

# Comprensión lectora como fundamento del desarrollo socioeducativo en el Perú: Un análisis crítico desde el contexto actual

Diego Efraín Salazar- Pisfil\*, Moisés Cumpa-Valencia\*\*, Angela Maria Herrera-Alvarez\*\*\*

## RESUMEN

La comprensión lectora es una problemática presente en todos los niveles del sistema educativo peruano. Dicha habilidad implica decodificar e interpretar el contenido del texto, conocer su estructura, sus fundamentos y su contexto, constituyéndose en una competencia esencial para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. En virtud de lo anterior, el artículo se propone analizar las estrategias educativas necesarias para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del Perú. Entre los principales hallazgos se destaca que una comprensión lectora efectiva requiere de ciertas habilidades básicas y avanzadas, pasando por el nivel literal, que implica el reconocimiento de la información proporcionada en el texto; el nivel inferencial, donde se realizan deducciones y ciertas conexiones con conocimientos previos, hasta llegar al nivel crítico, que conduce al individuo a su independencia cognitiva y a emitir juicios sobre la lectura, articulándola con su entorno y realidad social. En el Perú, los niveles de comprensión lectora son medidos por los organismos educativos con la finalidad de adecuar los programas, aplicando las estrategias y correctivos necesarios para mejorar el nivel crítico de los estudiantes. No obstante, los resultados obtenidos revelan que la nación mantiene bajos índices en la comprensión lectora, lo que deja en evidencia que es un área que requiere de mejoras significativas y de intervenciones específicas, mediante la aplicación de planes y proyectos que mejoren la actitud estudiantil frente a la lectura. El método utilizado es el hermenéutico-documental. Finalmente, se insta a subsanar las deficiencias en la comprensión lectora, mediante la aplicación de métodos y programas nacionales, con enfoques interdisciplinarios, que incluya la aplicación de estrategias que fomenten la lectura crítica, reflexiva y creativa, como una forma de interconectar al estudiante con lo social y ciudadano.

**Palabras clave:** Comprensión lectora, Pensamiento crítico, Textos continuos, Textos discontinuos, Competencias.

*Reading Comprehension as a Foundation for Socio-Educational Development in Peru: A Critical Analysis from the Current Context*

## ABSTRACT

Reading comprehension is a problem present at all levels of the Peruvian educational system. This skill implies decoding and interpreting the content of the text, knowing its structure, its foundations and its context, constituting an essential competence for the development of critical and creative thinking. In view of the above, the

\* Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) (Lima - Perú). [d1eg0spisfil@gmail.com](mailto:d1eg0spisfil@gmail.com). <https://orcid.org/0000-0002-2583-0823>

\*\* Universidad San Ignacio de Loyola (Lima - Perú). [jmcuval@hotmail.com](mailto:jmcuval@hotmail.com). <http://orcid.org/0000-0002-8393-5762>

\*\*\* Universidad César Vallejo (Trujillo - Perú). [anmahelaherreraalvarez@gmail.com](mailto:anmahelaherreraalvarez@gmail.com). <http://orcid.org/0000-0002-6399-3850>

article proposes to analyze the educational strategies needed to improve reading comprehension in Peruvian students. Among the main findings, it is highlighted that effective reading comprehension requires certain basic and advanced skills, passing through the literal level, which involves the recognition of the information provided in the text; the inferential level, where deductions and certain connections with previous knowledge are made, until reaching the critical level, which leads the individual to cognitive independence and to make judgments about reading, articulating it with his or her environment and social reality. In Peru, reading comprehension levels are measured by educational agencies with the purpose of adapting programs, applying the necessary strategies and corrective measures to improve the critical level of students. However, the results obtained reveal that the nation maintains low rates in reading comprehension, which shows that it is an area that requires significant improvements and specific interventions, through the implementation of plans and projects that improve the student's attitude towards reading. The method used is the hermeneutic-documentary method. Finally, it is urged to remedy the deficiencies in reading comprehension, through the application of national methods and programs, with interdisciplinary approaches, including the application of strategies that promote critical, reflective and creative reading, as a way to interconnect the student with the social and citizen.

**Keywords:** Reading Comprehension, Critical Thinking, Continuous Texts, Discontinuous Texts, Competencies.

## Introducción

La comprensión lectora es una competencia esencial en todos los niveles educativos, siendo requerida para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, lo que demuestra su relevancia para el ámbito pedagógico. Mediante esta, se puede interpretar, contextualizar y comprender el texto, conectándolo con los escenarios reales y con la subjetividad del estudiante; por tanto, se trata de ir más allá de la simple lectura de las sílabas o de comprender el significado de las gráficas plasmadas; se procura que la lectura conecte al estudiante con su entorno y realidad social.

La comprensión del texto implica la capacidad de decodificar e interpretar el contenido, estructura e intencionalidad del mismo. Dentro de la revisión de la literatura, se destaca que, para consolidar una comprensión lectora efectiva, es necesario el desarrollo de habilidades básicas y avanzadas, que se acompañen de estrategias educativas adecuadas, que conduzcan a mejoras sustanciales dentro de la educación en todos los niveles. Por esta razón, este estudio pretende contribuir en las mejoras de esta competencia, abordando las características y especificidades de los textos continuos y discontinuos, así como por los niveles requeridos para abordar la comprensión lectora (literal, inferencial y crítico, cada uno con sus propios condicionamientos y requerimientos específicos, que pueden considerados para establecer las mejoras pedagógicas y andragógicas en las aulas de clase.

Dentro del contexto peruano, dicha competencia enfrenta desafíos importantes, que afectan a la población docente y estudiantil por igual. Se busca su perfeccionamiento y aplicación el fin de formar ciudadanos críticos, independientes, creativos, trascendentes para el entorno social, capaces de pasar de los significados literales de las palabras escritas a una actitud crítica ante estas, cuestionamiento permanentemente la normatividad del saber.

Por esta razón, el artículo se propone analizar las estrategias educativas necesarias para mejorar la comprensión lectora en el Perú, destacando el estudio de los textos continuos y discontinuos, los niveles en la comprensión lectora y las interpretaciones surgidas a partir del contexto peruano. El método empleado es el hermenéutico-documental, entendido como un enfoque cualitativo, que busca desentrañar los significados, características y símbolos inmersos dentro del texto, otorgando preponderancia a las apreciaciones críticas surgidas de este.

## 1. Textos continuos y textos discontinuos

La comprensión de un texto, sea este continuo (texto lineal, como un artículo) o discontinuo (infografía, mapa, diagrama, entre otros), sigue siendo un desafío en todos los niveles educativos, a pesar de que un factor primordial para determinar la calidad de la educación es la instrucción a nivel de pensamiento (Martínez, 2002). En ese sentido, la comprensión de un texto implica un logro de aprendizaje que incluye decodificar e interpretar el contenido, la estructura y la intencionalidad expresada en el mismo (Caycho y Salas, 2013). Por esta razón, esta competencia es fundamental en todas las materias de la educación básica y superior, constituyendo un desafío tanto para docentes como para estudiantes (Pinchao, 2020).

De manera más precisa, se debe establecer la diferencia entre textos discontinuos y textos continuos, tal como lo manifiesta la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Los primeros presentan un formato cuya lectura puede realizarse desde el punto que elija el lector. Incluyen cuadros, gráficos, tablas, matrices, ilustraciones, mapas, formularios, hojas informativas, avisos, anuncios, vales, cupones, certificados, entre otros. Los textos continuos, por su parte, son los que presentan oraciones que forman párrafos, y estos, a su vez, forman apartados y capítulos (OCDE, 2004).

Los textos continuos pueden ser clasificados según diversos criterios. Por la función del lenguaje (Adam, 1987), se reconocen los narrativos (que informan de hechos y acciones), los descriptivos (que describen cosas o seres), los argumentativos (que exponen opiniones con el fin de convencer), los explicativos (que muestran relaciones de causa y consecuencia) y los conversacionales (que implican preguntas y respuestas). Por su contenido temático, pueden ser científicos, literarios o filosóficos (Caycho y Salas, 2013). Por la función del emisor, pueden ser informativos, prescriptivos, persuasivos o estéticos (Martín, 2009).

Cabe señalar que la clasificación en un determinado tipo de la relación anterior, no es exclusiva. Así, se observan textos híbridos, como un texto argumentativo que, a la vez, es científico; o un texto literario que puede ser empleado en un anuncio publicitario.

La lectura representa una habilidad básica. Por medio de ella, el sujeto obtiene información y considera para ello códigos, que pueden ser percibidos a nivel auditivo, visual o táctil, como es el caso del método braille (León-Islas et al., 2019; Morán, 2017). En la misma línea argumentativa, autores como Cassany y Morales (2008) enfatizan que la lectura es un proceso, que presenta ciertas particularidades: se aprende una sola vez, su aplicación es universal y puede ser aplicada en cualquier área.

Por otro lado, la expresión nominal lectura comprensiva o comprensión lectora, como también es conocida, hace referencia a la manera como el individuo interpreta lo que lee, dándole sentido cuando descifra lo escrito. Además, dependerá de diversos procesos cognitivos y lingüísticos (Ovando, 2020; Sanz, 2003; Verhoeven y Perfetti, 2008).

Marloes et al. (2017) refieren que, para lograr una buena comprensión de texto, es necesario que el lector tenga la capacidad de precisar de qué trata la lectura. Para ello utiliza sus conocimientos previos y los relaciona con el contenido leído; así también formula preguntas a la par que lee, y puede realizar una síntesis de la lectura. Por su parte, Faggella y Deshler (2008) señalan que “La comprensión mejora cuando existe instrucciones específicas, aprendiendo los lectores a identificar las estructuras del texto narrativo y expositivo, descubrir el significado de las palabras, aprovechar conocimientos previos y saber utilizar estrategias cognitivas” (p. 71).

Fonseca et al. (2018), así como Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela (2010), coinciden en precisar que, si bien la lectura necesita que el sujeto ponga en acción habilidades básicas o también conocidas como de bajo nivel, tales como solo reconocer letras y descifrar palabras del texto, para entender una lectura se precisa que este desarrolle habilidades de alto nivel o superiores que se encuentran basadas en el procesamiento del texto. De ahí se entiende que la comprensión lectora sea el propósito fundamental de lo leído, puesto que, para lograrlo, el lector lleva a cabo actividades mentales que le permiten construir el significado del contenido de la lectura (Lucas Bazurto y Chancay Cedeño, 2019; Grabe y Stoller, 2020)

Por otro lado, la comprensión lectora presenta niveles o grados de profundidad y amplitud que van desde un entendimiento mínimo o básico (literal o de retención) hasta uno superior (crítico-valorativo), pasando por un nivel intermedio (inferencial o de interpretación) (Niño, 2003; Caycho y Salas, 2013).

## **2. Niveles de Comprensión lectora**

La medición de los niveles de comprensión lectora, permitirá al docente o facilitador reorientar sus estrategias identificando dificultades o complejidades para conseguir que sus estudiantes se ubiquen en los niveles más altos. La revisión bibliográfica da cuenta que existen las siguientes: literal, inferencial y crítico.

El nivel literal, para Catalá et al. (2001), vendría a ser el “reconocimiento de todo aquello que explícitamente se encuentra detallado en el texto” (p. 16). Es decir, en este escalón el lector reconocerá lo escrito y lo asociará con el significado guardado en su memoria, captando particularmente elementos de la lectura como autores, personajes, idea central, etc. (Munayco, 2018; Rivera Zamudio y Alberca Pintado, 2020).

Por su parte, Agudelo (2015) indica que la lectura literal puede derivar en una mala lectura del texto, en tanto se carece de una correcta interpretación del mismo. Por tanto, lo literal no excluye la posibilidad de extraer los significados más profundos y los elementos contextua-

les que se encuentran inmersos en un texto. Trascender lo literal permite, entre otras cosas, abordar dimensiones que no se hallan en las palabras, donde una analogía, puede convertirse en una interpretación sobre los cimientos de la realidad y de la condición humana.

Por tanto, si bien es necesaria una comprensión precisa y literal de los significados de las palabras, el entendimiento particular y del contexto es esencial para no caer en malas lecturas o malas interpretaciones sobre el texto, dado que la lectura requiere más que la asociación de sílabas, invitan a otorgar significado a las palabras.

El nivel inferencial implica que el lector indague y explore para hallar asociaciones que vayan más allá de lo leído. En este nivel se entienden las ideas y se hacen inferencias y deducciones tomando como base lo que encontró en el contenido del texto de forma específica. Asimismo, se activan los saberes previos y se argumenta considerando lo que contenía el texto (Gallego et al., 2019; Andrade y Utría, 2021).

Si bien leer representa una habilidad que se adquiere como hábito a lo largo de la formación académica de un estudiante (Valencia y Osorio, 2020; Pérez et al., 2018; Ballester e Ibarra, 2016), esta se compone de una serie de procesos cognitivos, los cuales buscan que en la mente se produzca el razonamiento o un juicio en relación a un contenido que se lee (Broek et al. 1993; Soto et al., 2018). Así, el proceso de inferir resulta muy importante tanto en la etapa de niñez como la de adultos, ya que por medio de este se “reconoce una información que no se hace explícita en un texto, aunque la información base se encuentra ya presente en el mismo” (Castillo, 2020, p.191).

Cuando un estudiante logra establecer inferencias de lo leído, va a explicarlo de forma amplia, sumará a ello experiencias y saberes previos, y llegará a formular supuestos y nuevas ideas (Barreyro y Molinari, 2006). El objetivo de las inferencias es la formación de un lector activo que elabore o plantee conclusiones. Para Sanz (2003) “este nivel de comprensión es muy poco practicado en los centros de estudio, ya que requiere un considerable grado de abstracción por parte del lector” (p. 24).

En este tipo de lectura, el lector tendrá la capacidad de inferir ideas centrales, detalles adicionales según su conjetura, inferir secuencias, acerca de situaciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera; inferir relaciones de causa y efecto, de tal manera que lo lleve a formular hipótesis y a predecir acontecimientos (Gordillo y Flórez, 2009; Ochoa et al., 2016).

En esta misma línea, la lectura inferencial, según Santiago et al. (2009) y Lizarazu, (2018), es relevante porque permite certificar o validar la información que brinda el lector a lo ya referido en el texto de forma explícita. Por medio de ella se interpreta la realidad y es uno de los pilares de la cognición humana. Los valores que se generan al inferir son varios, pero los más destacados son predecir conductas, entender la realidad y comprender mensajes abstractos.

El nivel crítico es un nivel avanzado en el que, según Figueroa y Tobías (2018), el lector tiene la capacidad de interpretar; es decir, no solo logrará comprender lo leído, también podrá valorar o emitir juicios sobre el mismo. Al respecto, la propuesta pedagógica de Paulo Freire (2006), indica que la lectura no se restringe a la memorización de palabras o a lecturas literales de los textos, sino a una constante crítica de las palabras y de la lectura, como medio para poder recrear el saber y el acto de leer se convierta en un acto de autonomía y de liberación.

Es decir, al distanciarse de la lectura literal, el ser humano se humaniza, puede tomar consciencia de los significados ocultos en el texto, como un acto de concienciación y valoración de su naturaleza humana. De modo que leer no es aprender a repetir palabras, no significa sólo otorgar significados a las grafías escritas, sino aprender a conectar la lectura con el universo cultural, donde la conjunción de palabras transforma la realidad, convirtiéndose en un diálogo existencial entre el que lee y el texto leído.

La lectura crítica es, en consecuencia, lectura de la realidad, que se encuentra conectada al lenguaje y a las grafías escritas, como un proceso dinámico, histórico, que conduce a los individuos a establecer conexiones entre el texto que se lee, las palabras que pronuncia y el contexto social y político circundante. Por tanto, la lectura proporciona más que retención memorística de sonidos, sino que brinda los instrumentos necesarios para impulsar transformaciones educativas.

En la perspectiva de Serrano y Madrid (2007), la lectura crítica se constituye en una inclinación de las personas para llegar al sentido profundo del texto, a sus fundamentos, al contexto, a las ideologías escondidas, considerando diversas formas para interpelar y poner en duda lo leído. Esto quiere decir que no se reciben ni aceptan de forma inmediata lo contenido en la lectura, sino que pasan por un proceso de interiorización, de reflexión, de análisis de las diversas connotaciones que se encuentran en cada enunciado, siendo esta una forma de evitar la manipulación y alineación, a la vez que cada uno puede desarrollar sus propias estrategias para leer críticamente el texto escrito.

La lectura crítica es un encuentro con el mundo, pero también con el autor del texto. A partir de estos elementos, surgen los significados del pensamiento, del lenguaje y de las sílabas. Se da una relación recíproca entre lo leído con las actitudes críticas propias de los individuos. En tal sentido, este organiza la información aportada en la lectura, establece relaciones, elabora representaciones, otorga significado a las palabras y las conecta con el mundo, con la cultura, con los contextos históricos, con sus prejuicios, creencias, con el saber construido en torno de sí. Por ende, leer críticamente requiere de basamentos previos, de conexión con el entorno, de tolerancia ante las ideas ajenas, pero también habilidades para detectar los significados ocultos en la lectura (Serrano y Madrid, 2007).

### **3. Análisis crítico desde el contexto peruano**

En Perú, el Ministerio de Educación (Minedu, 2007) adopta la clasificación de la comprensión lectora en tres niveles: literal, inferencial y crítico-valorativo, propuesta por Cooper

(1998). El nivel literal permite la evocación de la información tal como aparece en el texto. El nivel inferencial genera conclusiones que no han sido mencionadas expresamente, pero que se pueden colegir a partir de lo mencionado en el texto (Jouini, 2005). El nivel crítico-valorativo permite la expresión de juicios y opiniones acerca del contenido e incluso de la forma o estructura; en otras palabras, el lector construye mentalmente una propuesta propia respecto al significado del texto (Inga, 2007).

Con respecto a la medición de estos niveles, en un panorama mundial, el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) del 2019, halló que solo el 24% de estudiantes de educación primaria logra comprender de manera literal e inferencial un texto determinado (UNESCO, 2019). El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), obtuvo coincidió en los resultados, al evaluar a los estudiantes de 15 años de diversos países.

En el 2013, Perú obtuvo el último lugar en comprensión lectora con un promedio de 384 puntos, por debajo del promedio establecido de 496 (Minedu, 2013). En la Evaluación PISA 2018, los estudiantes peruanos ocuparon el puesto 65 de 79 países evaluados (Minedu, 2019b). Si bien se percibe un avance en la posición de nuestro país con respecto a la comprensión lectora, este no resulta satisfactorio.

En el plano nacional, el Ministerio de Educación implementó la Evaluación Censal de Estudiantes 2019 (ECE 2019), que reveló que solo el 22.5% de estudiantes de segundo grado de secundaria logró el nivel Satisfactorio. Y en Lima Metropolitana, la Evaluación Muestral (EM 2019) arrojó algunos resultados también desalentadores. Por ejemplo, solo el 44.4% de estudiantes de cuarto grado de primaria logró el nivel Satisfactorio; y en segundo grado de primaria, solo el 44.9% (Minedu, 2019a).

Ante esta realidad surgen diversos planes, programas, proyectos y estrategias que permitan revertir la situación. Los programas educativos permiten organizar y detallar un proceso pedagógico de acuerdo con el logro propuesto. Así, mediante una secuencia temática y de actividades, se proponen estrategias que deben ser realizadas y evaluadas en cada unidad. De esa manera se desarrollan los contenidos y se cumplen los objetivos o competencias.

Los programas educativos surgen a medida que aparecen problemas de enseñanza-aprendizaje o de infraestructura. Actualmente, existen, entre otros, los programas Beca 18, Superatec, Proceso Anual de Participación de Juventudes, Programa de Extensión Universitaria. Uno de los más conocidos, con apoyo de docentes y padres de familia, promovido por el Estado a través del Ministerio de Educación, es el Programa Movilización Nacional por la Comprensión Lectora. Implementado a partir de 2009, propone 5 horas semanales dedicadas al desarrollo de la comprensión lectora a partir de diversas estrategias (Minedu, 2010).

En ese mismo orden de ideas, diversas investigaciones intentan determinar la eficacia de los programas y las estrategias con respecto a la comprensión lectora. Algunos en los grados de estudios iniciales (Gutiérrez et al., 2023; López y Campo, 2018; Fonseca et al, 2019; Manrique, 2013;

Silva Velásquez, 2012; Sánchez Castro y Pascual Sevillano, 2022; Ares Ferreirós et al., 2021), otros en la educación secundaria (Shi, 2023; Melero, 2018; Abril y Torres, 2017) e incluso en la universidad (Camargo, 2012; Salas, 2012; García, 2016; Núñez, 2016; Mauricio, 2016).

Los objetivos de las investigaciones mencionadas apuntan al desarrollo de estrategias de recuerdo y relectura global y local (Melero, 2018) y estrategias de autorreflexión (Abril y Torres, 2017). Algunos alcances se centran en lo descriptivo como Salas (2012), quien midió el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes universitarios del tercer semestre; Shi (2023), se centró en explorar el papel de la realización de inferencias en relación con el conocimiento del vocabulario y la comprensión lectora; García (2016), quien midió la comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos de los estudiantes universitarios de cuarto año; al igual que Gutiérrez et al. (2023), quienes se plantearon como objetivo identificar el tipo de inferencia y los niveles de comprensión en textos narrativos en niños de primaria; y Silva Velásquez (2012), quien investigó el nivel de comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria.

Por su parte, Fonseca et al. (2019) evaluaron la efectividad de un programa de intervención en español denominado Lee comprensivamente. Un estudio interesante es el de Sánchez Castro y Pascual Sevillano (2022), quienes evaluaron la eficacia de un juego digital para la mejora de la comprensión lectora y el rendimiento académico. En cambio, Ares Ferreirós et al. (2021) analizaron el papel de los procesos en la mejora de la comprensión lectora, entendiendo estos procesos como momentos de lectura.

El alcance correlacional es más frecuente. Mediante la correlación se intenta establecer la incidencia de una variable en otra. Por ejemplo, Melero (2018), la relación entre estrategias de lectura literal e inferencial y la comprensión lectora; Camargo (2012), la relación entre el perfil del lector en inglés y su capacidad para formular inferencias; Núñez (2016), la relación entre el dominio semántico y la comprensión lectora; Mauricio (2016), la relación entre estrategias de lectura y comprensión lectora.

Los resultados de los estudios correlacionales y cualitativos coinciden en un aspecto: luego de la aplicación de la estrategia o secuencia programática se muestra un avance en la comprensión lectora de los estudiantes (López y Campo, 2018; Melero, 2018; Abril y Torres, 2017; Camargo, 2012; Mauricio, 2016). Sin embargo, Núñez (2016), al establecer la relación entre el dominio semántico y la comprensión lectora halló una relación media de 0,453 en el nivel literal; una relación baja de 0.369 en el nivel criterial; y una relación débil de 0,276 en el nivel inferencial. Por otro lado, los estudios descriptivos evidenciaron la baja comprensión lectora de los estudiantes; y tres de ellos recomendaron la implementación de programas de intervención (Salas, 2012; García, 2016; Silva Velásquez, 2012).

Como puede apreciarse, la comprensión lectora ha tenido un recorrido teórico importante dentro del Perú, que no le exime de encontrarse inmersa en preocupaciones con respecto a las disparidades estudiantiles, en las vulnerabilidades sociales, en el acceso a la educa-



ción de las zonas más pobres del país, en cuanto a la actualización tecnológica, el acceso a bibliotecas, entre otros aspectos. Estas desigualdades pueden afectar el desempeño académico y el acceso a un aprendizaje crítico, experiencial, enriquecedor y de constante retroalimentación a través de la lectura.

A estos elementos se suman la falta de compromiso de algunos docentes para implementar estrategias que conduzcan al estudiante de las lecturas literales a la lectura crítica, a identificar su realidad, necesidades y su subjetividad en la lectura, como un medio conducente y permanente hacia la emancipación del saber.

Las evaluaciones realizadas a nivel nacional develan el bajo rendimiento estudiantil en el Perú, pero también exhibe las brechas que deben ser cerradas, las vulnerabilidades que han de ser atendidas, como un compromiso por la formación socioeducativa de ciudadanos responsables, críticos y creativos. Por tanto, se recomienda la implementación de políticas educativas integrales, que den prioridad al desarrollo de competencias en la lectura crítica, dentro y fuera del aula de clases, como mecanismo para cultivar el hábito de la lectura y de desarrollo del pensamiento crítico.

## Conclusiones

La comprensión lectora es un tema fundamental dentro del sistema educativo peruano. Va más allá de los significados literales ofrecidos en el texto; se adentra en la interpretación y contextualización de la información ofrecida, lo que devela habilidades epistémicas básicas y avanzadas que permiten al lector conectar el texto con la realidad social y con su propia subjetividad.

Las categorizaciones de los niveles de comprensión lectora, son vitales para abordar de distintas maneras la lectura, para ejercitarse en la decodificación, valoración e interpretación del texto, proporcionando un análisis holístico e integral del mismo. Cultivar, fomentar y fortalecer esta competencia requiere de programas y estrategias educativas específicas, que se mantengan en el tiempo, aportando resultados duraderos, que se conecten con los fines de la educación peruana.

En el contexto peruano, las falencias y los desafíos son evidentes. Por tanto, se insta a abordar estas deficiencias desde métodos novedosos, de programas de movilización nacional, con enfoques interdisciplinarios, que incluya la capacitación continua de docentes y la aplicación de estrategias pedagógicas y andragógicas que fomenten la lectura crítica, reflexiva y creativa, interconectando al estudiante con lo social y lo ciudadano.

## Referencias

Abril, J. F. y Torres, M. G. (2017). *Diseño de una estrategia didáctica para la comprensión lectora en la enseñanza de lengua y literatura de los alumnos de tercer año de educación básica de la Unidad Educativa "Anibal Salgado Ruíz"*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica

- de Ecuador]. Repositorio Institucional PUCESA. Recuperado el día 23 de abril de 2024, de <https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/1938>
- Adam, J. (1987). *Tipos de secuencias textuales elementales*. Nathan Université.
- Agudelo Rendón, P. (2015). Defensa de la lectura literal. Sobre la interpretación de la textualidad. *Uni-Pluriversidad*, 15(1), 42–50. Recuperado el día 15 de abril de 2024, de <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.23634>
- Andrade, L. y Utria, L. (2021). Niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Palabra*, 21(1), 80-95. Recuperado el día 22 de abril de 2024, de <https://doi.org/10.32997/2346-2884>
- Ares Ferreirós, M., Alfonso Gil, S., & Deaño, M. (2021). Eficacia del programa de Facilitación de la Planificación para la prevención de dificultades de comprensión lectora: *Investigaciones Sobre Lectura*, (15), 46–63. Recuperado el día 23 de abril de 2024, de <https://doi.org/10.24310/isl.vi15.12561>
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista chilena de literatura*, (94), 147-171. Recuperado el día 15 de abril de 2024, de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952016000300008>
- Barreyro, J. y Molinari, C. (2006). Diferencias individuales en la comprensión de textos: inferencias y capacidad de la memoria de trabajo. *Anuario de investigaciones*, 13, 43-52. Recuperado el día 02 de abril de 2024, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-16862006000100034&lng=es&tlng=pt](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862006000100034&lng=es&tlng=pt)
- Broek, P., Fletcher, C. y Ridsen, K. (1993) Investigations of inferential processes in reading: A theoretical and methodological integration, *Discourse Processes*, (16)169-180. Recuperado el día 20 de abril de 2024, de <http://dx.doi.org/10.1080/01638539309544835>
- Calderón-Ibáñez, A. y Quijano-Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Estudios Socio-Jurídicos*, 12 (1), 337-364. Recuperado el día 20 de abril de 2024, de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-05792010000100015&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-05792010000100015&lng=en&tlng=es).
- Camargo, M. I. (2012). *La comprensión lectora inferencial en un grupo de estudiantes universitarios de un programa de inglés como lengua extranjera* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional PUJ. Recuperado el 05 de mayo de 2024, de <https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.12338>
- cay, D. y Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memorialia*, 5(2), 69-82.
- Castillo, L. (2020). La lectura inferencial como estrategia para fortalecer el pensamiento crítico. *Revista Neuronum*, 6 (3), 187-194. <http://eduneuro.com/revista/index.php/revista-neuronum/article/viewFile/280/311>

- Catalá, M., Catalá, G., Monclús, R., y Molina, E. (2001). *Pruebas ACL para la evaluación de la comprensión lectora*. Graó.
- Caycho, C., y Salas, F. (2013). *Razonamiento verbal*. Lumbreras Editores.
- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Faggella Luby, M. y Deshler, D. (2008) Reading Comprehension in Adolescents with LD: What We Know; What We Need to Learn. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(2), 70–78. Recuperado el día 22 de abril de 2024, de <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.00265.x>
- Figuroa, S. y Tobías, M. (2018). La importancia de la comprensión lectora: un análisis en alumnado de educación básica en Chile. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 25, 113-129. Recuperado el día 03 de mayo de 2024, de <https://doi.org/10.30827/reugra.v25i0.105>
- Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R. y León, J. (2019). Estrategias para Mejorar la Comprensión Lectora: Impacto de un Programa de Intervención en Español. *Psicología Educativa*, 25(2), 91-99. Recuperado el 05 de mayo de 2024, de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/192026/Fonseca.pdf?sequence=1>
- Freire, P. (2006). *La importancia del acto de leer*. Editorial Laboratorio Educativo.
- Gallego, J., Figuroa, S. y Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y Lingüística*, (40), 187-208. Recuperado el día 30 de abril de 2024, de <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2066>
- García, H. M. (2016). *Comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos en estudiantes de cuarto año de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSA 2015-B* [Tesis de maestría, Universidad Nacional San Agustín]. Repositorio Institucional UNSA. Recuperado el día 20 de abril de 2024, de <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/2991>
- Grabe, W. y Stoller, F (2020). *Enseñar e investigar la lectura*. Routledge. Recuperado el día 23 de abril de 2024, de <https://n9.cl/56w21>
- Gordillo, A. y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades pedagógicas*, 1(53), 95-107. Recuperado el día 05 de abril de 2024, de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1100&context=ap>
- Gutiérrez, M., Escobar, A. y Montes, J. (2023). Inferences and Comprehension of Narrative Texts in Elementary School: An Analysis from a Dynamic Systems Perspective. *Revista Electrónica Educare* 27(2),1-27. Recuperado el día 05 de mayo de 2024, de <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15899>
- Inga, M. (2007). Estrategias metacognitivas para la Comprensión y Producción de textos Continuos. *Investigación Educativa*. 11(20), 45-59. Recuperado el día 20 de abril de 2024, de <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/4783/3855>

- Jouini, K. (2005) Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas Didácticas* (13) 95-114. Recuperado el día 05 de mayo de 2024, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2255343>
- León-Islas, E., May, M. y Chi, J. (2019). Comprensión lectora y medición de fluidez en universitarios de origen maya. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (28), 152-182. Recuperado el día 02 de mayo de 2024, de <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2603>
- Lizarazú, B. (2018). Cómo propiciar en los estudiantes una lectura inferencial. *Infancias Imágenes*, 17(1), 109-116. Recuperado el día 20 de abril de 2024, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6536833>
- López, G. M. y Campo, L. K. (2018). *Desarrollo de la comprensión inferencial a través de la lectura de los libros álbum en los estudiantes del grado segundo de primaria de la institución educativa Alberto Mendoza Mayor sede: Juan Bautista Palomino* [Tesis de maestría, Universidad Icesi]. Repositorio Institucional Icesi. Recuperado el día 19 de abril de 2024, de [http://repository.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/handle/10906/84585](http://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/84585)
- Lucas Bazarro, M. C., & Chancay Cedeño, C. H. (2022). Estrategia metodológica para fomentar la comprensión lectora en los estudiantes de Educación General Básica en la Institución "Teresa Intriago Delgado". *Revista Educare* 1-22. Recuperado el día 20 de abril de 2024, de <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1666>
- Manrique, E. S. (2013). *Desempeño semántico en niños peruanos de 5 años* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. Recuperado el día 20 de mayo de 2024, de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5018>
- Marloes, M., Muijselaar, N., Swart, E., Steenbeek-Planting, M., Ludo V. & Jong, P. (2017) Developmental Relations Between Reading Comprehension and Reading Strategies. *Scientific Studies of Reading*, 21(3), 194-209. Recuperado el día 15 de mayo de 2024, de <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1278763>
- Martín, R. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Editorial Síntesis.
- Martínez, M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cátedra UNESCO.
- Mauricio, J. F. (2016). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en los estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Educación Física de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Cantuta - Chosica, 2016* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional UNE. Recuperado el día 12 de mayo de 2024, de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2091>
- Melero, P. (2018). *Relación entre estrategias de lectura literal e inferencial y la comprensión lectora en estudiantes de segundo año medio*. [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repo-

- sitorio Académico de la Universidad de Chile. Recuperado el día 21 de abril de 2024, de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/152361>
- Minedu. (2007). *Comunicación. Serie 1 para docentes de secundaria. Fascículo 4: La comprensión de textos a partir de situaciones comunicativas*. Empresa Editora El Comercio.
- Minedu (2010). *Directiva para el desarrollo de Año Escolar 2010 en las Instituciones Educativas de Educación Básica y Técnico Productiva, Resolución Ministerial No. 0341-2009-ED*. Lima: Minedu. Recuperado el día 04 de mayo de 2024, de [www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/download.php?link=directiva\\_2010.pdf](http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/download.php?link=directiva_2010.pdf)
- Minedu. (2013). *PISA 2012: Primeros resultados. Informe Nacional del Perú*. Biblioteca Nacional del Perú.
- Minedu. (2019a). *Resultados de las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje 2019*. Ministerio de Educación.
- Minedu (2019b). *Resultados PISA 2018*. Recuperado a partir del día abril de 2024. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018/>
- Morán, A. (2017). *Técnicas lectoras en el aprendizaje significativo de la Escuela Antonio José de Sucre*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Guayaquil]. Recuperado el día 12 de mayo de 2024, de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/26149>
- Munayco, A. (2018). Influencia de los organizadores gráficos en la comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos. *Comuni@cción*, 9(1), 05-13. Recuperado el día 13 de abril de 2024, de [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2219-71682018000100001&lng=es&tlng=pt](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682018000100001&lng=es&tlng=pt).
- Niño, V. (2003). *Competencias en la Comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Ecoe Ediciones.
- Núñez, K. C. (2016). *Relación entre dominio semántico y comprensión lectora en estudiantes de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2013* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio de Tesis Digitales Cybertesis UNMSM. Recuperado el día 02 de mayo de 2024, de <https://hdl.handle.net/20.500.12672/7218>
- OCDE. (2004). *Marcos teóricos de PISA 2003: la medida de los conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas*. OCDE.
- Ochoa, J., Mesa, S., Pedraza, Y. y Caro, E. (2016). La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. *Educación y Ciencia*, 20, 249 – 263. Recuperado el día 04 de abril de 2024, de <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2017.20.e8918>
- Ovando, R. (2020). Guía didáctica de lectura comprensiva. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 605-612. Recuperado el día 13 de abril de 2024, de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2616-79642020000400020&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642020000400020&lng=es&tlng=es).

- Pérez, V., Baute, M. Espinoza, M. (2018). El hábito de la lectura: una necesidad imposter-gable en el estudiante de Ciencias de la Educación. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(3), 180-189. Recuperado el día 15 de abril de 2024. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202018000300180&script=sci\\_arttext&lng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202018000300180&script=sci_arttext&lng=en)
- Pinchao, L. (2020). Estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica. *Educación*, 29(56), 146-169. Recuperado el día 04 de abril de 2024, de <https://doi.org/10.18800/educacion.202001.007>
- Quintana, L. & Hermida, J. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 16(2), 73-80. Recuperado el día 19 de abril de 2024, de <https://www.redalyc.org/journal/4835/483568603007/html/>
- Rivera Zamudio, J. y Alberca Pintado, N. (2020). Estrategias didácticas y comprensión lectora en estudiantes universitarios. *PsiqueMag*, 9(1), 118-130. Recuperado el día 20 de abril de 2024. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v9i1.2498>
- Salas, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León]* Repositorio Académico Digital UANL. Recuperado el día 03 de abril de 2024. <http://eprints.uanl.mx/id/eprint/3230>
- Sánchez Castro, S. y Pascual Sevillano, M.A. (2022). Eficacia de un juego serio digital para la mejora de la comprensión lectora y el rendimiento académico. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(1), 40-66. Recuperado el día 13 de abril de 2024, de <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14325>
- Santiago, A., Castillo, M. y Morales, D. (2009) Didáctica de la lectura basada en metacognición. *Universidad Pedagógica Nacional*, (30)3-24. Recuperado el día 15 de abril de 2024. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-48702009000200001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702009000200001&lng=es&tlng=es).
- Sanz, A. (2003) *La lectura comprensiva y los textos escolares en la ESO*. Gobierno de Navarra. Recuperado el día 18 de abril de 2024. <http://hdl.handle.net/11162/46619>
- Serrano, S. & Madrid, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, Núm. 16, pp. 58-68.
- Shi, J. (2023) How Inference Making Mediates the Relation Between Vocabulary Knowledge and Reading Comprehension for Chinese EFL Middle School Students. *English Teaching (South Korea)*, 78(3), 85-104. Recuperado el día 23 de abril de 2024, de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1407217>
- Silva Velásquez, C. (2012). *Nivel de comprensión lectora de los alumnos del segundo grado de una institución educativa de Ventanilla – Callao*. [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional USIL. Recuperado el día 13 de abril de 2024, de <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/335afc08-66d5-4d9f-97bb-69c57f284451>

- Soto, C., Gutiérrez, A., Jacovina, M., McNamara, D., Benson, N. y Riffo, B. | (2019) Reading comprehension and metacognition: The importance of inferential Skills. *Cogent Education*, 6 (1),1-20. Recuperado el día 18 de abril de 2024, de <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1565067>
- UNESCO. (2019). *¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe?* Editorial Salesianos.
- Valencia, C. y Osorio, D. (2020). *Estrategias para fomentar el gusto y el hábito de la lectura en primer ciclo*. [Tesis de licenciatura, Universidad Libre de Bogotá] Recuperado el día 15 de abril de 2024, de <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/6039/TESIS%20IMPRIMIR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Verhoeven, L. & Perfetti, C. (2008). Advances in text comprehension: Model, process and development. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 293-301. Recuperado el 08 de abril de 2024, de <https://doi.org/10.1002/acp.1417>