de Chimbote–Áncash [Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional de Huancavelica]. <https://apirepositorio.unh.edu.pe/server/api/core/bitstreams/506a743c-a801-48e6-bb09-1503f0f25763/content>
- García, P. (2007). El papel de la información textual en el proceso de lectura del texto especializado. https://www.tremedica.org/wp-content/uploads/n26_tribuna-PilarElena.pdf
- Gutiérrez, M. (2021). Niveles de comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de la institución educativa secundaria José Gálvez de Yunguyo, 2019 [Tesis Pregrado, Universidad Nacional del Altiplano–Perú]. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/3221163>
- Hernández, R., De León, W., Mattar, N. M., y Herrera-Herrera, A. (2022). Nivel de comprensión lectora en estudiantes de Odontología de la Universidad Metropolitana, Barranquilla-Colombia. *Revista Nacional de Odontología*, 18(2), 1–13. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/od/article/view/4316/3596>
- Hernández, R., Fernández, R. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v46i1.69688>
- Hurtado, M., y Salvatierra, Á. (2020). Aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) de John Barel en la comprensión literal. *Revista Educación*, 44(2), 64–75. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38256>
- Irrizabal, N. (2007). Metacomprensión y comprensión lectora. Artículo de investigación, recuperado de <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/132>
- Mateus, G. (2007). Psicología de la comprensión textual y control de la comprensión. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702007000200004
- Niño, V. M. (2019). *Semiótica y Lingüística* (7ma edición). ECOE.
- Ñaupas, H., Valdivia, M. R., Palacios, J. J. y Romero, H. E. (2018). Metodología de la investigación (5ª ed.). http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/MetodologiaInvestigacionNaupas.pdf

- Pacheco, A. M. (2022). Los momentos de la lectura para la comprensión lectora de nivel literal, inferencial y crítico en estudiantes de EBA-Huancayo [Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio institucional. <https://apirepositorio.unh.edu.pe/server/api/core/bitstreams/c5972c50-d034->
- Parodi, G., Moreno, T. y Julio, C. (2020). Comprensión de textos escritos: reconceptualizaciones en torno a las demandas del sigloXXI. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255066938012>
- Pauca Gonzales, N., Cobos Ruiz, C., Romani Allende, F. G., Rafayle Cuadra, R. J., y Pauca Gonzales, H. (2021). Comprensión estructural de textos escritos en estudiantes de nivel secundaria de Lima Metropolitana. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(21), 1628–1641. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.303>
- Solé, I. (1997). De la lectura al aprendizaje (págs. 16–23). *Signos: Teoría y práctica de la educación*, 20. http://cursos.cepcastilleja.org/plyb/documentos/de_la_lectura_al_aprendizaje.pdf
- Solé, I. (2008). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó. <https://pdfcoffee.com/sole-isabel-estrategias-de-lectura-pdf-4-pdf-free.html>
- Tabares, E., Bonnane, Y. G., y Moreira, C. (2023). La comprensión de textos escritos. Niveles de ayuda. *Sinergia Académica*, 6(1), 42–52. <https://doi.org/10.51736/sa.v6i1.108>
- Torres-Orihuela, G., Cuba-Raime, C., y Julio, C. (2024). Influencia del modo semiótico en la comprensión inferencial de lectura multimodal en estudiantes universitarios. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 46(1). <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v46i1.69688>
- Van Dijk, T. A. (1977). Texto y contexto. https://www.academia.edu/10095098/Van_Dijk_Teun_Texto_y_contexto
- Van Dijk, T. A. (1980). Estructuras y funciones del discurso. <https://linguistica2013.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/11/van-dijk-teun-estructuras-y-funciones.pdf>
- Villota, M. G. (2020). La comprensión lectora una necesidad de los estudiantes de la básica secundaria colombiana. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n74/1990-8644-rc-16-74-162.pdf>
- Zapata-Vega, S., Tejada, M. I., Samaniego, J. A., Peñafiel, M. F., y Guerrero Zambrano, E. (2023). Desarrollo de una plataforma digital para la lectura autónoma del idioma inglés mediante la técnica de comprensión literal. *Revista De La Universidad Del Zulia*, 14(41), 55-566. <https://doi.org/10.46925//rdluz.41.31>