

<https://doi.org/10.32870/synergia.v2i3>

Comprensión lectora en estudiantes de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán: Estudio de Caso¹

Reading Comprehension Among Students at the Ciudad Guzmán Regional High School: A Case Study

Compreensão de leitura entre os alunos da Escola Secundária Regional de Ciudad Guzmán: Estudo de caso

María del Carmen Oliveros Sánchez², Efrén Orozco López³

Recibido: 07 de mayo de 2026.

Aceptado: 05 de junio de 2026.

Para citar este artículo:

Oliveros, M. C. S., & Orozco, E. L. (2026). Comprensión lectora en estudiantes de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán: Estudio de Caso. *Synergia Revista Multidisciplinaria*, 2(3). 28-53. <https://doi.org/10.32870/synergia.v2i3.24>

¹ Este artículo se deriva de la intervención titulada *Estrategia transversal de lectura para el desarrollo del nivel de comprensión inferencial en estudiantes del primer semestre de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán*

² Licenciada en Letras Hispánicas y maestra en Docencia para la Educación Media Superior por la Universidad de Guadalajara (UdeG). Estudiante del Doctorado en Desarrollo Humano, Educación e Interculturalidad por la misma universidad y es profesora de asignatura en el Centro Universitario del Sur de la UdeG. ✉ carmen.oliveros@cusur.udg.mx  <https://orcid.org/0009-0003-5744-4550>

³ Doctor en Ciencias Sociales y Humanísticas por el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica CESMECA. Es profesor-investigador en el Centro Universitario de los Valles y Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras Nivel I. ✉ efren.lopez@academicos.udg.mx  <https://orcid.org/0000-0002-1686-8184>

✉ Autor de correspondencia: carmen.oliveros@cusur.udg.mx

RESUMEN

Introducción y Objetivo: Este artículo analiza los niveles de comprensión lectora y los factores que influyen para que los estudiantes de primero A de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán presenten dificultades para interpretar y valorar textos. **Método:** El enfoque es cualitativo y el diseño es estudio de caso típico porque se busca coherencia en las respuestas y homogeneidad, además de analizar de manera situada las prácticas y problemáticas en torno a la comprensión lectora. Para este estudio, se aplicaron tres instrumentos de generación de datos: prueba de comprensión lectora, cuestionario autodirigido sobre prácticas lectoras y prueba escrita. **Resultados:** Los resultados evidencian que el 92 % de los discentes no ha desarrollado los niveles inferencial y crítico mientras que el 69 % no tiene el nivel literal. **Conclusiones:** Estas habilidades y competencias no han sido adquiridas por múltiples factores: en los hogares tienen pocos libros; no se fomenta la lectura durante la infancia; poca consulta de los libros de la biblioteca escolar; y en los espacios áulicos no todos los docentes se involucran en fortalecer la comprensión lectora, solo pocos profesores recomiendan textos literarios, pero no los leen.

Palabras Clave: *Comprensión lectora, Niveles de comprensión lectora, Éxito académico.*

ABSTRACT

Introduction and objective: This article analyzes the levels of reading comprehension and the factors that influence the difficulties first-year A students at the Ciudad Guzmán Regional High School have in interpreting and evaluating texts. **Method:** The approach is qualitative, and the design is a typical case study, as the study seeks consistency in responses and homogeneity, in addition to conducting a contextual analysis of the practices and challenges surrounding reading comprehension. For this study, three data-collection instruments were used: a reading comprehension test, a self-administered questionnaire on reading practices, and a written test. **Results:** The results show that 92% of the students have not developed inferential and critical reading skills, while 69% lack literal reading skills. **Conclusions:** These skills and competencies have not been acquired due to multiple factors: there are few books in their homes; reading is not encouraged during childhood; there is little use of books from the school library; and in the classroom, not all teachers are involved in strengthening reading comprehension; only a few teachers recommend literary texts, but do not read them themselves.

Key Words: *Comprehension levels, Academic success, Reading comprehension.*

RESUMO

Introdução e objetivo: Este artigo analisa os níveis de compreensão de leitura e os fatores que influenciam as dificuldades dos alunos do 1.º ano A da Escola Secundária Regional de Ciudad Guzmán na interpretação e avaliação de textos. **Método:** A abordagem é qualitativa e o desenho é um estudo de caso típico, uma vez que se procura coerência nas respostas e homogeneidade, além de analisar de forma contextualizada as práticas e as problemáticas em torno da compreensão de leitura. Para este estudo, foram aplicados três instrumentos de recolha de dados: teste de compreensão de leitura, questionário autoaplicável sobre práticas de leitura e teste escrito. **Resultados:** Os resultados evidenciam que 92 % dos alunos não desenvolveram os níveis inferencial e crítico, enquanto 69 % não possuem o nível literal. **Conclusões:** Estas habilidades e competências não foram adquiridas devido a múltiplos fatores: nos lares há poucos livros; a leitura não é incentivada durante a infância; há pouca consulta aos livros da biblioteca escolar; e nas salas de aula nem todos os professores se envolvem no fortalecimento da compreensão de leitura, apenas alguns recomendam textos literários, mas não os leem.

Palavras-chave: *Compreensão de leitura, Níveis de compreensão de leitura, Sucesso académico.*

INTRODUCCIÓN

La Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán pertenece al Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara (UdeG). Se localiza en Ciudad Guzmán, cabecera municipal de Zapotlán el Grande, Jalisco. Es una de las instituciones educativas más antiguas de esta ciudad y es la preparatoria pública con más demanda de esta localidad. Además, sus estudiantes proceden de planteles de educación básica tanto públicos como privados, pertenecen a diferentes clases sociales y son originarios de diferentes colonias y municipios de la región.

En la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán, se aplicó el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes, mejor conocido como prueba Planea, fue un conjunto de instrumentos que la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) implementaron con la finalidad de medir los aprendizajes obtenidos por los discentes que cursan el último grado en las áreas de Lengua y Comunicación y Matemáticas; sin embargo fue suspendida en 2017 en las preparatorias, en 2018 en las primarias y en 2019 en las secundarias (Camarena, 2021).

Por tanto, los últimos resultados que se dieron a conocer en 2017 presentaron que el rendimiento de los estudiantes, en el área de Lengua y Comunicación, fue bajo, pues el 33.9 % de los alumnos evaluados tiene un logro insuficiente en los aprendizajes clave y refleja carencias fundamentales para seguir obteniendo aprendizajes (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017).

Por otro, pero en este sentido, el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) mostró, en los últimos resultados de 2022, que sólo el 1 % de los estudiantes de 15 años en México tiene la capacidad para diferenciar entre hechos y opiniones en lo que leen. Esto significa que únicamente uno de cada 100 discentes se encuentra en el nivel cinco; por ello, tienen las habilidades para comprender textos complejos y aplican inferencias para comprender e interpretar un texto. No obstante, el 47 % no ha desarrollado las competencias mínimas, pues este año se obtuvieron cinco puntos menos que en 2018 (420) (Soto, 2024).

Como se observa, los resultados, tanto nacionales como internacionales, muestran que las dificultades de comprensión lectora se encuentran principalmente en los niveles

inferencial y crítico, debido a que los alumnos tienen problemas para inferir el propósito del texto, identificar las ideas principales, relacionar secuencias, valorar lo leído, emitir un juicio, entre otras (SEP, 2017; Soto, 2024). Desde esta perspectiva, la comprensión lectora es una problemática que ha incrementado en los últimos años en los diferentes planteles y niveles educativos. Existen estudios (Arrom, s.f.; Durango, 2017; Cisneros-Estupiñán et al., 2012; Cisneros et al., 2013; Martínez, 2013; Solé, 2017) en los que se muestra este ascenso y se señalan las consecuencias educativas, así como algunas propuestas de mejora.

Bajo este panorama, con la finalidad de explicar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de primer ingreso a la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán, es conveniente establecer las siguientes preguntas-guía, las cuales son de ayuda para profundizar en la problemática: ¿Cuáles son los niveles de comprensión lectora? ¿En cuál nivel de comprensión lectora tienen más dificultades los estudiantes? ¿A qué se deben los problemas de comprensión lectora?

Las interrogantes anteriores dan pie para establecer las tres preguntas rectoras de la presente investigación: ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grupo primero A de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán? ¿Cuál nivel de comprensión lectora se debe fortalecer más en los estudiantes de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán? ¿Cuáles factores influyen para que los estudiantes presenten dificultades para interpretar y valorar los textos? Estas interrogantes permiten la pauta para contar con datos situados que podrán dar paso a la creación de propuestas didácticas para fortalecer la comprensión lectora de acuerdo con las necesidades de la comunidad estudiantil de este plantel.

Abordar esta problemática es fundamental porque la lectura y la comprensión lectora son temas importantes y latentes en el campo educativo, no solo a nivel nacional, sino internacional, debido a que contribuyen en el rendimiento académico, la formación de personas críticas y capaces de interpretar y cuestionar la realidad (Mero, 2025). En este sentido, el objetivo es analizar los niveles de comprensión lectora e identificar los factores por los que los estudiantes de primero A de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán presentan dificultades para interpretar y valorar los textos. Este propósito pretende, en primera instancia, diagnosticar y proponer estrategias didácticas para contribuir en el

mejoramiento del aprendizaje y alcanzar los objetivos esperados de las unidades temáticas de lengua y literatura.

Además de la importancia de la mejora de la comprensión lectora y en general de los aprendizajes de los discentes —particularmente, entre los docentes que laboran en distintos centros universitarios de la Red Universitaria de la Universidad de Guadalajara— es preocupante el nivel de comprensión lectora y las capacidades de adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes. Lo cual lleva a plantear como tema sustancial encontrar los mecanismos de mejora de estas competencias, lo cual implica un reto mayúsculo, dado que se enfrentan a estudiantes que se forman en un sistema educativo que pone cada vez menos atención en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura y, por ende, en la formación de personas críticas capaces de cuestionar su realidad.

Referentes conceptuales de comprensión lectora

La lectura es una habilidad cognitiva que representa uno de los ejes rectores del proceso educativo, dado que su dominio permite que los estudiantes tengan acceso al conocimiento de cualquier disciplina y, por tanto, obtengan éxito escolar. La lectura tiene una función formativa y, en los últimos años, muchos estudiosos se han dedicado a profundizar acerca de ella desde diferentes enfoques tanto de investigación como de intervención.

El verbo *leer* proviene de la palabra latina *legere* que se entiende como escoger o elegir, es decir, esta actividad demanda extraer del texto las ideas que transmite el autor de este, en el que entreteje palabras para formar una unidad de sentido que será decodificada e interpretada por el lector. En otras palabras, significa “comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica” (Diccionario de la Lengua Española [RAE], 2024, Definición 2). Esta definición puede extenderse a la lectura de la realidad, es decir, lograr comprender sentidos de vida, contextos y maneras de estar, o sea, el entendimiento de la lectura posibilita el entendimiento de espacios existenciales para la toma de decisiones.

Desde una perspectiva más compleja, Solé (2017) plantea que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura” (p. 17). Vinculando ambas definiciones, se podría plantear que, leer es una acción que va más allá de la decodificación porque intervienen diferentes

factores y el lector desempeña un papel fundamental, ya que es quien procesa el texto guiado por sus intereses, propósitos y por los logros que pretende alcanzar del acto lector. El aprendizaje obtenido a partir de la lectura incrementa en el lector las posibilidades de decisión e interpretación más allá del texto aprehendido.

Encontramos otros autores que presentan acepciones de la lectura y ofrecen profundidad en la definición anterior, por ejemplo, Jitrik (1987) indica que la lectura es un objeto de conocimientos que brinda sentido, interpretaciones y saberes. Dicho de otro modo, Jitrik profundiza en el significado del sustantivo *lectura*, pues lo concibe como un generador de saberes, los cuales serán interpretados por el lector-discente al poner en diálogo sus conocimientos, intuiciones, experiencias y el contenido del texto para traducirlo en aprendizajes significativos.

Al poner en diálogo a ambos autores (Jitrik, 1987; Solé, 2017), se plantea que el lector desempeña un papel fundamental en el proceso lector, ya que ejerce un rol activo al encargarse de construir y reconstruir saberes a partir de establecer “relaciones entre el texto, su contexto, sus experiencias y conocimientos” (Ochoa et al., 2017, p. 255). Así, este será capaz de establecer hipótesis, inferencias y conclusiones a partir de fusionar los conocimientos y el bagaje cultural del lector-aprendiz. Además de estas capacidades cognitivas, en un plano cotidiano, la persona puede llegar a ser capaz de tomar mejores decisiones, argumentar sus posiciones y externar de forma coherente sus ideas, funciones complejas para muchos estudiantes de nivel básico y medio, incluso superior.

Después del análisis anterior, se establece que la comprensión es una condición indispensable para hablar de lectura o viceversa, ya que estos dos conceptos son inherentes y no se pueden separar, pues el acto de leer implica entender lo que comunica el texto y, después, la realidad, para ello se requieren una serie de destrezas mentales y procesos cognitivos que le permiten al lector hacer inferencias sobre lo que sugiere la lectura. Al respecto, Garrido (2014) precisa que “sin comprensión no hay lectura. La comprensión está compuesta por el *sentido* [énfasis añadido] —emociones, intuiciones, lo que abarca la esfera de lo irracional— y el *significado* [énfasis añadido] —ideas, conocimientos, información: la esfera de lo racional—” (p. 19).

Retomando a Solé (2017), la investigadora precisa que la comprensión “es un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender” (p. 37). Por

ello, el lector necesita ser activo y conocer cuál es la finalidad de la lectura, para que encuentre sentido y se sienta motivado para concluir el texto e identifique los conocimientos que este aportará a los ya existentes. Además de ampliar su vocabulario, su dimensión del mundo y su capacidad de reacción, entre otros efectos esenciales para la actividad crítica y la socialización de calidad. Cabe destacar que estos elementos pueden ser medibles y analizables, que es el objetivo que tendremos a partir de la interacción con estudiantes de nivel preparatoria.

Una taxonomía de la comprensión lectora

Como se menciona a lo largo de este texto, la comprensión de la lectura es uno de los ejes fundamentales de la práctica educativa y del desenvolvimiento humano en general; por lo consiguiente, Thomas Barret establece una taxonomía para clasificar los niveles y subniveles de comprensión textual: explícito, implícito y crítico. El primero se refiere a la capacidad de recuperar y extraer información que se presenta de manera explícita. El segundo requiere que el lector extraiga información que está implícita para formular conjeturas e hipótesis. Y, finalmente, el tercero en el que se valora o da un punto de vista sobre lo leído (Gallego & Cortés, 2013).

El nivel explícito es básico, y este predomina en el ámbito académico. Se caracteriza por tener dos subniveles: comprensión literal y reorganización, los cuales van desde lo más apegado al texto hasta una actividad más personal e independiente por parte del lector. El subnivel literal se enfoca en la extracción de información que se encuentra de manera manifiesta en el texto, esto genera que se reconozca y recuerde con facilidad (Gallego & Cortés, 2013).

Por su parte, el subnivel reorganización tiene la función de dar una nueva organización a las ideas u otros elementos del texto al apoyarse de la clasificación y síntesis, y el lector podrá citar de memoria hechos, lugares, ideas, frases, entre otros expresados en algún pasaje. Es importante resaltar que, este subnivel, comparte tanto lo explícito como lo implícito por medio de dos procesos: 1. *La esquematización*, la cual implica la reproducción del texto de manera esquemática. 2. *El resumen*, el cual se caracteriza por sintetizar la

información del texto mediante la identificación de las oraciones que producen sucesos principales (Gallego & Cortés, 2013).

El nivel implícito también nombrado *comprensión inferencial* demanda un alto grado de abstracción por parte del lector, se construye cuando se comprenden las ideas principales o significado general de un texto, en el que no están establecidas con claridad, se comprende por medio de la relación y asociación del significado global al fusionar los saberes previos para llegar a formular hipótesis y conclusiones (Gallego & Cortés, 2013; León, 2003).

La *inferencia* es “cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él, además de ser representaciones mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído” (León, 2003, p. 18). Por tanto, León (2003) considera a las inferencias como el corazón de la comprensión e interpretación de la realidad y uno de los cimientos del sistema cognitivo. Cabe destacar que en la medida en que el lector fortalezca la generación de inferencias aumenta significativamente su capacidad de leer y entender su realidad, a partir de su crecimiento cognitivo.

Retomando la idea expresada en el párrafo anterior, la *inferencia* se asemeja a representaciones mentales que el lector crea al tratar de comprender el pasaje o el mensaje leído, para lograrlo sustituye, añade, integra u omite información del texto. Por ende, la importancia de las inferencias radica en que gracias a ellas se puede descifrar lo oculto de un mensaje, leer entre líneas y hacer explícita la información que se encuentra implícita en el texto (León, 2003). Este ejercicio lleva a los discentes a lograr superar problemas comunes a los cuales se enfrenta constantemente en sus espacios de estudio y de vida, como lo son la pena para opinar, la vergüenza por emitir opiniones o la inseguridad para hablar y expresar lo que siente y piensa.

Finalmente, la comprensión crítica o el nivel crítico sienta sus bases en la formulación de conjeturas o hipótesis, al igual que la comprensión inferencial, pero este las establece para valorar lo leído desde un punto de vista racional y ético, al apreciar el valor estético que el texto ha producido. Este se puede nutrir de los conocimientos sobre las técnicas literarias, el estilo y de las estructuras empleadas en la creación de alguna obra (Gallego & Cortés, 2013).

El desarrollo del sentido crítico en los discentes es fundamental debido a que es el primer paso para lograr una comprensión política de la realidad, elemento poco observado en las construcciones mentales y argumentativos de muchos estudiantes, que no logran

dimensionar ese posicionamiento ético necesario para distinguir y analizar los discursos y acciones a las cuales se encuentran sometidos en los diversos contextos de los que participan activamente.

MÉTODO

El enfoque de la investigación fue cualitativo porque permite un mejor entendimiento de los factores que influyen en la comprensión lectora de los alumnos que ingresan a la educación media superior mediante la interpretación de los procesos de las prácticas en el aula, plantel y familiar. Por medio de este enfoque se observó la realidad del proceso de la adquisición de habilidades inferenciales y el papel que desempeña la formación escolar de los estudiantes, ya que permite generar significados a partir de los datos generados en el trabajo de campo (Creswell, 2009).

Se adoptó el diseño de estudio de caso típico porque la comunidad de estudio se encuentra cursando el primer semestre del bachillerato e ingresaron en el calendario A, es decir, estudiantes que no resultaron admitidos en el calendario B porque no alcanzaron los puntajes requeridos para la admisión; por tanto, se esperó coherencia en las respuestas (Muñiz, 2010) y homogeneidad. Asimismo, la finalidad fue analizar de manera situada las prácticas y problemáticas en torno a la comprensión lectora en uno de los planteles educativos de bachillerato con mayor demanda en Zapotlán el Grande.

Muestra

Para la selección de la muestra se recurrió a la técnica de muestreo por conveniencia porque se seleccionaron las unidades muestrales de acuerdo con las necesidades del estudio. En este caso, la muestra dependió del grupo que fue asignado por quien fuera la coordinadora académica de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán, solo se consideraron dos criterios de inclusión en la asignación: el turno y que los estudiantes estuvieran cursando el primer semestre del nivel medio superior. Por tanto, la muestra estuvo integrada por 26 estudiantes del primer grado del grupo A del turno matutino.

Instrumentos

Para este estudio se aplicaron tres instrumentos de generación o recolección de datos: cuestionario autodirigido sobre prácticas lectoras, prueba de comprensión lectora y prueba escrita para medir el nivel crítico de comprensión lectora:

1. **Cuestionario autodirigido sobre prácticas lectoras.** Se aplicó el cuestionario del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte sobre hábitos lectores. Está compuesto por preguntas de opción múltiple y tiene la finalidad de conocer si los estudiantes tienen gusto por la lectura, si este gusto ha sido influido por sus padres o profesores o por gustos personales. Además, contempló indagar sobre las horas que se le dedican a la lectura y cuál es la finalidad de esta actividad, sobre todo para conocer si los estudiantes se acercan a la lectura con fines académicos. Asimismo, se pretendió conocer si las actividades de fomento a la lectura de la preparatoria son del gusto de los estudiantes, si estos participan en ellas y si estas contribuyen a que lean más.
2. **Prueba de comprensión lectora.** Se aplicó una prueba de comprensión lectora del texto narrativo “Una sombra en el espejo” de Cristina Pacheco, esta tiene diez ítems de opción múltiple orientados a indagar los niveles de comprensión literal e inferencial que manifiestan los alumnos en la educación media superior. En el instrumento tres preguntas evalúan el nivel de comprensión literal y siete el nivel inferencial.

En el nivel literal se identificaron las habilidades de los estudiantes en cuanto a su capacidad para reconocer espacios en los que se desarrolla la historia, detalles explícitos y de personajes principales. Mientras que en el nivel inferencial se conoció la interpretación del lenguaje figurado, la inferencia de secuencias lógicas, la capacidad para resumir sucesos del texto leído y la deducción de mensajes o acciones de los personajes.

3. **Prueba escrita.** Está basada en el diagnóstico del Sistema de Alerta Temprana (SisAT)⁴, la cual se enfocó en la redacción de un comentario sobre el texto leído en la prueba dos, esto con el propósito de conocer si los discentes tienen desarrollado el nivel crítico de comprensión lectora. Además, este instrumento cuenta con una rúbrica para evaluar la producción escrita, y valora si las ideas principales están

⁴ El SisAT es un conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos sistemáticos de la Secretaría de Educación Básica, los cuales tienen la finalidad de detectar y atender a tiempo a los alumnos que estén en riesgo de no alcanzar los aprendizajes esperados o de abandonar la escuela (Secretaría de Educación Pública, s. f.).

fundamentadas con rigor, claridad y precisión, si se emite algún juicio sobre un comportamiento presente en el texto leído, si se analiza la intención del texto, se hace una valoración o da su punto de vista sobre el texto leído, si se utiliza una estructura gramatical correcta, entre otros. La ponderación que se asigna es: Requiere apoyo, En desarrollo o Nivel esperado.

La rúbrica evalúa seis ejes en la producción escrita, cada rubro califica si el insumo cumple con lo solicitado de manera excelente, bueno o insuficiente, y asigna de tres a un punto por cada uno de los seis ejes, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Rúbrica de la prueba escrita

Eje	Criterio excelente	Valor	Criterio bueno	Valor	Criterio insuficiente	Valor
I	Las ideas principales están fundamentadas con rigor, claridad y precisión.	3	Claridad en la exposición de las ideas principales.	2	Exposición imprecisa y confusa de las ideas principales.	1
II	Emite algún juicio sobre un comportamiento presente en el texto leído.	3	Identifica algún comportamiento presente en el texto leído.	2	El escrito no muestra ningún juicio sobre el texto leído.	1
III	Analiza la intención del texto.	3	Analiza algún aspecto de la intención del texto leído.	2	La exposición carece de análisis.	1
IV	Hace una valoración sobre el texto leído.	3	Realiza una síntesis sobre el texto leído.	2	Ausencia de valoración sobre el texto leído.	1
V	Da su punto de vista sobre el texto leído	3	Identifica algunas ideas principales del texto leído.	2	Ausencia de punto de vista sobre texto leído.	1
VI	Utiliza una estructura gramatical correcta.	3	Se manifiesta una estructura gramatical	2	Frecuentes errores gramaticales.	1

Nota. Tomada de *Estrategia transversal de lectura para el desarrollo del nivel de comprensión inferencial en estudiantes del primer semestre de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán* de Oliveros (2021).

Para los resultados se realiza la sumatoria de los puntos obtenidos en cada uno de los ejes, dependiendo la ponderación que se obtenga en alguno de los siguientes niveles: Nivel esperado: De 15 a 18; En desarrollo: De 10 a 14; y Requiere apoyo: 9 o menos.

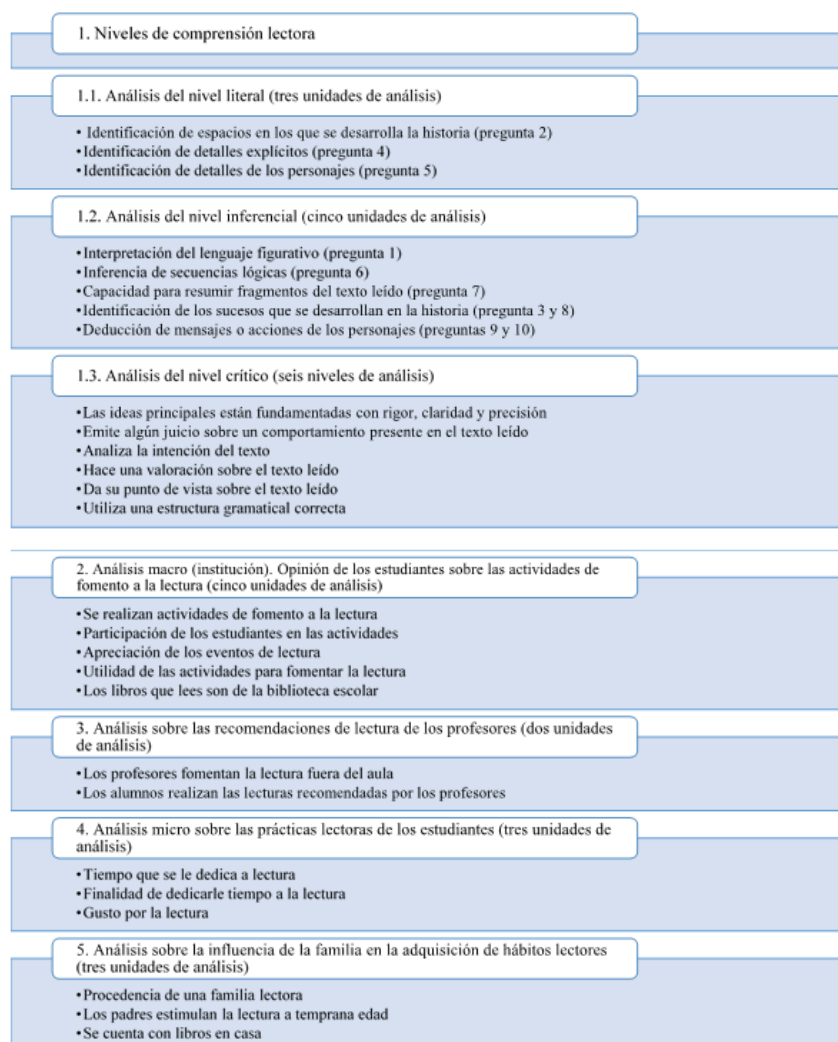
En este estudio se empleó la técnica de análisis de contenido porque permitió sistematizar, interpretar y categorizar los datos generados a partir de la aplicación de los tres instrumentos porque favoreció analizar cómo la comunidad estudiantil interpreta los textos,

las dificultades que presenta y los factores que influyen para desarrollar hábitos de lectura. Por tanto, se establecieron las categorías de análisis que se describen en la Figura 1.

En este mismo sentido, para profundizar en el análisis interpretativo y formular una comprensión más global de la problemática de estudio, se incluyen algunos gráficos con fines descriptivos y de contextualización. Estos recursos visuales permiten organizar y comunicar con mayor claridad los hallazgos, así identificar las tendencias generales de las habilidades de comprensión lectora de la comunidad de estudio.

Figura 1

Categorías de análisis



Nota. Tomada de *Estrategia transversal de lectura para el desarrollo del nivel de comprensión inferencial en estudiantes del primer semestre de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán de Oliveros* (2021).

Consideraciones éticas

Finalmente, la investigación se fundamentó en el artículo 17, fracción I del *Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud* porque es un estudio sin riesgo, debido a que no se realizó ninguna intervención o modificación intencionada en aspectos psicológicos, fisiológicos o sociales de los participantes, únicamente contestaron los tres instrumentos aplicados con fines académicos y de investigación.

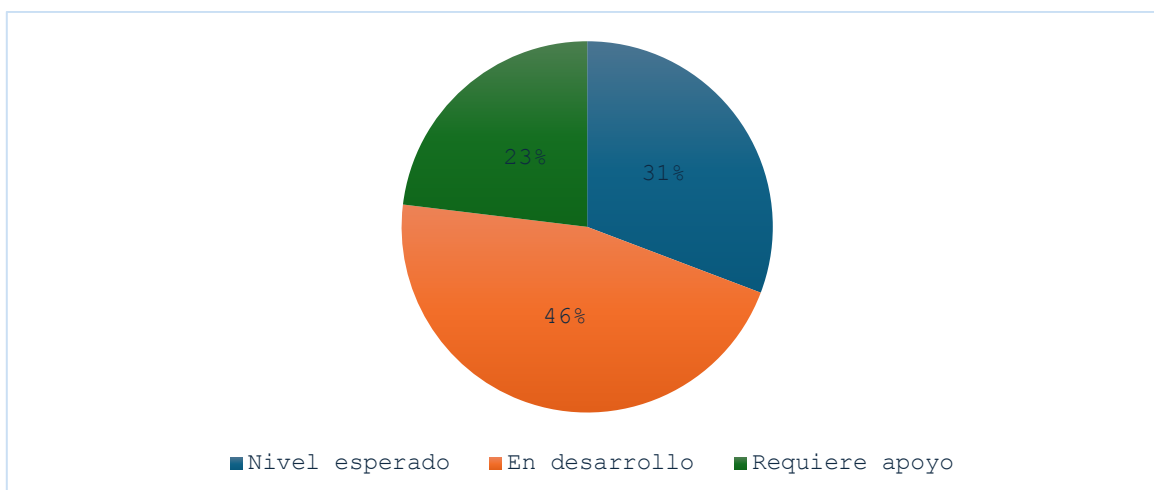
Como se establece en los artículos 20 y 21 de la citada ley, no se solicitaron datos personales, la identificación fue mediante un número y se informó sobre los objetivos del estudio, se contó con la autorización del director del plantel, padres de familia y estudiantado. Asimismo, cada persona participante firmó un consentimiento informado, como establece el reglamento, con la finalidad de cumplir con las consideraciones éticas correspondientes

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de los niveles de comprensión lectora evidencia que los estudiantes del primer grado del grupo A del turno matutino presentan desafíos significativos en su formación académica y desarrollo integral, debido a que sólo el 31 % de los discentes tiene el nivel literal, es decir, el esperado. Sin embargo, el 46 % tiene este nivel en desarrollo mientras que 23 % requiere apoyo. Estos resultados significan que la mayoría de los alumnos, un 69 % específicamente, tiene dificultades para interpretar textos literarios y no cuenta con el nivel literal de comprensión lectora de acuerdo con el grado que están cursando, como se muestra en la Figura 2.

Figura 2

Nivel de comprensión lectora literal



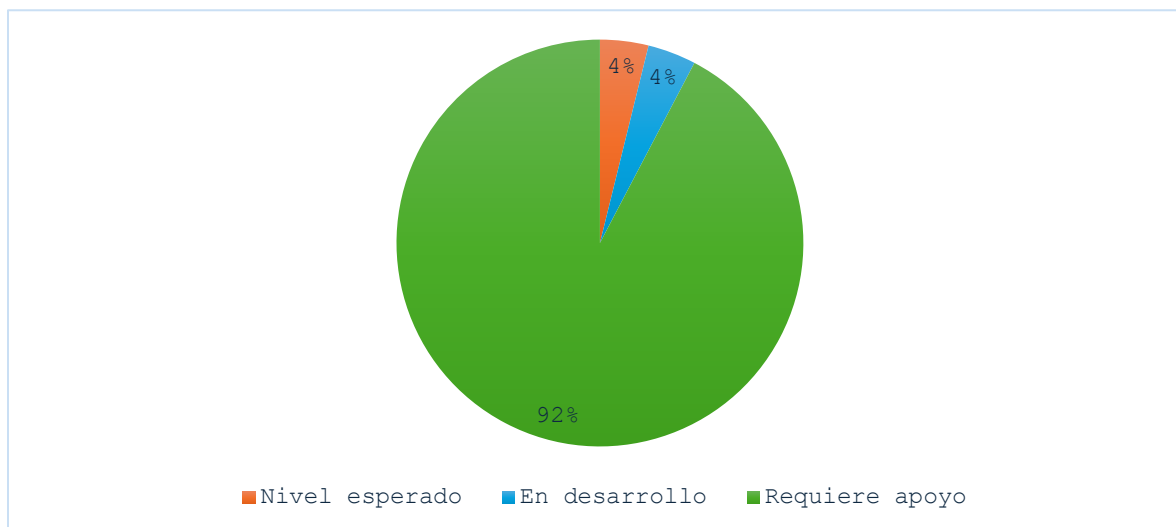
Nota. Tomada de *Estrategia transversal de lectura para el desarrollo del nivel de comprensión inferencial en estudiantes del primer semestre de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán* de Oliveros (2021).

Enfocándose en la identificación de espacios donde se desarrolla la historia y la descripción física y psicológica de los personajes, la mayoría de los participantes no presenta dificultades para identificar estos aspectos en los textos literarios. Sin embargo, más de la mitad de los estudiantes (58 %) no tiene habilidades para distinguir detalles explícitos en la lectura. Estos resultados muestran la necesidad de implementar estrategias didácticas que fomenten la adquisición de habilidades para realizar una lectura más analítica y dé la pauta para interpretar textos de diversos géneros textuales, no sólo ficcionales.

En este tenor, la comunidad de estudio muestra que tiene severas complicaciones para realizar una lectura analítica y crítica, pues el 92 % no puede hacer deducciones a partir de aspectos que no están descritos y explícitos en el texto. Esta cifra resulta alarmante porque la lectura desempeña una función fundamental para la construcción de conocimientos (Jitrik, 1987; Ochoa et al., 2017; Solé, 2017) y, por ende, repercute en la trayectoria académica de los discentes, así como en sus capacidades de decisión, opinión e incluso, valoración, fundamentales para un desarrollo cognitivo y humano integral (ver Figura 3).

Figura 3

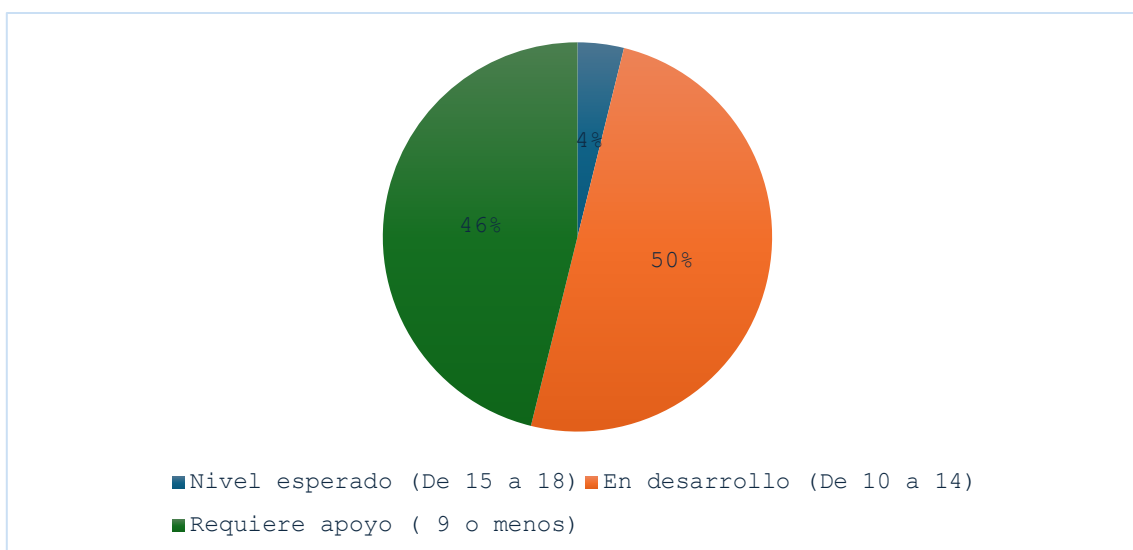
Nivel de comprensión inferencial



Nota. Tomada de *Estrategia transversal de lectura para el desarrollo del nivel de comprensión inferencial en estudiantes del primer semestre de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán* de Oliveros (2021).

Entre los resultados más significativos se encuentra que el 63 % no tiene la capacidad para sintetizar la información de los textos que leen, el 58 % no puede deducir mensajes o acciones de los personajes y el 58 % tiene dificultades para identificar las relaciones lógicas entre las ideas. Cabe resaltar que una de las fortalezas de más de la mitad de los participantes puede identificar diferentes sucesos que se desarrollan en la historia.

Finalmente, el 96 % de los estudiantes de primer grado del grupo A matutino de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán no cuenta con el nivel crítico, pues no pueden hacer una valoración sobre lo leído y, por tanto, una lectura profunda y cuestionada. Llama la atención que sólo el 4 % cuenta con el nivel crítico de comprensión lectora, es decir, un discente de 26. Los resultados de este nivel se infieren porque desde el nivel más básico — literal— más de la mitad no identifica la información explícita en el texto (ver la Figura 4).

Figura 4*Nivel comprensión lectora crítico*

Nota. Tomada de *Estrategia transversal de lectura para el desarrollo del nivel de comprensión inferencial en estudiantes del primer semestre de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán* de Oliveros (2021).

De manera complementaria, y que sirve para generar un contexto que permita dimensionar de mejor manera los resultados de investigación, en el análisis institucional, la comunidad estudiantil dio su opinión sobre las actividades que realiza el plantel para la formación de lectores y, por ende, contribuir al fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora. El 52 % de los participantes confirman que sí realizan algunas actividades en la preparatoria y el 20 % considera que pocas. Referente a su asistencia a las actividades o eventos, casi la mitad (el 40 %) de la muestra tiene una participación nula mientras que el 32 % casi nunca participa. Estos datos son significativos porque, aunque la lectura y el desarrollo de habilidades lectoras son fundamentales para realizar una lectura profunda, así como adquirir conocimientos y desarrollar habilidades esenciales para la comunicación y el desenvolvimiento personal, las y los estudiantes muestran desinterés, lo que representa un reto mayúsculo presente y futuro para el plantel, pues corre el riesgo que el grupo A del turno matutino no adquiera las competencias del perfil de egreso al término de sus estudios. y que este problema persista en las siguientes generaciones.

Asimismo, se profundiza en los beneficios de las actividades para incrementar las prácticas lectoras. Sin embargo, el 38 % considera que algo mientras que el 27 % señala que

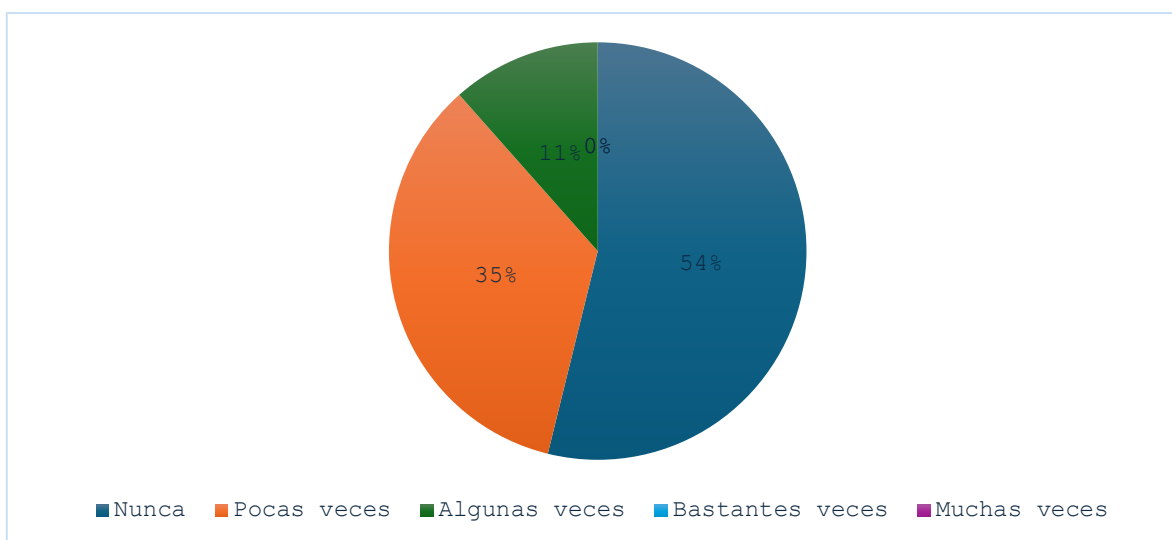
muy poco. Sin duda, se evidencia que el programa de fomento de la lectura del plantel debe hacer una evaluación de las actividades, pues se debe verificar que estén cumpliendo con el objetivo y que atiendan las necesidades e intereses de su comunidad estudiantil, ya que la función de la comprensión lectora trasciende los límites de las aulas, se convierte en parte fundamental del desarrollo cognitivo futuro de los discentes y de su participación activa en la sociedad.

Con respecto a la valoración de las actividades realizadas por el plantel, las respuestas están divididas entre la calidad de los eventos, pues 50 % percibe que son de calidad y el 42 % regulares y estas se encuentran centradas fuertemente al programa establecido. Por tanto, el plantel debe enfatizar prácticas educativas que se enfoquen en la vivencia del estudiante más que en el temario, pues se debe vincular el proceso lector con las experiencias de las y los estudiantes (González, 2021), con la finalidad de que el estudiantado construya aprendizajes significativos entorno a la lectura y fortalezca su gusto por ella, sobre todo que dimensione su utilidad presente y futura en el desarrollo humano de los y las implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un elemento más encontrado en el diagnóstico, se evidencia una desconexión con la biblioteca escolar, un espacio que tiene la función de fomentar la alfabetización informacional y la lectura, es decir, facultar a la comunidad estudiantil para que comprenda e interprete información en formatos multimodales (Marzal, 2022). Por tanto, una de las misiones de la biblioteca escolar es diversificar sus espacios y convertirlos en nuevas lecturas y hechos lectores. Sin embargo, el 54 % de los participantes menciona que no leen libros de la biblioteca en su tiempo libre y el 35 % pocas veces solicita materiales bibliográficos en préstamo de las colecciones de la biblioteca (ver la Figura 5).

Figura 5

Procedencia de los libros que leen en el tiempo libre



Nota. Tomada de *Estrategia transversal de lectura para el desarrollo del nivel de comprensión inferencial en estudiantes del primer semestre de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán* de Oliveros (2021).

Además, se indagó sobre el rol de los profesores en el desarrollo de la comprensión lectora, quienes desempeñan una labor fundamental porque son los modeladores de experiencias que permiten la adquisición de la competencia lectora, pues su labor permite el diseño de vivencias educativas motivadoras (Armijos-Uzho et al., 2023; Salazar-Calderón et al., 2024). No obstante, la mayoría de los participantes mencionan que la planta docente muy pocas veces les recomienda textos para leer fuera del aula. Asimismo, se profundiza en si realizan las lecturas que recomienda el profesorado, el 31 % señala que nunca mientras el 46 % casi nunca. Estas cifras son significativas y evidencian que no se están diseñando actividades de manera consciente para guiar el proceso de comprensión lectora (Pérez-Theran et al., 2022) y que no se está generando el interés por la lectura esperado en los discentes.

Respecto al análisis micro sobre las prácticas lectoras de los estudiantes, se profundiza sobre si la comunidad estudiantil está incrementando sus lecturas en los dos últimos años. Sobre todo, porque están cursando el bachillerato y deberían realizar más actividades relacionadas con la lectura, pero el 9 % indica que mucho menos, el 26 % menos, el 30 % igual. Estos datos evidencian que desde la secundaria el sistema educativo y, por ende, los programas de lectura no están cumpliendo con los objetivos de enseñanza-

aprendizaje, ya que los alumnos se acercan menos a la lectura o lo mismo en lugar de incrementar. Estos resultados impactan directamente en la prueba de comprensión lectora, ya que la mayoría no tiene el nivel inferencial ni el crítico de acuerdo con el primer grado del nivel medio superior, lo cual llega a convertirse en un problema sistémico.

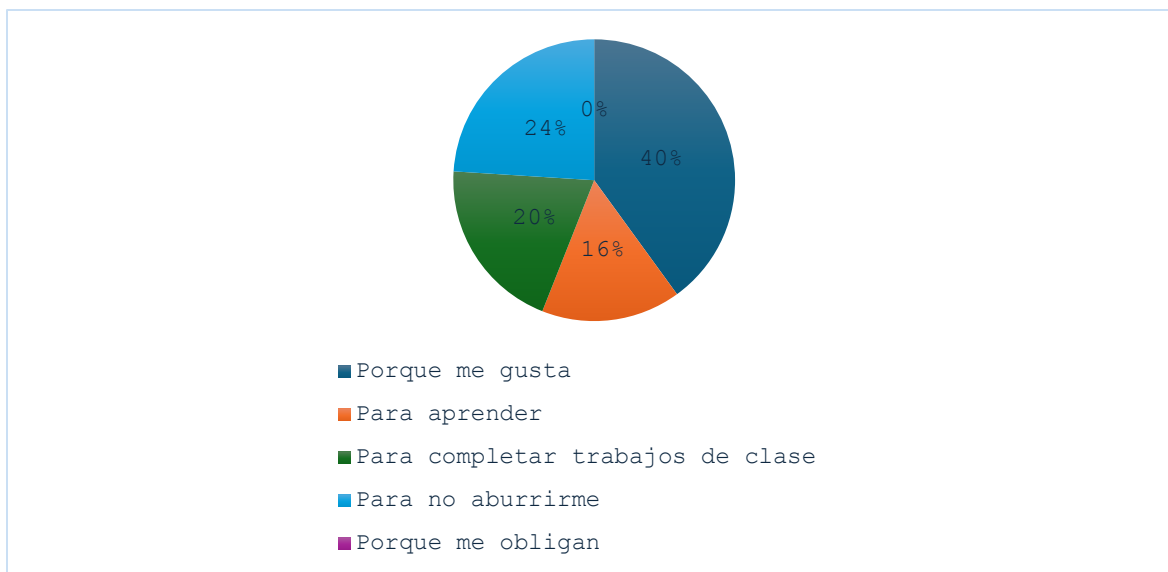
En este mismo tenor, se profundiza en el tiempo dedicado a la lectura diariamente con la finalidad de que se convierta en una actividad cotidiana. No obstante, el 27 % puntualiza que nada, el 38 % muy poco y el 27 % algo. Estos datos muestran que, cuando no se lee de manera frecuente, afecta la adquisición de habilidades lectoras, como inferir, interpretar y valorar un texto. Por tanto, cuando no se lee con regularidad, la comprensión tiende a estancarse en el nivel literal, como se evidencia en los resultados de la prueba de comprensión lectora, pues el 69 % tiene su habilidad limitada para relacionar ideas o identificar información implícita (Gallego & Cortés, 2013).

Lo grave de la situación es que el problema no se circunscribe a la valoración de textos escolares, esto se tiene alcances mucho más significativos porque atraviesa la interpretación y valoración de acciones cotidianas, en la toma de decisiones y definición de actitudes que reproducen patrones de conducta y posibles estereotipos que se mantienen arraigados y se reproducen sin cuestionamiento alguno.

Siguiendo con el diagnóstico, se encuentra que los motivos por los que se acercan a la lectura los estudiantes son por gusto, para no aburrirse, para hacer tarea o para incrementar sus conocimientos. No obstante, aunque existe disposición y gusto por la lectura, no se evidencia en el desarrollo del nivel inferencia o crítico, pues la mayoría requiere apoyo para adquirir el nivel literal, pues no se logra inferir significados implícitos, hacer relaciones y construir interpretaciones complejas (ver la Figura 6). Por tanto, esta apertura por parte de la comunidad estudiantil es la pauta para que la planta docente o la institución diseñen nuevas estrategias que permitan el desarrollo del nivel inferencial y crítico.

Figura 6

Motivo por que leen los estudiantes



Nota. Tomada de *Estrategia transversal de lectura para el desarrollo del nivel de comprensión inferencial en estudiantes del primer semestre de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán* de Oliveros (2021).

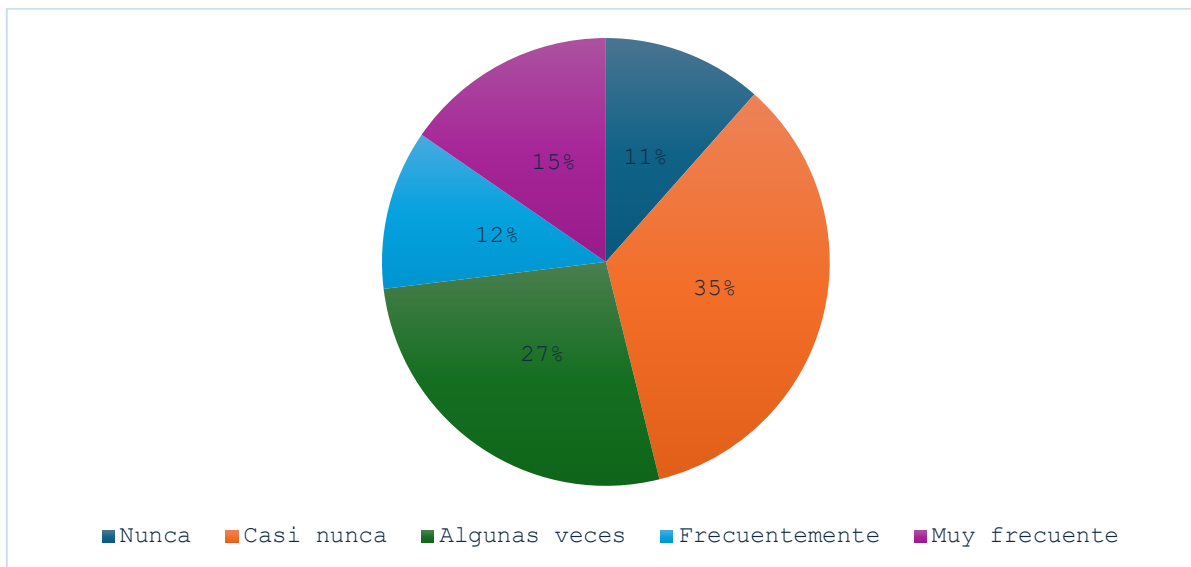
Ahora bien, referente a la influencia de los padres de familia en la adquisición de hábitos lectores, la comunidad estudiantil señala que sus padres no estimularon la lectura a edad temprana, pues el 11 % indica que nunca, el 35 % casi nunca y el 27 % algunas veces (ver Figura 7). Aunque el apoyo de los progenitores es fundamental en el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora porque estimula el interés por leer de manera cotidiana, se fortalece la interpretación y se amplía el bagaje cultura (Chuquimia et al., 2024), los padres no están brindando el apoyo y, por tanto, la mayoría de los estudiantes no logran éxito escolar, pues los resultados de la prueba de comprensión lectora lo demuestran.

En este sentido, es importante mencionar que el problema de comprensión lectora puede interpretarse como generacional. Aunado a las limitaciones de incentivación de la lectura por parte de las instituciones educativas, se enfrenta un panorama poco alentador, debido a que, si el hábito de la lectura no es impulsado desde el seno familiar y tampoco es introyectado desde los procesos escolares, indica una continuidad tanto institucional como personal del poco interés lector, lo cual tiene impactos en el desarrollo académico de los

discentes, pero, también, en el nivel de participación de los individuos en la sociedad, es decir, es un problema estructural.

Figura 7

Estimulación de la lectura a edad temprana



Nota. Tomada de *Estrategia transversal de lectura para el desarrollo del nivel de comprensión inferencial en estudiantes del primer semestre de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán* de Oliveros (2021).

Algunas cifras que fortalecen el argumento anterior dictan que la mayoría de los discentes no se están formando en un ambiente parental lector, pues el 36 % de los progenitores lee poco y el 36 % algo. Además, en casa cuentan con muy pocos libros, ya que más del 50 % dijo tener entre 1 y 20 libros. Por tanto, los niveles de comprensión lectora de la comunidad estudiantil de primer grado del grupo A matutino son consecuencia de múltiples factores y el contexto familiar no está exento. Siguiendo los postulados de Garrido (2014), para formar un lector se requiere el material y el promotor de lectura, y estos discentes muestran que estos han estado ausentes durante su formación académica, ya sea en su hogar o en el plantel educativo.

CONCLUSIONES

El presente estudio ha tenido como objeto analizar los niveles de comprensión lectora e identificar los factores para que los estudiantes de primero A de la Escuela Preparatoria

Regional de Ciudad Guzmán presenten dificultades para interpretar y valorar los textos. A lo largo del análisis, se evidencia que la comprensión lectora sigue representando un reto mayúsculo en la educación media superior, pues el 69 % de los discentes evaluados no tienen el nivel literal y el 92 % no han desarrollado los niveles inferencial y crítico

Esta problemática es multifactorial y se agudiza porque en el espacio áulico no todo el profesorado se involucra en diseñar estrategias de comprensión lectora, pues algunos recomiendan a los discentes ciertos textos para leer en casa, pero no les dan lectura. Además, en el contexto familiar no se les acerca desde pequeños a la lectura y la participación en las actividades de fomento de la lectura de la biblioteca escolar es casi nula.

El desafío de la institución es diseñar estrategias didácticas eficaces, las cuales son empleadas por lectores eficientes y autónomos. Por ello, resulta fundamental que las autoridades educativas, planta docente y padres de familia generen las condiciones para ofrecer educación de calidad a las infancias y jóvenes. Apostar por la comprensión lectora es guiar por una educación de calidad, por el éxito académico y por el mejoramiento de las habilidades de socialización, que se traducirá en generar una ciudadanía robusta en términos de conocimientos, consciente y crítica.

A partir de los resultados más críticos del presente estudio, se propone aprovechar los espacios académicos y el enfoque transdisciplinar para que la comunidad estudiantil desarrolle el nivel inferencial y crítico y tenga éxito escolar. Por ello, se recomienda implementar en los espacios áulicos las estrategias de lectura de Solé (2017), quien realizó una investigación exhaustiva para documentar las estrategias que implementan los lectores autónomos y eficientes. Así, la investigadora propone fortalecer la comprensión lectora aplicando estrategias de lectura antes, durante y después del proceso lector.

Antes de la lectura, se proponen cinco estrategias: motivar a los discentes, formular objetivos, establecer predicciones sobre el texto, activar el conocimiento previo y formular preguntas previas. Las estrategias le permitirán al lector-aprendiz determinar cómo se situará ante el texto y cómo trazará la vía o el camino para lograr la meta planteada, es decir, alcanzar a comprender la intención que el autor plantea en el texto. Además, estas facilitan una lectura compartida y flexible porque las estrategias podrán emplearse en diferentes situaciones reales y en diversos contextos.

Para la etapa durante la lectura, se recomiendan cuatro estrategias: formular predicciones sobre el texto que se va a leer, aclarar posibles dudas acerca del texto, plantearse preguntas sobre lo que se ha leído y resumir las ideas del texto. Estas siguen el mismo propósito que las anteriores: fomentar actividades de lectura compartida, en las que se busca enseñar al alumno a emplearlas en diversas situaciones y a usar las que les resulten útiles para comprender un determinado texto.

En la etapa final del proceso de comprensión lectora, se proponen tres estrategias: identificación de la idea principal, formulación y respuesta de preguntas y elaboración de un resumen, de las cuales algunas ya han sido contempladas en prácticas previas de la lectura. Las estrategias son flexibles y admiten intercalarlas e incrementar su complejidad de acuerdo con su contexto de aplicación, pues la enseñanza de la lectura es un proceso global y la adquisición de estas habilidades impactará en la toda la formación académica, familiar y social del educando.

REFERENCIAS

- Armijos-Uzho, A., Paucar, C., & Quintero, J. (2023). Estrategias para la comprensión lectora: Una revisión de estudios en Latinoamérica. *Revista Andina de Educación*, 6(2), 1-6. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.6>
- Arrom, J. (s.f.). *La comprensión inferencial en el alumnado de Bachillerato* [Disertación de maestría]. Universidad de Sevilla.
- Camarena, S. (2021, 14 de octubre). México, sin pruebas en educación. *El Financiero*. <https://www.elfinanciero.com.mx/opinion/salvador-camarena/2021/10/14/mexico-sin-pruebas-en-educacion/>
- Chuquimia, M. J., Zevallos, J., Ayma, R. M., & Dávila, O. M. (2024). El apoyo de los padres de familia en el aprendizaje de la comprensión lectora. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(34), 1838-1849. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.837>
- Cisneros-Estupiñán, M., Olave-Arias, G., & Rojas-García, I. (2012). Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Educ. Educ.* 15(1), 45-61.
- Cisneros, M., Olave, G., & Rojas, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Eco Ediciones.

- Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* [Diseño de la investigación. Enfoques cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos] (3ª ed.). SAGE Publications.
- Diccionario de la Lengua Española. (2024). Leer. <https://dle.rae.es/leer>
- Durango, Z. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 156-174.
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/850/1368>
- Gallego, J., & Cortés, D. (2013). *Comprensión y producción textual*. Editorial Fundación Promigas.
[http://www.fundacionpromigas.org.co/es/Biblioteca/Documents/Libros/Comprensio
n%20y%20Producci%C3%B3n%20Textual%20-%20Version%20Digital.pdf](http://www.fundacionpromigas.org.co/es/Biblioteca/Documents/Libros/Comprensio%20y%20Producci%C3%B3n%20Textual%20-%20Version%20Digital.pdf).
- Garrido, F. (2014). *Para leer mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores capaces de escribir*. Paidós.
- González, M. R. (2021). Las herramientas de pensamiento en los Grados Universitarios de Educación. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (45), 121-147.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8374890>
- Jitrik, N. (1987). *Lectura y cultura*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- León, J. (2003). Una introducción a los procesos de inferencias en la comprensión del discurso escrito. En J. León (Coord.), *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender* (pp. 23-44). Ediciones Pirámide.
- Marzal, M. Á. (2022). La función de la biblioteca escolar en la construcción de la sociedad lectora. *Métodos De información*, 13(24), 38–66. <https://doi.org/10.5557/IIMEI13-N24-038066>
- Muñiz, M. (2010). Estudios de caso en la investigación cualitativa. *División de estudios de posgrado Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Psicología*. 1-8.
- Ochoa, J., Mesa, S., Pedraza, Y., & Caro, E. (2017). La lectura inferencia, una clave para potenciar la comprensión lectora. *Educación y Ciencia*, 20, 249-263.
- Oliveros, M. C. (2021). *Estrategia transversal de lectura para el desarrollo del nivel de comprensión inferencial en estudiantes del primer semestre de la Escuela*

Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán [Disertación inédita de maestría].

Universidad de Guadalajara.

Pérez-Theran, A., y Cola-López-Echaniz, E. (2022). Estrategia didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora a partir de la mediación que hace el docente como factor pedagógico atribuible en las instituciones educativas rurales. *Revista Oratores*, 1(17), 42-59. <https://doi.org/10.37594/oratores.n17.721>

Reglamento de la Ley General de la Salud en Materia de Investigación para la Salud [R.L.G.S.M.I.S], reformado, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 2 de marzo de 2014 (México).

Salazar-Calderón, E. V., Carbonell-García, C. E., Temoche-Guevara, C., & Mendoza-Hernández, C. A. (2024). Efectividad de estrategias docentes para la comprensión lectora. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(1), 625-635. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2823>

Secretaría de Educación Pública. (2017, 18 de septiembre). Resultados de PLANEA 2017 confirman que la agenda de transformaciones de la Reforma Educativa es adecuada y pertinente: SEP. <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-262-resultados-de-planea-2017-confirman-que-la-agenda-de-transformaciones-de-la-reforma-educativa-es-adecuada-y-pertinente-sep?idiom=es-MX>

Solé, I. (2017). *Estrategias de lectura* (25ª ed.) Universidad de Barcelona y Editorial GRAÓ.

Soto, J. (2024, 8 de abril). Prueba PISA 2022: Los jóvenes de México pierden comprensión lectora... ¿pueden distinguir las fake news? *Economicón*. <https://economicon.mx/blog/los-jovenes-de-mexico-estan-preparados-para-enfrentar-las-fake-news/>