

Comprensión lectora en secundaria: desafíos, modelos y estrategias de mejora

Guadalupe Manzano Ocampo¹
Luis Fernando Jiménez Barriga²

Resumen

La comprensión lectora constituye una competencia esencial para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes de secundaria. Sin embargo, en México, los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales, como PISA, muestran que una gran proporción de adolescentes presenta dificultades significativas para interpretar y analizar textos, lo que impacta negativamente en su rendimiento escolar y limita su participación social. Este ensayo analiza los principales retos de la comprensión lectora en el contexto mexicano, abordando los factores que inciden en su desarrollo, los modelos teóricos que la explican y los instrumentos que se han diseñado para evaluarla. Asimismo, se discuten estrategias pedagógicas de carácter cognitivo, metacognitivo y tecnológico que pueden fortalecer las habilidades lectoras de los estudiantes. A partir de la revisión de estudios recientes y de la reflexión crítica, se sostiene que la promoción de la comprensión lectora exige un enfoque integral que articule la motivación, la enseñanza de estrategias y el uso de herramientas pertinentes. El ensayo busca aportar un marco de referencia que oriente la práctica docente y las políticas educativas en la mejora de la competencia lectora en secundaria.

Palabras clave: Habilidades cognitivas, motivación, lectura crítica, PISA, OCDE

¹ Doctora en Políticas Públicas por el Instituto de Investigaciones Económicas y Empresariales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Asesora en la Maestría en Pedagogía en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos”. Correo electrónico: gmanzanooc@gmail.com

² Estudiante de la Maestría en Pedagogía en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos”

Abstract

Reading comprehension constitutes an essential competency for learning and the integral development of secondary school students. However, in Mexico, the results of national and international assessments, such as PISA, reveal that a large proportion of adolescents face significant difficulties in interpreting and analyzing texts. This negatively affects their academic performance and limits their social participation. This essay analyzes the main challenges of reading comprehension in the Mexican context, addressing the factors that influence its development, the theoretical models that explain it, and the instruments designed to assess it. Likewise, it discusses cognitive, metacognitive, and technological pedagogical strategies that can strengthen students' reading skills. Based on a review of recent studies and critical reflection, it is argued that promoting reading comprehension requires a comprehensive approach that integrates motivation, the teaching of strategies, and the use of relevant tools. The essay seeks to provide a reference framework to guide teaching practice and educational policies aimed at improving reading competence in secondary education.

Keywords: Cognitive skills, motivation, critical reading, PISA, OECD

Introducción

La comprensión lectora es una habilidad fundamental en el desarrollo académico y personal de los estudiantes. Sin embargo, en México y en otros países, los jóvenes de nivel secundaria enfrentan serias dificultades en este aspecto. El estudio realizado por OCDE (2022) ha evidenciado que factores como la falta de estrategias de lectura, la desmotivación y la escasa práctica afectan negativamente el rendimiento escolar y la capacidad de interpretar textos de manera crítica.

En México, cerca del 60% de los estudiantes de secundaria muestran dificultades para comprender textos (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023). De acuerdo con los resultados de la prueba PISA 2022, el país obtuvo 415 puntos en lectura, muy por debajo del promedio de la OCDE (476), lo que lo coloca en los últimos lugares internacionales (OCDE, 2022). Esta situación afecta el rendimiento en todas las áreas del conocimiento, pues más del 70% de las actividades escolares dependen de la comprensión lectora (Silva, 2014).

La comprensión lectora constituye un pilar esencial para el aprendizaje, ya que de ella depende la adquisición de conocimientos en todas las áreas del currículo escolar. En el nivel secundaria, esta habilidad cobra mayor relevancia debido a la complejidad de los textos académicos y a la necesidad de desarrollar pensamiento crítico y autonomía en los estudiantes. Sin embargo, los resultados obtenidos por México en evaluaciones internacionales como PISA (OCDE, 2022) y en diagnósticos nacionales (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023) reflejan deficiencias preocupantes que impactan directamente en el rendimiento académico.

Esta situación representa un problema educativo de gran magnitud, ya que limita la posibilidad de que los adolescentes accedan al conocimiento, desarrollen pensamiento crítico y participen activamente en la vida social y ciudadana. La comprensión lectora deficiente no solo repercute en el bajo rendimiento académico, sino que amplía las brechas de desigualdad y restringe el futuro profesional de los estudiantes. En un contexto global que exige competencias comunicativas y cognitivas cada vez más complejas, la incapacidad para comprender y analizar textos coloca a los jóvenes mexicanos en una posición de desventaja frente a sus pares de otros países. Por ello, resulta imprescindible examinar este fenómeno, dimensionar su alcance y proponer estrategias que contribuyan a su atención desde la escuela secundaria.

Ante este panorama, resulta indispensable analizar el problema desde una perspectiva teórica y práctica que considere los modelos de comprensión lectora, los factores que dificultan su desarrollo y las estrategias pedagógicas más efectivas. Este ensayo se justifica en la medida en que busca aportar un marco de referencia actualizado y fundamentado que oriente tanto a docentes como a instituciones educativas en la implementación de acciones que fortalezcan la competencia lectora en secundaria.

Los retos de la comprensión lectora en México

La comprensión de textos en estudiantes de secundaria representa un desafío significativo, influenciado por diversos factores que afectan su desempeño lector. Uno de los principales obstáculos radica en la transición de

la lectura de materiales simples utilizados en el nivel primaria a textos más complejos y abstractos que demandan el desarrollo de nuevas habilidades.

Según González, Barba y González (2010), la transición de textos simples a textos complejos genera un incremento en la demanda de habilidades inferenciales y de análisis en secundaria. La comprensión lectora requiere la integración de conocimientos, la formulación de inferencias y el uso de estrategias específicas (Cain & Oakhill, 2022).

Este cambio exige habilidades avanzadas que muchos estudiantes aún no han desarrollado completamente. Tales habilidades incluyen la integración de información, la formulación de inferencias y la reflexión crítica (Sánchez, 2012; McNamara & Magliano, 2009). Además, una proporción considerable de alumnos carece de estrategias eficaces de lectura, tales como la formulación de predicciones, la resolución de incertidumbres y la síntesis de información. La falta de motivación y el desinterés por la lectura también contribuyen a este problema, ya que reducen la práctica lectora y, en consecuencia, afectan la comprensión.

El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la OCDE, que se lleva a cabo cada tres años, mide el nivel de conocimiento y competencias de los estudiantes de 15 años en lectura, matemáticas y ciencias, además de evaluar competencias innovadoras y el bienestar estudiantil (OCDE, 2019). Sin embargo, los resultados obtenidos por México han evidenciado una tendencia negativa.

Según el informe de la OCDE (2022), el país no alcanzó el nivel mínimo de referencia en comprensión lectora, con un puntaje promedio de 415, situándose por debajo del promedio de la OCDE de 476 y ocupando la penúltima posición, superando únicamente a Colombia. En comparación con el año 2000, México experimentó una reducción de 10 puntos en esta área, reflejando una regresión preocupante.

La evaluación de la competencia lectora en PISA es un referente clave para los sistemas educativos a nivel mundial, dado que permite establecer comparaciones internacionales y fundamentar políticas educativas. Este enfoque destaca tres dimensiones fundamentales de la comprensión lectora: el acceso y adquisición de información, la integración de infor-

mación y la reflexión y evaluación de los textos. Estas competencias son esenciales para un lector competente, independientemente del formato textual o el contexto de lectura. PISA también distingue entre textos continuos y discontinuos, diferenciando aquellos organizados en párrafos y estructuras narrativas o argumentativas, de aquellos que presentan información en gráficos, diagramas o tablas (OCDE, 2019, 2006).

A pesar de las críticas que pueda recibir, PISA sigue siendo la principal referencia en México para evaluar la comprensión lectora. En España, por ejemplo, existen evaluaciones como la prueba de competencia lectora para la educación secundaria (ComPIEc), basada en el marco teórico de PISA y diseñada para medir la comprensión lectora en diversos contextos y tipos de texto. Además, se han desarrollado herramientas como PROLEC y PROLEC-SE, que examinan la lectura a través del cuestionamiento literal e inferencial, así como la prueba del proceso de comprensión (TPC), basada en el modelo de construcción e integración de Kintsch. No obstante, una de las limitaciones de estas evaluaciones convencionales es que a menudo omiten la lectura orientada a tareas, es decir, la capacidad del estudiante para emplear la información en la resolución de problemas específicos. En respuesta a esta limitación, han surgido instrumentos más holísticos que incorporan estrategias de autorregulación y permiten evaluar la comprensión en distintos formatos y contextos (Llorens *et al.*, 2011).

Dado este panorama, abordar la problemática de la comprensión lectora mediante textos clásicos representa un desafío considerable. Es necesario desarrollar estrategias que permitan evaluar y mejorar las competencias lectoras en diversos contextos, asegurando que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para comprender, analizar y aplicar la información de manera efectiva. Esto contribuiría no solo a mejorar el desempeño en evaluaciones como PISA, sino también a fortalecer la capacidad crítica y reflexiva de los estudiantes dentro y fuera del ámbito académico.

La comprensión lectora como un proceso cognitivo

La pedagogía se nutre y se complementa de otras ciencias como la psicología, cuya rama cognitiva ha aportado teorías fundamentales sobre el aprendizaje. Piaget (1952), Bruner (1988) y Vygotsky (1987) han

desarrollado modelos que explican cómo los individuos procesan la información y construyen conocimiento.

La teoría cognitiva destaca el papel activo del aprendiz en la codificación, categorización y evaluación de la información. Desde esta perspectiva, el proceso de aprendizaje implica estructuras mentales que permiten la adquisición y organización del conocimiento (Trujillo, 2017). En la actualidad, se reconoce que los retos de la comprensión lectora derivan de la interacción entre factores cognitivos y lingüísticos (McIlraith & Perfetti, 2022).

La teoría de Bruner (1988) argumenta que el aprendizaje ocurre cuando el individuo va más allá de la información recibida, extrayendo significados adicionales mediante sistemas de codificación. Piaget (1952) plantea que la cognición es un proceso de adaptación basado en la asimilación y acomodación de nuevos datos. Por su parte, Vygotsky (1934) sostiene que las funciones cognitivas superiores se desarrollan a través de la interacción con herramientas culturales y el lenguaje.

Tanto el aprendizaje como la cognición permiten al ser humano generar conocimiento sobre el mundo y su experiencia. La comprensión se concibe como una función cognitiva que integra diversas operaciones mentales para interpretar información. Según McNamara y Magliano (2009), la comprensión lectora es un proceso complejo que facilita el aprendizaje, el razonamiento, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Las investigaciones recientes muestran que tanto las habilidades lingüísticas como las cognitivas influyen de manera directa e indirecta en la comprensión (Kim, 2020).

En el ámbito escolar, gran parte del aprendizaje depende del procesamiento de textos, lo que requiere habilidades cognitivas específicas para la interpretación y comprensión de la información presentada. Así, el desarrollo de estas habilidades resulta clave para fortalecer el desempeño académico y la capacidad crítica de los estudiantes.

Los modelos teóricos de la comprensión lectora

Como se ha revisado previamente la comprensión de textos es una actividad compleja que implica múltiples procesos cognitivos simultáneos. Durante la lectura, el lector debe decodificar el lenguaje escrito y, al mismo tiempo, construir una interpretación del significado del texto (McNamara & Magliano, 2009). La alfabetización es uno de los principales objetivos de la educación formal, y la investigación educativa ha estudiado ampliamente la enseñanza de la lectura para mejorar la comprensión lectora.

Jiménez-Pérez (2014) también destaca que la comprensión lectora se define según la concepción que se tenga sobre el acto de leer. Desde esta perspectiva, Cairney (2018) plantea que la lectura es un proceso constructivo orientado a la búsqueda de significado. En línea con esta visión, la normativa educativa en México considera la lectura como un proceso interactivo entre el texto y el lector, en el cual se deben decodificar signos lingüísticos y producir sentido (SEP, 2023).

Siguiendo a Sánchez (2012), en consonancia con los resultados de la prueba PISA, identifica tres procesos cognitivos fundamentales en la comprensión lectora: extraer información (decodificación), integrar información (interpretación) y reflexionar. La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023) resalta que el dominio de estos procesos es clave para la interpretación efectiva de cualquier texto.

Existen diversos modelos teóricos que explican el proceso de comprensión lectora. Uno de los más reconocidos es el modelo de Visión Simple de la Lectura, desarrollado por Hoover y Gough (1990), que sostiene que la comprensión lectora depende de dos habilidades centrales: la decodificación y la comprensión. Si alguna de estas habilidades falla, la comprensión del texto se ve comprometida.

Por otro lado, McNamara y Magliano (2009) identifican siete modelos que describen los procesos básicos de comprensión lectora: el modelo Construcción-Integración, el modelo de Construcción de Estructuras, el

modelo de Resonancia, el modelo de Indexación de Eventos, el modelo de Red Causal, la teoría Construccionalista y el modelo del Paisaje. Dichos modelos son analizados en la Tabla 1 donde se pueden observar las principales características que componen a cada uno, el contexto histórico en el que surgieron, así como los principales autores que lo exponen.

Tabla 1.
Principales modelos teóricos de comprensión lectora

	Principales características	Contexto histórico	Autores principales
Modelo de Construcción-Integración (CI)	Modelo basado en la activación de información del texto y conocimiento previo. Procesos de construcción e integración. Aplicable a textos expositivos y narrativos.	Propuesto en 1988 y expandido en 1998. Se basa en el modelo de Kintsch y van Dijk (1978), que revolucionó el estudio de la cohesión en el discurso.	Walter Kintsch, Teun van Dijk
Modelo de Construcción de Estructuras	Describe la comprensión como un proceso de construcción de estructuras mentales. Incluye tres procesos clave: (1) establecimiento de una base, (2) mapeo de información, y (3) supresión de información irrelevante. Explica diferencias individuales en la comprensión.	Propuesto en 1990 y 1997, basado en estudios cognitivos sobre procesamiento de información en diferentes medios (texto, imágenes, video).	Morton Ann Gernsbacher
Modelo de Resonancia	Se centra en la activación de información distante en el texto y en la memoria a largo plazo. Propone que el proceso de resonancia es automático y no requiere inferencias estratégicas.	Desarrollado en los años 90 en respuesta al debate sobre la reactivación de información distante en la memoria y la generación de inferencias.	Edward O'Brien, Jeffrey Myers

	Principales características	Contexto histórico	Autores principales
Modelo de Indexación de Eventos	Describe la comprensión en términos de seguimiento de eventos a lo largo de cinco dimensiones: temporalidad, causalidad, espacialidad, intencionalidad y protagonismo. Explica cómo los lectores construyen modelos de situaciones narrativas.	Basado en el concepto de modelos de situación de van Dijk y Kintsch (1983). Se desarrolló en los 90 para abordar la comprensión de eventos en textos narrativos.	Rolf Zwaan, Joe Magliano
Modelo de Red Causal	Explica la comprensión en función del establecimiento de relaciones causales entre eventos en un texto. Propone que la coherencia narrativa depende de la identificación de estas relaciones.	Se originó en los años 80 dentro de la investigación sobre modelos de situación y causación en la comprensión del discurso.	Tom Trabasso, Paul van den Broek
Teoría Construccionalista	Propone que los lectores generan activamente inferencias para alcanzar una comprensión coherente. Destaca la influencia de metas de lectura y conocimiento previo.	Surgió en los años 90 como respuesta al debate sobre si los lectores generan automáticamente inferencias globales o si dependen del contexto.	Arthur Graesser, Murray Singer
Modelo del Paisaje	Simula la activación fluctuante de conceptos durante la lectura. Integra elementos de otros modelos y enfatiza el papel de la memoria en la comprensión.	Desarrollado en los 2000 como una extensión del modelo de Construcción-Integración y el modelo de Resonancia, incorporando la activación dinámica de conceptos.	Paul van den Broek

Nota. Elaboración propia con base en datos de McNamara y Magliano (2009)

Los siete modelos de comprensión lectora descritos en la Tabla 1 presentan enfoques distintos que buscan explicar cómo los lectores procesan y comprenden el texto. Mientras que algunos se centran en la activación y procesamiento de información (CI, Resonancia), otros enfatizan la construcción de estructuras cognitivas (Construcción de Estructuras, Indexación de Eventos) o el papel de las inferencias y la causalidad en la coherencia textual (Red Causal, Construcccionista).

El Modelo de Construcción-Integración es uno de los más completos y ampliamente utilizados, ya que explica cómo se activa la información del texto y el conocimiento previo. Su principal fortaleza radica en su aplicabilidad tanto a textos expositivos como narrativos. Sin embargo, su limitación es que no considera en profundidad los aspectos individuales del lector, como la variabilidad en la habilidad lectora.

Por otro lado, el Modelo de Construcción de Estructuras introduce una perspectiva interesante al incluir la supresión de información irrelevante, lo que lo hace útil para explicar diferencias individuales en la comprensión. Sin embargo, su aplicabilidad a textos más complejos como los expositivos es limitada.

El Modelo de Resonancia es innovador en su propuesta de activación automática de información sin necesidad de inferencias estratégicas. Aunque esto explica la rapidez con la que los lectores pueden acceder a información previa, deja de lado el papel activo del lector en la generación de significado.

El Modelo de Indexación de Eventos y el Modelo de Red Causal ponen énfasis en la estructura narrativa, lo que los hace muy adecuados para la comprensión de historias. Sin embargo, su capacidad para explicar la comprensión de textos expositivos o argumentativos es menor.

La Teoría Construcccionista, al destacar el papel de las metas del lector y su conocimiento previo, ofrece una visión más centrada en el contexto y las estrategias de lectura. Finalmente, el Modelo del Paisaje se destaca por integrar elementos de otros modelos, enfatizando la activación dinámica de conceptos, lo que lo hace flexible y adaptable a diferentes tipos de textos.

En conclusión, no existe un modelo único que explique todos los aspectos de la comprensión lectora. Mientras algunos modelos destacan por su énfasis en la activación de información y memoria (CI, Resonancia), otros priorizan la organización estructural del texto (Indexación de Eventos, Construcción de Estructuras) o el papel de las inferencias y la causalidad en la coherencia (Red Causal, Construcccionista). El Modelo del Paisaje ofrece una síntesis útil, pero aún se requieren estudios que permitan integrar mejor estos enfoques para lograr una comprensión más completa del proceso lector.

La evolución de los instrumentos de medición comprensión lectora

La evaluación de la comprensión lectora es un tema clave en el ámbito educativo, ya que influye directamente en el aprendizaje y desarrollo académico de los estudiantes. Existen diversos métodos para medir esta habilidad, los cuales se pueden analizar en la *Tabla 2*, cada uno con enfoques y niveles de complejidad distintos. Mientras que algunos, como la prueba PISA, tienen alcance internacional, otros han sido diseñados específicamente para contextos educativos particulares, como el ComPIEc en España o la Evaluación Diagnóstica de Educación Básica en México. A continuación, se analizan sus características, alcances y limitaciones.

Entre los instrumentos más reconocidos a nivel global es el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019). Esta evaluación mide la capacidad de los estudiantes de 15 años para comprender, interpretar y reflexionar sobre textos en distintos contextos.

Su principal valor radica en la posibilidad de comparar resultados entre países, lo que proporciona información útil para la formulación de políticas educativas. No obstante, el programa ha sido criticado por su enfoque en pruebas estandarizadas, que no siempre reflejan con precisión las particularidades culturales y sociales de cada nación (OCDE, 2019).

En contraste, existen evaluaciones diseñadas para contextos específicos, como el ComPIEc (Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria) en España. Desarrollado por Llorens *et al.* (2011), este ins-

trumento mide la comprensión lectora en diferentes ámbitos (educativo, público, personal y ocupacional), utilizando textos tanto continuos como discontinuos. A diferencia de PISA, el ComPIEc responde a las necesidades del sistema educativo español, lo que lo hace más pertinente en ese contexto. Sin embargo, su aplicación fuera de España es limitada, ya que no ha sido ampliamente validado en otros países.

Otro conjunto de pruebas ampliamente utilizadas son PROLEC y PROLEC-SE, diseñadas por Cuetos *et al.* (1996). Estas evaluaciones están dirigidas a niños y adolescentes, midiendo habilidades lectoras básicas como el reconocimiento de palabras, la sintaxis y la comprensión de oraciones y textos. Aunque resultan útiles para identificar dificultades lectoras en etapas tempranas, han sido criticadas por centrarse en la decodificación y no profundizar en aspectos inferenciales o en la lectura crítica.

Desde un enfoque cognitivo, el Test del Proceso de Comprensión (TPC), desarrollado por Vidal-Abarca y Gilabert (2005), se basa en el modelo de Construcción-Integración de Kintsch (1978). Este modelo sostiene que la comprensión lectora surge de la interacción entre el texto y los conocimientos previos del lector. Aunque el TPC ofrece una visión detallada del proceso de comprensión, su aplicación es compleja y requiere un análisis minucioso de los datos, lo que dificulta su uso en evaluaciones a gran escala.

En el caso de México, la Evaluación Diagnóstica de Educación Básica, implementada por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023), busca medir la comprensión lectora en estudiantes de secundaria mediante pruebas de opción múltiple y preguntas abiertas. Su principal fortaleza es que permite una evaluación más contextualizada y adaptada a la realidad educativa del país. Sin embargo, algunos especialistas señalan que las pruebas estandarizadas no siempre logran captar la profundidad del pensamiento crítico y la interpretación de los textos (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023).

Algunos evalúan la comprensión lectora a nivel inferencial, como el *Cloze Test*, desarrollado por Taylor (1953), que consiste en eliminar palabras de un texto para analizar la capacidad del lector de inferir y completar la información faltante.

Tabla 2.*Comparación de métodos para medir la comprensión lectora*

Método	Características	Principales críticas	Países de aplicación	Autores principales
PISA (Programme for International Student Assessment)	Evalúa la capacidad de los estudiantes para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos.	Énfasis en pruebas estandarizadas, falta de contexto cultural específico.	Países miembros de la OCDE y otros participantes.	OCDE
ComPIEc (Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria)	Evalúa comprensión lectora en distintos contextos y tipos de textos.	Limitada a España, difícil de adaptar a otros sistemas educativos.	España	Llorens et al. (2011)
PROLEC y PROLEC-SE	Evalúa procesos lectores en niños y adolescentes, incluyendo reconocimiento de palabras y sintaxis.	No mide comprensión inferencial.	España y América Latina	Cuetos et al. (1996)
TPC (Test del Proceso de Comprensión)	Basado en el modelo de Construcción-Integración de Kintsch.	Complejidad en aplicación y análisis.	España y América Latina	Vidal-Abarca y Gilabert (2005)
Evaluación Diagnóstica de Educación Básica (México)	Evalúa comprensión lectora en secundaria con opción múltiple y preguntas abiertas.	No capta completamente el pensamiento crítico.	México	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023)
Cloze Test (Prueba de Omisión)	Elimina palabras de un texto para evaluar inferencia y comprensión.	Se enfoca en predicción contextual más que en comprensión global.	Mundial	Taylor (1953)

Método	Características	Principales críticas	Países de aplicación	Autores principales
Gates-MacGinitie Reading Tests	Evalúa comprensión lectora desde primaria hasta nivel adulto.	No mide estrategias de lectura o metacognición.	Estados Unidos	Gates y MacGinitie (1978)
Nelson-Denny Reading Test	Mide velocidad y comprensión lectora en secundaria y nivel universitario.	Se centra en rapidez lectora, no en comprensión profunda.	Estados Unidos	Brown et al. (1993)

Nota. Elaboración propia con base en datos de OCDE (2019), Llorens et al. (2011), Cueto et al. (1996), Vidal-Abarca y Gilabert (2005), Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023), Taylor (1953), Gates y MacGinitie (1978) y Brown et al. (1993)

Si bien esta prueba es sencilla y efectiva para evaluar inferencias, su principal limitación radica en que no mide la comprensión global del texto, ya que se enfoca más en la predicción contextual que en la interpretación crítica.

En Estados Unidos, se han desarrollado evaluaciones como los Gates-MacGinitie Reading Tests, diseñados por Gates y MacGinitie (1978), y el Nelson-Denny Reading Test, creado por Brown *et al.* (1993). Estas pruebas están dirigidas a distintos niveles educativos, desde primaria hasta nivel universitario. Sin embargo, han sido criticadas por centrarse en la rapidez lectora y el uso de preguntas de opción múltiple, sin abordar aspectos fundamentales como la metacognición y la autorregulación en la lectura.

En México, el sistema educativo ha empleado diversos instrumentos para evaluar el nivel de desarrollo de las habilidades lectoras en estudiantes de secundaria. Las pruebas de opción múltiple son ampliamente utilizadas en las evaluaciones estandarizadas debido a su facilidad de aplicación y calificación. Estudios han demostrado que este tipo de pruebas predicen mejor el desempeño en comprensión lectora que otros métodos, como la observación en clases o los trabajos escritos (Cao & Kim, 2021).

Otro ejemplo relevante, como ya se mencionó anteriormente es la Evaluación Diagnóstica para la Educación Básica, la cual ha implementada

a nivel nacional en el ciclo escolar 2021-2022. El resultado de la prueba reveló que aproximadamente el 60% de los estudiantes experimentaba dificultades para comprender lo que leían. Este instrumento está compuesto principalmente por reactivos de opción múltiple y algunos de respuesta construida, los cuales han sido revisados por expertos para garantizar su pertinencia conceptual y técnica (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023).

Para su desarrollo, se seleccionaron aprendizajes clave a través de un comité de docentes, especialistas e investigadores. Posteriormente, la prueba fue validada mediante micropiloteos y entrevistas cognitivas, asegurando su adecuación técnica y cultural (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023).

En el nivel secundaria, la evaluación de la habilidad lectora a través de la Evaluación Diagnóstica para la Educación Básica se realiza a través de tres procesos cognitivos fundamentales: localización y extracción de información, integración de datos y realización de inferencias. La prueba consta de 39 reactivos distribuidos de la siguiente manera: 9 para evaluar la localización y extracción de información, 19 para la integración de datos y 11 para la realización de inferencias.

Estos elementos permiten una evaluación detallada de las habilidades lectoras de los estudiantes, facilitando la identificación de áreas de mejora y la planificación de estrategias pedagógicas adecuadas (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023). Sin embargo, una posible crítica a esta evaluación podría ser que, aunque mide de manera integral las habilidades lectoras, no necesariamente toma en cuenta las diferencias individuales en los estilos de aprendizaje y las diversas formas en que los estudiantes procesan la información.

Esto puede llevar a una percepción limitada de las capacidades lectoras de algunos estudiantes, ya que la evaluación estandarizada podría no capturar completamente sus competencias y fortalezas. Además, la carga de 39 reactivos podría resultar abrumadora para algunos estudiantes, lo que podría afectar su rendimiento y no reflejar con precisión sus verdaderas habilidades lectoras.

En conclusión, los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora presentan ventajas y limitaciones, así mismo han evolucionado de manera significativa a lo largo de los años. Mientras que evaluaciones como PISA permiten comparaciones internacionales, su carácter estandarizado puede no reflejar plenamente el contexto local de cada país.

La diversidad de instrumentos para evaluar la comprensión lectora refleja la complejidad de esta habilidad y la necesidad de enfoques complementarios para su medición. Mientras que pruebas como PISA permiten comparaciones internacionales a gran escala, evaluaciones como TPC y ComPIEc ofrecen un análisis más detallado de los procesos cognitivos subyacentes en la lectura. No obstante, cada método presenta limitaciones que dependen de su contexto de aplicación y de los objetivos específicos de la evaluación.

Por otro lado, pruebas diseñadas para sistemas educativos específicos, como el ComPIEc en España o la Evaluación Diagnóstica en México, ofrecen mayor pertinencia, pero con menor aplicabilidad global. La combinación de diferentes enfoques podría proporcionar una visión más integral y precisa sobre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. Solo a través de un enfoque diversificado será posible obtener un diagnóstico más completo sobre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes y, en consecuencia, diseñar intervenciones pedagógicas más efectivas.

Las estrategias para fortalecer la comprensión lectora

Las estrategias de comprensión lectora desempeñan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades cognitivas para interpretar, analizar y reflexionar sobre los textos. Como se ha revisado hasta el momento la lectura no es un proceso pasivo, sino una función dinámica y estratégica en la que el lector construye significado a partir de la información escrita.

Según Castelló *et al.* (1999), una estrategia de aprendizaje implica un conjunto de actividades, técnicas y recursos que responden a una planificación específica, tomando en cuenta las necesidades del estudiante y los objetivos de aprendizaje. Estas estrategias deben ser intencionales y dirigidas a mejorar la comprensión lectora.

Las estrategias para fortalecer la comprensión lectora se pueden dar en dos niveles cognitivos y metacognitivos según Valle *et al.* (1998). Ejemplo de una estrategia cognitiva es la elaboración de resúmenes, en la que los estudiantes identifican las ideas principales de un texto y las reformulan con sus propias palabras. Esta técnica no solo favorece la comprensión, sino que también ayuda a la retención de la información. Otra estrategia eficaz es el subrayado y anotaciones al margen, que permite resaltar los puntos clave del contenido y facilitar la revisión posterior.

Por otro lado, las estrategias metacognitivas implican la capacidad del lector para monitorear su propia comprensión y ajustar su enfoque de lectura cuando sea necesario (Gutierrez-Braojos y Salmerón, 2012). Un ejemplo es la auto pregunta, donde el estudiante formula interrogantes sobre el texto antes, durante y después de la lectura, con el fin de evaluar su grado de comprensión y clarificar dudas.

Diversas investigaciones han demostrado que la enseñanza explícita de estrategias mejora significativamente la comprensión lectora (Solé, 1992; Carrasco, 2003). Esto implica que los docentes modelen el uso de estrategias y guíen a los estudiantes en su aplicación.

Por ejemplo, la técnica de predicción consiste en pedir a los alumnos que anticipen el contenido de un texto a partir de su título, imágenes o palabras clave. Esta estrategia activa el conocimiento previo del lector y le ayuda a establecer expectativas sobre la lectura, una técnica similar al Cloze Test desarrollado por Taylor (1953).

Otro método es la lectura en voz alta con preguntas guiadas, donde el docente interrumpe la lectura en ciertos momentos para hacer preguntas sobre lo leído y fomentar la reflexión. Esta técnica ha demostrado ser útil en niveles básicos y en estudiantes con dificultades lectoras (Silva, 2014).

Además, el avance tecnológico ha permitido la incorporación de herramientas digitales en la enseñanza de la comprensión lectora. Aplicaciones interactivas, libros electrónicos con anotaciones y plataformas de aprendizaje colaborativo han demostrado ser recursos efectivos (Bautista, 2016).

Asimismo, para Barbera (2013) los foros de discusión en línea fomentan la lectura crítica, ya que los estudiantes pueden compartir sus interpretaciones de un texto y debatir con sus compañeros. Esta estrategia potencia el pensamiento crítico y la argumentación.

La implementación de estrategias de comprensión lectora no solo mejora el desempeño académico de los estudiantes, sino que también los forma como lectores autónomos y críticos. La combinación de enfoques cognitivos y metacognitivos, junto con el uso de herramientas didácticas y tecnológicas, permite optimizar la enseñanza de la lectura y potenciar el desarrollo de habilidades fundamentales para el aprendizaje.

Es crucial que las instituciones educativas fomenten un enfoque sistemático en la enseñanza de estas estrategias, asegurando que los estudiantes no solo decodifiquen textos, sino que sean capaces de analizarlos, interpretarlos y aplicarlos en distintos contextos. La formación de lectores competentes es una tarea fundamental para fortalecer la educación y la participación en la sociedad.

Conclusiones

Los estudiantes de secundaria requieren estrategias específicas para mejorar su comprensión lectora ya que, durante esta etapa, los textos que deben interpretar son más complejos y requieren habilidades avanzadas de análisis e inferencia. Sin estrategias adecuadas, los jóvenes pueden experimentar dificultades en la comprensión de textos académicos, afectando su rendimiento escolar. Por ello es necesario fomentar las estrategias metacognitivas fomentan la autonomía en el aprendizaje. El desarrollo de la capacidad de autoevaluación y monitoreo de la comprensión permite que los estudiantes identifiquen dificultades y ajusten su manera de leer. Técnicas como la auto pregunta y la organización de ideas en esquemas facilitan un aprendizaje más autónomo y efectivo.

Además, el uso de herramientas digitales motiva y facilita el aprendizaje. Los adolescentes están inmersos en un entorno digital, por lo que integrar tecnologías como foros de discusión, aplicaciones de mapas conceptuales y lecturas interactivas puede aumentar su interés y parti-

cipación en la lectura. Estas herramientas permiten una experiencia de aprendizaje más dinámica y adaptada a sus hábitos tecnológicos.

La enseñanza de estrategias lectoras debe ser sistemática y práctica. Es necesario que los docentes no solo presenten estrategias, sino que las integren en actividades concretas y cotidianas dentro del aula. Por ejemplo, aplicar la técnica de lectura guiada con preguntas puede ayudar a los estudiantes a mejorar su capacidad de análisis y argumentación en textos científicos, literarios y ensayísticos.

La comprensión lectora es clave para el éxito académico y profesional ya que los jóvenes que desarrollan habilidades de comprensión lectora sólida tienen más probabilidades de desempeñarse mejor en todas las áreas del conocimiento, no solo en asignaturas de lenguaje. Además, estas competencias son esenciales para la vida adulta, ya que les permiten analizar información, tomar decisiones informadas y participar activamente en la sociedad.

La educación secundaria es una etapa clave en el desarrollo de habilidades lectoras avanzadas. Implementar estrategias cognitivas, metacognitivas y tecnológicas no solo mejora la comprensión de los textos, sino que también potencia el pensamiento crítico y la autonomía de los jóvenes. Para que estos avances sean efectivos, es fundamental un enfoque pedagógico estructurado, con docentes que guíen y refuercen constantemente el uso de estas estrategias. ▲

Referencias

- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Barbera, E. (2013). *Educación abierta y a distancia*. Editorial UOC. <https://elibro.net/es/ereader/unadmexico/56349?page=115>
- Bautista Pérez, G., Borges Sáiz, F., & Forés Miravalles, A. (2016). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje*. Narcea Ediciones. <https://elibro.net/es/ereader/unadmexico/46047?page=22>
- Brown, J. I., Fishco, V. V., & Hanna, G. (1993). *Nelson-Denny Reading Test*. Riverside Publishing.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2022). Reading comprehension and its development: The role of knowledge, inference, and strategies. *Current Directions in Psychological Science*, 31(1), 45–51. <https://doi.org/10.1177/09637214211073275>
- Cairney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Morata.

- Cao, Y., & Kim, Y.-S. (2020). Is retell a valid measure of reading comprehension? *Educational Research Review*, 32, 100356. <https://doi.org/10.1016/j.edu-rev.2020.100356>
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 129–142. <https://ftp.e-mineduc.cl/cursosceip/Lenguaje/4-6-basico/1/Unidad3/docs/alma%20carrasco.pdf>
- Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó.
- Chi, M. T. H., de Leeuw, N., Chiu, M.-H., & LaVancher, C. (1989). Eliciting self-explanations improves understanding. *Cognitive Science*, 13(2), 145–182. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1302_1
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *Evaluación diagnóstica del aprendizaje de las y los alumnos de educación básica 2022-2023: Informe de resultados*. https://www.mejoredu.gob.mx/images/Informe_diagnostica.pdf
- Cuetos, F., Rodríguez, B., & Ruano, E. (1996). *PROLEC: Evaluación de los procesos lectores*. TEA Ediciones.
- González, M., Barba, M., & González, A. (2010). La comprensión lectora en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6). <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/17359/la-comprension-lectora-en-educacion-secundaria>
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126–135. <https://doi.org/10.1080/19388076709556976>
- Gutiérrez-Braojos, C., & Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183–202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377011>
- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Jiménez-Pérez, E. (2014). Comprensión lectora vs. competencia lectora: Qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1, 65–83. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10943>
- Kim, Y.-S. G. (2020). Toward integrative reading science: The direct and indirect effects of language and cognitive skills on reading comprehension. *Child Development*, 91(2), 561–580. <https://doi.org/10.1111/cdev.13186>
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Llorens, A. C., Gil Pelluch, L., Vidal-Abarca Gámez, E., Martínez Giménez, T., Mañá Lloriá, A., & Gilabert Pérez, R. (2011). Prueba de competencia lectora para educación secundaria (CompLEc). *Psicothema*, 23(4), 808–817. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72722232043>
- McIlraith, A. L., & Perfetti, C. A. (2022). The reading comprehension challenge: Cognitive and linguistic influences. *Journal of Research in Reading*, 45(3), 345–364. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12395>
- McNamara, D., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, 51, 297–384. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2)

- OCDE. (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA 2006*. OECD.
- OCDE. (2019). *Resultados PISA 2018: México – Nota país*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. <https://www.oecd.org/pisa>
- OCDE. (2022). *Resultados PISA 2021: México – Nota país*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. <https://www.oecd.org/pisa>
- Paul, A. M. (2012). *The reading mind: A cognitive approach to understanding how the mind reads*. Viking Press.
- Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 317–344. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90019-X](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90019-X)
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans.). International Universities Press.
- Ripoll, J., & Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: Un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27–44. <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/9001/9935>
- Romero, J., & González, M. (2001). *Prácticas de comprensión lectora: Estrategias para el aprendizaje*. Alianza.
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022* (2a ed.). <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/>
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Silva, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: Necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación Educativa*, 14(64), 47–55. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n64/v14n64a5.pdf>
- Smith, F. (1971). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Holt, Rinehart and Winston.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4(4), 295–312. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90003-5](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90003-5)
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (1998). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión lectora. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 163–178.
- Vygotsky, L. S. (1934). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). MIT Press.
- Willingham, D. T. (2017). *The reading mind: A cognitive approach to understanding how the mind reads*. Jossey-Bass.
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. Harper.