

Artículo científico de investigación

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v49i2.1147>

El uso de la secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora

The Use of Didactic Sequences for Developing Reading Comprehension Abilities

Jacqueline Arias Gamboa
Sistema Educativo Saint Clare
Cartago, Costa Rica
jacquelinearigam@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-5685-1256>

Recepción: 21 de febrero de 2025
Aceptado: 25 de mayo de 2025

¿Cómo citar este artículo?

Arias Gamboa, J. (2025). El uso de la secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora. *Revista Educación*, 49(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v49i2.1147>

Esta obra se encuentra protegida por la licencia Creativa Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional



RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo diseñar y aplicar una secuencia didáctica para mejorar la comprensión de lectura inferencial en el estudiantado de la Educación Diversificada del sistema educativo formal costarricense. Se utilizó un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo. Este se llevó a cabo en tres fases: diagnóstico inicial, implementación de la secuencia didáctica y evaluación de los resultados de dicha secuencia. Se contó con la participación de 24 informantes; estudiantado que cursó el undécimo nivel, en el curso lectivo 2023, en un colegio privado, católico, diurno y perteneciente a la Dirección Regional San José Norte. Los resultados de la prueba diagnóstica mostraron que la mayoría del cuerpo estudiantil presentó dificultad en la comprensión de lectura; centrándose en un nivel de comprensión literal, con habilidades limitadas para hacer inferencias. Tras la aplicación de la secuencia didáctica, diseñada para ser interactiva y motivadora, los resultados indicaron mejoras significativas en la capacidad inferencial de las personas estudiantes. En conclusión, la investigación demostró que las secuencias didácticas cuidadosamente diseñadas pueden mejorar de manera significativa la comprensión lectora inferencial en el estudiantado de secundaria. Se recomienda seleccionar textos que se alineen con los intereses y gustos del estudiantado, ya que esto fomenta la motivación y el interés por la lectura. Es fundamental promover la formación continua del personal docente en estas estrategias y explorar su implementación en diversos contextos educativos para maximizar su impacto.

PALABRAS CLAVE: Educación secundaria, Comprensión lectora, Secuencia didáctica.

ABSTRACT

The objective of this study was to create and implement a sequence of structured didactic lesson plans to enhance inferential reading comprehension skills among students in a Diversified Education setting (Grades 10-11) within the formal Costa Rican Public School System. The study used a qualitative, descriptive methodology executed in three phases: Initial Diagnostic Assessment, Execution of the Didactic Sequence and Results Analysis. The participants consisted of 24 eleventh-grade students enrolled in the 2023 academic year at a private Catholic day school in the San José Norte Regional Office. A diagnostic assessment revealed that the majority of students faced difficulties in reading comprehension, mostly focusing on a literal understanding of the text with restricted capacities to make inferences and draw conclusions from their reading. After engaging the students in a stimulating interactive didactic sequence, it was observed that their inferential skills improved significantly. The study concluded that inferential reading comprehension among secondary school students, could be greatly enhanced through targeted and carefully planned teaching sequences. It would be advisable, however, that students select texts that align with their interests and preferences to increase reading motivation and engagement. Further study is also recommended in order to examine how

these didactic strategies work in different educational contexts. Continuous professional training for teachers in how to use these teaching strategies effectively is also necessary.

KEYWORDS: Secondary Education, Reading Comprehension, Didactic Sequences.

INTRODUCCIÓN

La competencia lectora permite a los seres humanos no solo decodificar el texto escrito, sino también comprender, interpretar y evaluar la información presentada en diversos formatos. Esta competencia es esencial en el contexto educativo, ya que facilita el aprendizaje autónomo y crítico, permitiendo al estudiantado desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo (Cassany, 2006). La capacidad de leer de manera eficaz contribuye a una mejor comprensión de los contenidos académicos y al desarrollo de habilidades cognitivas superiores, como la síntesis, la inferencia y la evaluación crítica de la información. Además, fomenta el interés por la lectura y el aprendizaje continuo, elementos necesarios en una sociedad del conocimiento.

Asimismo, la competencia lectora tiene una importancia significativa en la vida cotidiana y profesional. En un mundo cada vez más interconectado y saturado de información, la habilidad para discernir entre fuentes confiables y no confiables, así como para entender textos complejos, es vital para la toma de decisiones informadas. La lectura crítica permite a las personas participar activamente en su comunidad, comprender mejor las noticias y eventos actuales, y mantenerse actualizadas en sus campos de interés profesional. En el ámbito laboral una sólida competencia lectora es esencial para interpretar correctamente manuales, informes y otros documentos técnicos, lo que mejora la eficiencia y la capacidad de resolución de problemas. En resumen, la competencia lectora es una habilidad transversal que impacta positivamente en el desarrollo personal, académico y profesional de las personas.

No obstante, los informes del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes [PISA, por sus siglas en inglés] afirman que la población latinoamericana presenta niveles bajos de lectura en comparación con los niveles esperados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE, por sus siglas en inglés] (Programa Estado de la Nación [PEN], 2021). En el caso concreto de Costa Rica, el PEN (2021) menciona que el estudiantado costarricense presenta debilidades en esta área, a pesar de que pasan entre 12 y 14 años en el sistema educativo formal costarricense, no adquieren dicha competencia.

Lo anterior se relaciona con tres acontecimientos relevantes: el paro magisterial en años anteriores, la pandemia por Covid-19 y las estrategias implementadas por el cuerpo docente en las aulas; estas se resumen en la aplicación de una guía de trabajo y ejercicios aislados que no se articulan con el contexto del escrito (PEN, 2021). Por ello, este estudio tiene como propósito diseñar e implementar una secuencia didáctica que permita al estudiantado mejorar su comprensión lectora inferencial.

Según Pérez et al. (2013), “la secuencia didáctica es una modalidad que organiza el trabajo en torno a un tema o un grupo de temas, con la finalidad primordial y explícita de alcanzar el aprendizaje de un saber específico y propio de la disciplina” (p. 16).

De acuerdo con Pérez (2013), Díaz (2013a) y Barraza (2020) la secuencia didáctica no es solo una serie de actividades sin conexión, sino que tiene un objetivo explícito: lograr que el estudiantado adquiriera un conocimiento específico vinculado a una disciplina concreta. Es decir, en el contexto de la enseñanza de Lengua y Literatura, el uso de una secuencia didáctica permitirá estructurar de manera progresiva y organizada actividades que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora inferencial. Esto significa que cada actividad diseñada dentro de la secuencia contribuirá a que el alumnado no solo entienda lo literal de un texto, sino que también logre interpretar y deducir información implícita, fortaleciendo así una competencia clave en la lectura crítica. Además, la secuencia permitirá que el aprendizaje se oriente de forma explícita hacia la mejora de esta habilidad específica, vinculándola con los objetivos del currículo de la disciplina.

Aunado a lo anterior, Barraza (2020) resalta que:

De las diferentes estrategias de planeación didáctica que se han utilizado en las últimas décadas es sin dudas la secuencia didáctica una de las que provee una de las formas más completas de planear la actuación docente; no se piensa en estrategias como elementos aislados e inconexos, ni en situaciones didácticas que aspiran a presentar una integración sincrónica de elementos, sino que se piensa en una ruta metodológica que integra elementos de manera sincrónica y diacrónica. (p. 15)

De este modo, la secuencia didáctica articula los elementos de la enseñanza de manera sincrónica (al mismo tiempo) y diacrónica (de forma progresiva en el tiempo), es decir, que permite planificar la enseñanza como un proceso continuo, coherente y acumulativo. Por lo que se considera una estrategia pedagógica eficaz para la mejora de la comprensión de lectura.

Para finalizar, es importante destacar que la secuencia didáctica fue implementada como parte de un trabajo final de graduación. Desde esta experiencia se desarrolla este artículo, estructurado en los siguientes apartados: introducción, antecedentes, marco teórico-conceptual, metodología, resultados y discusión y conclusiones y recomendaciones.

Antecedentes

En este apartado se recopilan estudios relacionados con la comprensión lectora inferencial y la secuencia didáctica como estrategia de enseñanza. Estos estudios se organizaron de manera cronológica.

Corea et al. (2013) a través del diagnóstico en dos escuelas guanacastecas, encontraron que la población estudiantil presentaba niveles de lectura muy bajos. Este diagnóstico mostró que la comprensión lectora se ve afectada por diversos factores: baja motivación, poco apoyo familiar, entorno sociocultural y escolar desfavorable y falta de materiales adecuados para la lectura. Además, destaca

la necesidad de que tanto las personas docentes como los padres asuman un rol activo en la promoción de la lectura, fomentando ambientes de apoyo y seguimiento en casa y en la escuela.

Entre los vacíos que presentó la investigación se encuentran, en primer lugar, que el estudio se limita a una intervención puntual, sin establecer un seguimiento a mediano o largo plazo para observar si las mejoras obtenidas se mantienen o evolucionan en grados posteriores. En segundo lugar, aunque se mencionan factores contextuales como el entorno sociocultural y la economía familiar, no se profundiza en cómo estas variables afectan de manera diferenciada al estudiantado de cada escuela.

Por otra parte, [Africano et al. \(2016\)](#) identificaron falencias significativas en la aplicación de procesos de razonamiento inductivo y deductivo, decodificación y análisis crítico de la información. El estudiantado que participó de la investigación no logró formular inferencias ni resolver situaciones problemáticas de manera efectiva. Además, el alumnado de sexto grado tuvo dificultades para identificar información implícita en los textos y para relacionar ideas, lo que evidenció un bajo nivel en la comprensión inferencial. A partir de la estrategia, se observó que el alumnado mejoró su capacidad para interpretar, analizar y emitir valoraciones sobre los textos leídos, fortaleciendo habilidades asociadas al pensamiento crítico.

Entre las principales limitaciones que se encuentran, una es que el estudio se centró en una sola institución (Colegio Mayor de Gales) y en un solo grado (sexto), por lo que los resultados no pueden extrapolarse con certeza a otras instituciones o niveles educativos.

También [Arrieta \(2016\)](#) encontró que el estudiantado de primer ingreso a la universidad presentó habilidades básicas en lengua española y comprensión lectora. El cuerpo estudiantil se ubicó en un nivel literal de comprensión, presentó dificultades para ir más allá del significado superficial de los textos y tuvo problemas para realizar inferencias, relacionar, asociar o cuestionar críticamente los textos leídos.

Con respecto a la implementación de actividades lúdicas y creativas (collages, videos, dramatizaciones, canciones, etc.) resultó atractiva y motivadora para el estudiantado, y permitió mejorar la comprensión inferencial de los textos y su actitud hacia la lectura. La metodología fomentó la colaboración entre pares y un compromiso mayor con el proceso lector, al promover el trabajo en equipo, la coevaluación y la autoevaluación. El alumnado manifestó que comprendió mejor los textos y que disfrutó del proceso creativo, lo que contribuyó a una mayor interiorización de los conceptos clave de cada lectura.

Las limitaciones que presentó este estudio se centran en que solo abarca un grupo de primer ingreso del Recinto de Paraíso, lo que reduce la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos universitarios o a otras sedes de la UCR. Aunque se menciona la relación entre comprensión lectora profunda y éxito académico, no se reportan datos sobre cómo esta mejora se traduce en el desempeño general del estudiantado en otras asignaturas.

Además, Silva (2016) identificó que el estudiantado mostró serias dificultades tanto en la lectura literal como en la inferencial. Se evidenció una falta de vocabulario, problemas para parafrasear e incapacidad para deducir información implícita de textos e imágenes. El 70% de la población estudiantil obtuvo menos de 5 respuestas correctas en la prueba diagnóstica basada en estándares del MEN y la prueba SABER 11, destacando un vacío importante en el nivel inferencial y crítico. La implementación de la estrategia basada en talleres con textos, historietas, cómics, canciones e imágenes mejoró la comprensión literal e inferencial. Los y las estudiantes comenzaron a parafrasear, jerarquizar ideas y organizar información mediante organizadores gráficos.

Asimismo, Gallardo et al. (2017) no identificaron diferencias estadísticamente significativas entre los niveles educativos (7°, 9° y 11°) en términos de capacidad inferencial, tanto en la muestra costarricense como en la española. Esto evidencia que el estudiantado no presentó una evolución sostenida en la habilidad de realizar inferencias a lo largo de la secundaria. Se encontró que el alumnado que posee mejores hábitos lectores, tanto en digital como en impreso, tienden a tener un mejor desempeño en la comprensión inferencial y la auto-regulación durante la lectura. Existen diferencias estadísticamente significativas en las capacidades lectoras e inferenciales según su contexto socioeconómico y cultural y el tipo de institución (pública, privada o subvencionada).

Entre las principales limitantes se encuentran que el estudio es de carácter causal-comparativo, por lo que no interviene directamente en los procesos educativos de las personas participantes, limitando la posibilidad de establecer relaciones de causalidad directa. El estudio se centró principalmente en datos cuantitativos y carece de una exploración cualitativa que profundice en las percepciones y estrategias individuales del estudiantado frente a la lectura. Además, en la muestra española participaron 17 centros educativos, mientras que en la costarricense solo 5, lo que genera una desproporción que podría afectar la comparabilidad entre ambas poblaciones. Aunque se analiza la lectura en formato digital e impreso, el estudio no profundiza en cómo las particularidades de cada medio (hipertextualidad, interactividad, etc.) afectan de manera específica la comprensión y auto-regulación.

Colquicocha (2018) encontró que el estudiantado de segundo grado de secundaria presentó bajos niveles de comprensión literal, inferencial y crítica, evidenciado por los resultados de pruebas diagnósticas internas y de la ECE (Evaluación Censal de Estudiantes). Se identificó que el profesorado no implementaba de manera efectiva las estrategias didácticas necesarias para desarrollar la competencia de comprensión de textos escritos, predominando prácticas tradicionales y poco reflexivas. El estudio mostró que no hubo un seguimiento sistemático por parte del equipo directivo para acompañar la práctica docente en el desarrollo de procesos didácticos de comprensión lectora.

Con respecto a las limitaciones, el estudio se circunscribe a una sola institución educativa rural, limitando la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos urbanos o de diferente índole.

Aunque se plantean estrategias y acciones, el documento no incluye datos posteriores a la intervención que permitan evaluar su efectividad en la mejora real de la comprensión lectora. La recolección de datos se basó principalmente en entrevistas semiestructuradas y análisis de resultados previos de la ECE, sin incorporar una gama más amplia de técnicas (observaciones de clase, portafolios de las personas estudiantes, entre otros).

Melero (2018) evidenció que el estudiantado utilizó más frecuentemente estrategias de tipo literal (como la relectura y la búsqueda de información específica) para responder a preguntas de comprensión. Estos presentaron dificultades para realizar inferencias a partir del texto, mostrando un uso poco frecuente de estrategias de anticipación, elaboración de hipótesis o conexión de ideas implícitas. Se identificó que las personas estudiantes con bajo rendimiento no solo recurren de manera limitada a las estrategias, sino que además no son conscientes de por qué o cuándo utilizarlas, lo que limita su efectividad lectora.

Entre las limitaciones del estudio se resalta que únicamente se realizaron entrevistas para identificar las estrategias, el análisis carece de una triangulación cualitativa profunda que explore factores emocionales o motivacionales detrás de las elecciones estratégicas del estudiantado. La medición de la comprensión se limitó a la resolución de un test de lectura de preguntas cerradas, sin incluir otras formas de evaluación como resúmenes, mapas conceptuales o análisis de los textos.

Salcedo (2019) realizó un estudio cualitativo-interpretativo. Durante la prueba inicial se identificó que el alumnado presentó mejores resultados en las inferencias léxicas e informativas (tipos I y IV), pero mostró dificultades significativas en las inferencias predictivas (tipo III) según la clasificación de Ripoll (2015). La implementación de la secuencia didáctica basada en la lectura de un texto policíaco: *El misterio del pollo en la batea*, mejoró la capacidad del estudiantado para hacer inferencias, especialmente en las categorías más débiles detectadas en la fase inicial. El uso de textos literarios con características atractivas para la edad del alumnado (novela policíaca) y de estrategias lúdicas fomentó una actitud activa y colaborativa en los procesos de lectura.

En la evaluación final se evidenció un avance significativo en la comprensión inferencial, particularmente en la capacidad para identificar información implícita y conectar ideas entre diferentes partes del texto. Entre las limitantes se encuentra que la propuesta se centró únicamente en textos policíacos, por lo que no se exploró si los avances logrados podrían trasladarse a otros géneros literarios o tipos de textos informativos. La investigación se apoyó principalmente en una prueba diagnóstica tipo test y en registros de clase, sin complementar con entrevistas a profundidad, observaciones externas o diarios reflexivos de las personas estudiantes.

Ledesma y Vila (2021) detectaron que la mayoría del estudiantado no aplicó adecuadamente las estrategias antes, durante y después de la lectura, lo que afectó su capacidad para comprender textos

en los niveles literal, inferencial y crítico. Muchas de las personas estudiantes desconocen o no aplicaron las tres estrategias planteadas en la investigación: procesar la información, resolver problemas de procesamiento y autorregular el procesamiento durante la lectura. Los y las estudiantes mostraron mayor dificultad en los niveles inferencial y crítico, siendo el literal el más accesible para ellos. La mayoría no logró realizar inferencias ni formular juicios críticos sobre los textos.

Por un lado, una de las limitaciones de la investigación es que se utilizaron solamente encuestas y una prueba de comprensión lectora, sin incluir observaciones directas, entrevistas o portafolios del estudiantado. Por otro lado, al desarrollarse exclusivamente en un colegio experimental, los resultados no exploraron la diversidad de contextos educativos rurales o urbanos de otras instituciones. Además, no se realizó un seguimiento longitudinal para observar la sostenibilidad de los avances en comprensión lectora después de la aplicación de las estrategias.

Charry (2024) identificó que muchos materiales pedagógicos diseñados para docentes rurales en Colombia no consideran la realidad, necesidades y condiciones específicas de las zonas rurales, lo que afecta negativamente la enseñanza de la comprensión lectora en estos contextos. Confirmó que el estudiantado de zonas rurales obtuvo resultados significativamente más bajos en comprensión lectora que sus pares urbanos, según informes de pruebas nacionales e internacionales como la SABER 11 y PISA. Como estrategias para la mejora se diseñaron dos secuencias didácticas basadas en el análisis del cuento infantil *Esperando el Biblioburro* y el libro álbum *9 Kilómetros*, que buscan ser herramientas flexibles y adaptadas al entorno rural para mejorar la comprensión lectora del estudiantado de 4° y 5° grado. Las secuencias propuestas incorporan elementos culturales y contextuales del entorno rural, favoreciendo el aprendizaje significativo y la apropiación del contenido por parte del alumnado.

Una de las limitantes de esta investigación es que se señala la falta de recursos contextualizados, pero no se analiza en profundidad la preparación previa de los docentes rurales ni su nivel de formación para implementar estrategias innovadoras. Además, la propuesta se basa en una revisión documental y en la elaboración de secuencias, sin incluir observaciones de campo o entrevistas directas con docentes rurales que validen las necesidades específicas señaladas.

Para finalizar, Galindo et al. (2024) indican que la implementación de estrategias de prelectura dirigida produjo mejoras estadísticamente significativas en todas las dimensiones evaluadas (recuperación de información, integración e interpretación, análisis de estructura textual, reflexión sobre la lengua y comprensión general). Las observaciones de clase indicaron que las estrategias promovieron una participación alta del estudiantado, especialmente en la activación de conocimientos previos y predicción de contenido.

La mayoría del alumnado percibió las estrategias de prelectura como útiles para mejorar su comprensión lectora y sentirse más preparados para abordar los textos. El cuerpo docente también destacó

un cambio positivo en la actitud y compromiso. No obstante, el estudio presentó algunas limitaciones, entre ellas, que la intervención se limitó a estrategias de prelectura y no consideró actividades durante o después de la lectura que podrían haber complementado el desarrollo integral de la comprensión lectora.

En síntesis, las investigaciones consultadas como antecedentes de este artículo sugieren el uso de estrategias o metodologías específicas (secuencias didácticas, talleres, textos literarios, etc.) para fomentar la comprensión de los textos. En todas se promueve la idea de que una enseñanza tradicional basada solo en la literalidad no es suficiente, y que la aplicación de estrategias lúdicas, metacognitivas o participativas genera mejores resultados. Además, los estudios identificaron dificultades en el estudiantado para deducir información implícita, hacer anticipaciones, formular hipótesis y conectar ideas entre distintas partes de un texto. La problemática identificada a nivel internacional y local sobre las deficiencias en la lectura inferencial proporciona un respaldo para llevar a cabo este proceso de investigación.

Marco teórico-conceptual

Comprensión lectora

La comprensión lectora es un proceso complejo que implica diversas habilidades cognitivas. [Bor-muth et al. \(1970\)](#) consideran que la comprensión lectora se entiende como el “conjunto de habilidades cognitivas que permiten al sujeto adquirir y exhibir una información obtenida a partir de la lectura del lenguaje impreso” (p. 75). Este proceso no se limita a la decodificación de palabras, sino que también involucra la atribución de significado, la inferencia y la integración de información nueva con el conocimiento previo ([Solé, 1992](#); [Lomas, 1999](#); [Cassany, 2022](#)). Es importante anotar que, en relación con los autores anteriores, se refuerza la idea de que la comprensión lectora no es un acto pasivo, sino un proceso activo de construcción de significado. Esto implica que para comprender plenamente un texto no basta con una sola lectura, es necesario realizar múltiples aproximaciones y desarrollar estrategias que faciliten su contextualización, así como interpretar el significado de las palabras en ese marco.

Dado lo anterior, es fundamental que el cuerpo docente realice la mediación pedagógica tomando en cuenta que, para comprender un texto, la niña, el niño, los y las adolescentes, necesitan descomponer el mensaje, estableciendo conexiones que les permitan comprender plenamente la idea planteada y, además, que no surge de manera inmediata, sino que mediante las actividades de clase se deben activar las estrategias necesarias para maximizar el proceso de comprensión.

Aunado a lo anterior, [Solé \(1992\)](#) argumenta que la comprensión lectora depende tanto del esfuerzo cognitivo durante la lectura como del conocimiento previo de la persona lectora. La lectura es un proceso interactivo en el que el lector o la lectora construye significado a partir del texto y de sus experiencias previas. Además, la motivación es un factor que influye en la capacidad de comprensión:

si el contenido de la lectura conecta con los intereses de la persona y la tarea responde a un objetivo claro, la comprensión será más efectiva.

Se observa, entonces, que el proceso gradual de comprender un texto está estrechamente vinculado con las experiencias previas de la persona lectora y su capacidad para relacionar ese conocimiento anterior con la nueva información. En el contexto de un sistema de educación formal, es igualmente importante destacar la necesidad de que el estudiantado comprenda el propósito de la lectura y que esta se vincule a sus intereses y a su realidad.

En esta misma línea, [Cassany et al. \(2003\)](#) afirman que la comprensión lectora se logra a partir de la interrelación entre lo que la persona lectora lee y lo que ya sabe sobre el tema. Desde esta perspectiva se resalta la importancia del conocimiento previo y del contexto sociocultural en el proceso de lectura. Dicho modelo de comprensión lectora parte de la premisa que la persona, al tener un texto en sus manos, en primer lugar, realiza una lectura rápida para saber de qué va a tratar, es decir, se da una primera percepción sobre el texto. En segundo lugar, inicia a cuestionar, a formular, a anticipar ideas y a hacer inferencias. En tercer lugar, empieza el proceso de la verificación de la hipótesis. Después, interviene la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo; en ella se encuentran los esquemas de conocimiento, los sistemas de la lengua, léxico, gramática y los conocimientos sobre lo que se lee, así como se comprende el texto ([Cassany et al., 2003](#)).

Afirman [Cassany et al. \(2003\)](#) que “el proceso de formular y verificar hipótesis es la esencia de la comprensión, es la interacción entre lo que ya sabemos y lo nuevo que nos dice el texto” (p. 205). Por tanto, se infiere que la comprensión lectora es un proceso complejo, en donde intervienen no solo factores lingüísticos sino socioculturales. Asimismo, consideran que esta implica “entender el mensaje global, saber buscar y encontrar información específica, saber leer entre líneas, es decir, comprender ideas no formuladas explícitamente” (pp. 206-207).

Por otro lado, [Sedano \(2015\)](#) señala que para que haya un proceso de comprensión lectora debe necesariamente existir motivación por el acto de leer, “puesto que, si no hay motivación hacia la lectura, la comprensión lectora es escasa, porque los jóvenes no ponen el empeño en entender aquello que leen” (p. 1142). Según el investigador, ambos conceptos están intrínsecamente relacionados, ya que “sin la comprensión lectora, la motivación hacia la lectura queda coja y ciega” (p. 1145).

Obsérvese que, [Sedano \(2015\)](#), consolida un círculo virtuoso, entre la motivación y la comprensión, que favorece el desarrollo de habilidades lectoras y el gusto por la lectura. De ahí la importancia de que, en los salones de clase, las estrategias de lectura se enfoquen en el estudiantado, atendiendo a sus intereses y necesidades.

Asimismo, [Sedano \(2015\)](#), propone que para entender un texto deben darse estas condiciones; primero, que la persona lectora pueda concentrarse en la lectura; segundo, que tenga capacidad de comprender el léxico del texto; tercero, que haya capacidad de entender las relaciones anafóricas (uso

pronominal) y la conexión entre las oraciones mediante los conectores lógicos; cuarto, que logre la sintetizar el texto en ideas centrales y poner relación con lo que saben y su propia vida; y por último, que la persona lectora pueda captar el sentido global del texto.

Al analizar la discusión entre las investigaciones anteriormente mencionadas, la autora en este trabajo aborda la comprensión lectora como un proceso tanto cognitivo como social realizado por la persona lectora. Es un proceso cognitivo porque involucra funciones ejecutivas, como la memoria a corto y largo plazo, y social porque factores externos, como el conocimiento previo, la motivación y el hábito de lectura, influyen en la comprensión que la persona adquiere del texto. Además, debe ser entendida como una interacción entre el texto y la persona que lee.

Nivel de lectura literal

El nivel literal es el más básico de comprensión lectora, donde el lector o lectora se enfoca en entender el significado literal del texto (Cervantes et al. 2017). De acuerdo con Rose y Martin (2018) en este nivel la persona lectora identifica los elementos de la historia; los significados literales se encuentran en las palabras de una oración o en la imagen de una página. Además, identifica la idea principal de un párrafo, así como el orden de las acciones mediante ideas secundarias.

En la misma línea, el nivel literal, Vieytes de Iglesias et al., citados por Fumero (2009), señalan que la clasificación en el nivel literal se caracteriza por la capacidad de la persona lectora para identificar y extraer las ideas del texto tal como fueron expresadas por el autor o la autora, lo que evidencia una comprensión directa y explícita del contenido: “este nivel se desarrolla cuando el lector puede extraer directamente del texto las ideas tal y como las expresa el autor” (p. 55).

En concordancia con lo anterior, se destaca la importancia del nivel literal como la base fundamental de la comprensión lectora. Es en este nivel donde la persona lectora se familiariza con el significado explícito del texto, identificando datos, hechos y conceptos tal y como fueron presentados. Sin esta habilidad, sería difícil progresar hacia niveles más avanzados de comprensión, como el inferencial o el crítico, que requieren una de interpretación y el uso de procesos metacognitivos.

Asimismo, el nivel literal asegura que el lector o la lectora comprenda la intención básica del autor y permita una comunicación efectiva. Según Fumero (2009), extraer las ideas de forma directa refleja la capacidad de la persona que lee para decodificar el lenguaje de manera precisa, lo que es esencial no solo para el aprendizaje académico, sino también para la comprensión de textos cotidianos. Por tanto, este nivel no solo constituye un punto de partida, sino un elemento indispensable en el proceso de construcción del significado textual.

Así, en este nivel se logran comparaciones identificando caracteres, tiempos y lugares explícitos, además de hallar las causas o efectos al reconocer razones explícitas de ciertos sucesos o acciones. Condemarín (1981) argumenta que la comprensión literal “se refiere a la información explícitamente

planteada en el texto puede referirse a: reconocimiento de detalles, reconocimiento de ideas principales, secuencias, relaciones de causa y efecto, recuerdo de secuencias” (p. 10).

Nivel de lectura inferencial

La comprensión de lectura inferencial implica la capacidad de leer entre líneas, haciendo inferencias y conexiones que no están explícitamente mencionadas en el texto. [Durango \(2015\)](#) define este tipo de lectura como aquella que requiere un alto grado de abstracción y se construye a través de relaciones y asociaciones del significado local o global del texto. Este nivel de comprensión es crucial para un entendimiento crítico de los textos.

En esta misma línea, [Ochoa et al. \(2017\)](#) añaden que la lectura inferencial se da cuando la persona lectora relaciona la información proporcionada por el texto con sus conocimientos previos, permitiendo la formulación de hipótesis y la creación de nuevos conceptos. Es decir, en este nivel de comprensión se logran “relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones” ([Cervantes et al., 2017](#), p. 77).

Asimismo, [Cervantes et al. \(2017\)](#) mencionan que la persona lectora también logra predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no interpreta un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto. Por su parte, [Fumero \(2009\)](#) menciona que este nivel “se caracteriza por permitir al lector imaginar elementos que no están en el texto y utilizar su intuición y la relaciona con sus experiencias personales para inferir” (p. 55). Por otro lado, [Condemarín \(1981\)](#), considera que en este nivel “el estudiante requiere usar las ideas e informaciones explícitamente planteadas en el trozo, su intuición y su experiencia personal como base para las conjeturas e hipótesis” (p. 10).

En síntesis, el nivel inferencial es más complejo que el anterior, pues se requiere que la persona lectora logre inferir situaciones que no se expresan de manera directa en el texto, sino que se dan entre líneas.

Nivel de lectura crítica

La comprensión de lectura crítica, también conocida como interpretativa, es el nivel más avanzado de comprensión lectora. [Rose y Martin \(2018\)](#) describen este nivel como aquel en el que la persona lectora analiza e interpreta los eventos del texto a través de su propia experiencia, utilizando su conocimiento y valores para dar sentido a lo que está leyendo. [Cervantes et al. \(2017\)](#) mencionan que, en este nivel, la persona lectora es capaz de emitir juicios sobre el texto, aceptarlo o rechazarlo con argumentos fundamentados, lo cual es esencial para el desarrollo del pensamiento crítico y evaluativo.

Otro aspecto importante, dentro de este nivel, es que la persona lectora, además, toma en cuenta la realidad o la ficción dependiendo de la experiencia de vida, con el ambiente que lo rodea y las lecturas previas que ha realizado ([Rose & Martin, 2018](#); [Solé, 1992](#)). También puede realizar una adecuación

y validar lo leído comparando lo escrito con otras fuentes de información. Asimismo, el rechazo o no del texto depende del código moral y del sistema de valores de la persona que lee.

Para [Fumero \(2009\)](#) la lectura a nivel crítico consiste en un proceso de valoración y juicio de la información que se lee. Se requiere la intervención de un adulto o de un par más experto para avanzar en este nivel; ya que la complejidad de los textos dificulta que los y las lectoras se aprueben adecuadamente, lo que hace necesario acompañar a alguien con mayor experiencia para guiar y facilitar la evaluación.

En el mismo sentido, [Condemarín \(1981\)](#) considera que para alcanzar la lectura crítica se requiere que la persona lectora emita un juicio valorativo, comparando las ideas del texto con criterios externos proporcionados por el docente, otras autoridades o fuentes escritas, o con criterios internos basados en su experiencia, conocimientos o valores personales.

En relación con lo anterior, se infiere que el nivel de lectura crítica es el más complejo de todos y que requiere de que la persona lectora domine los dos niveles anteriores; literal e inferencial. Además, este nivel es el ideal, ya que permite comprender, interpretar, juzgar o valorar la información.

Secuencia didáctica

Por su parte, autores como [Tobón et al. \(2010\)](#) consideran que las secuencias didácticas se definen como conjuntos integrados de actividades de aprendizaje y evaluación que, bajo la mediación del cuerpo docente, tienen como objetivo alcanzar metas educativas específicas, utilizando diversos recursos didácticos para su implementación.

Uno de los objetivos de la secuencia didáctica es que el estudiante realice actividades, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con alguna interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento; “no obstante, es un instrumento que demanda el conocimiento de la asignatura, la comprensión del programa de estudio y la experiencia y visión pedagógica del docente” ([Díaz, 2013a](#), p. 1).

Además, en esta misma línea, la secuencia se constituye por una apertura, que permite activar los conocimientos previos y fomentar la motivación; un desarrollo, donde se trabajan los contenidos de manera correlacionada y; un cierre, que implica la reflexión y la evaluación del aprendido.

De acuerdo con [Díaz \(2013b\)](#) en la secuencia didáctica es necesario que las actividades de aprendizaje tengan relación y un orden interno. Así, el docente repasa los conceptos previos y los vincula a contextos reales para que la información a la que accederá el estudiantado en el desarrollo de la secuencia sea significativa.

En relación con lo anterior, la secuencia didáctica es una herramienta pedagógica que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje en etapas secuenciales y estructuradas. [Cassany \(2006\)](#) menciona que la enseñanza de la lectura debe ir más allá de la simple decodificación de textos, promoviendo la comprensión y la inferencia a través de actividades diseñadas para interactuar activamente con el

texto. Según la afirmación anterior, la secuencia didáctica proporciona un marco para que las personas docentes guíen al estudiantado en el desarrollo de habilidades de lectura crítica y analítica, para interactuar y correlacionar los contenidos.

En la misma línea, [Rose y Martin \(2018\)](#) destacan la importancia de la interacción entre el docente y el estudiantado en el proceso de lectura. La guía del docente, a través de distintas estrategias didácticas, facilita una mejor comprensión lectora, asegurando que los aspectos culturales y sociales no se conviertan en barreras para el cuerpo estudiantil.

METODOLOGÍA

Se adoptó un enfoque cualitativo, que de acuerdo con [Creswell y Creswell \(2018\)](#) “es un enfoque que se utiliza para explorar y comprender el significado que los individuos o grupos atribuyen a un problema social o humano (traducción propia)” (p. 41). En este sentido, se abordó la comprensión de lectura inferencial en el estudiantado de undécimo nivel como un problema social y, a partir de las percepciones del alumnado, se buscó comprender la problemática y proponer soluciones. El proceso de obtención de información es inductivo, ya que se centra en el significado individual y reconoce la importancia de informar sobre la complejidad de una situación o problema de estudio.

Por lo tanto, este enfoque permitió describir las percepciones y experiencias del estudiantado que formó parte de esta investigación sobre los procesos de comprensión lectora. Es decir, permitió comprender cómo el estudiantado interactúa con los textos y las estrategias que utilizan para comprenderlos desde la experiencia individual.

El diseño de investigación que se aplicó fue de tipo descriptivo, el cual, según [Hernández et al. \(2006\)](#), “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice” (p. 103). En este sentido, en la presente investigación se describieron los rasgos característicos de la comprensión lectora, específicamente la inferencial, en la población estudiantil que cursa la Educación Diversificada del sistema educativo formal costarricense, en concreto, en undécimo nivel.

Participantes

Los informantes que participaron fueron estudiantes de secundaria que cursaron el undécimo nivel en el año 2023, en una institución privada, católica, diurna, bilingüe y académica. Dicho centro escolar está ubicado en la provincia de Cartago. En total participaron 24 estudiantes; 11 hombres y 13 mujeres. La población que participó de la investigación se encontraba en la condición socioeconómica media-alta.

Instrumentos

Es importante señalar que las técnicas e instrumentos que se emplearon fueron la observación y el grupo focal. Como principal instrumento se aplicó la prueba escrita. A continuación, se describe cada una de estas técnicas e instrumentos:

La observación

Una de las técnicas implementadas consistió en la observación, que, de acuerdo con [Creswell y Creswell \(2018\)](#) “una observación cualitativa ocurre cuando el investigador toma notas de campo sobre el comportamiento y las actividades de los individuos en el sitio de investigación (traducción propia)” (p. 262). En esta línea, se analizaron las clases sin intervenir, lo que permitió registrar de manera natural cómo las personas estudiantes interactuaron con los textos y las estrategias de enseñanza utilizadas por el docente.

Grupos focales

Por último, se realizaron discusiones en grupo con el estudiantado para profundizar en sus experiencias y percepciones sobre la lectura y las estrategias utilizadas. Según [Creswell \(2009\)](#) este tipo de técnica consiste en realizar una entrevista cara a cara con las personas participantes, de seis a ocho entrevistados por grupo. En este caso en específico participaron 6 estudiantes, 3 hombres y 3 mujeres. El grupo focal incluyó preguntas no estructuradas y generalmente abiertas; que estaban diseñadas para obtener las opiniones y perspectivas de las personas participantes.

Prueba escrita

La prueba escrita es un instrumento que permite medir el logro alcanzado por parte del estudiantado, en un aprendizaje de una determinada asignatura. Este tipo de instrumento, de acuerdo con el [Ministerio de Educación Pública \(2023\)](#) de Costa Rica “requiere respuesta escrita por parte de la persona estudiante” (p. 8). Además, el [Ministerio de Educación y Formación Profesional \(2020\)](#) de España menciona que este tipo de prueba consiste en un cuestionario cognitivo; es decir, una técnica de valoración constituida por preguntas o ítems que, para su respuesta correcta, requieren la activación de la competencia con la implicación de procesos cognitivos en los que el alumnado debe comprender, analizar, extraer información, sintetizar, diseñar, justificar o extraer conclusiones (p. 15). Asimismo, [García \(1994\)](#) indica que “son instrumentos que permiten apreciar una variable, tal como es definida por la misma prueba” (p. 81).

Por ende, se utilizó como instrumento una prueba escrita cuyo objetivo fue valorar la comprensión lectora del estudiantado antes y después de la intervención didáctica. Esta prueba incluyó un apartado administrativo y se compuso de ítems de selección única, respuesta corta y producción escrita. Estos fueron diseñados específicamente para medir los distintos niveles de comprensión lectora.

Por último, esta investigación contempló las siguientes consideraciones éticas: a) se aplicó el consentimiento informado a las familias, quienes debían autorizar la participación de sus hijas o hijos en el estudio; b) además, se solicitó el asentimiento informado al estudiantado, el cual debía firmarse para manifestar su conformidad con la participación como informantes. Cabe destacar que el estudiantado tuvo la libertad de desistir de su participación en cualquier etapa del proceso investigativo; y,

c) se recurrió a fuentes académicas confiables que respaldaran teóricamente el estudio y permitieran un análisis riguroso y pertinente.

RESULTADOS

Para este artículo, la discusión de los resultados se hace en tres sesiones para poder comprender los hallazgos en cada una de las fases de investigación. A saber; diagnóstico inicial, implementación de la secuencia y resultados postsecuencia didáctica. Seguidamente se describen los aspectos más importantes.

Diagnóstico inicial

La primera etapa de esta secuencia se centró en realizar un diagnóstico inicial para identificar las fortalezas y áreas de mejora del estudiantado en relación con la comprensión lectora y sus diferentes niveles. Para ello, se diseñó una prueba escrita que incluía preguntas de selección de respuesta, respuesta corta y producción. Estas preguntas se elaboraron para evaluar los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítica. El texto seleccionado para esta actividad fue el cuento *La casa de Asterión* de Jorge Luis Borges.

La prueba diagnóstica reveló que la mayoría de las personas estudiantes se encontraban en un nivel de comprensión literal, con habilidades limitadas para hacer inferencias o analizar críticamente los textos. En la prueba aplicada, el estudiantado demostró dificultades para establecer conexiones entre los elementos de la historia del cuento, debido principalmente por la falta de contexto previo. Esta dificultad se atribuye a la falta de familiaridad con aspectos que hacen referencia a la época Clásica y el mito de *Teseo y el Minotauro*, lo que limitó su capacidad para interpretar el simbolismo y las alusiones implícitas en la narrativa de Borges.

Aunado a lo anterior, tal y como lo señalan autores como Bormuth et al. (1970), Solé (1992), Lomas (1999), Cassany et al. (2003), es fundamental en el proceso de comprensión lectora el contexto previo que tiene el lector, ya que este ayuda a comprender mejor lo leído. Las personas adquieren los conocimientos previos a lo largo de la vida, mediante interacciones sociales, procesos de formación académica y experiencias personales.

Otro aspecto relevante es el conocimiento del vocabulario presente en el texto. Por ejemplo, en uno de los ítems relacionados con sinónimos, antónimos y significado de palabras, correspondiente al nivel de lectura inferencial, se observó que, aunque algunas de las personas estudiantes lograron identificar el significado de ciertos términos, otros enfrentaron dificultades para reconocer sinónimos y antónimos. Esto incluye desconocer palabras como *misantrópia* o el significado contextual de términos como *redentor*.

Por otra parte, según la información implícita del texto, se evidencia que el estudiantado enfrenta dificultades para realizar inferencias. La mayoría no logra establecer la relación entre el cuento y el mito de *Teseo y el Minotauro*, por ejemplo. Asimismo, presentan problemas para describir la casa

donde vive Asterión, pese a que esta se detalla explícitamente en el texto y el estudiantado tuvo acceso al cuento durante la prueba diagnóstica.

Con respecto al nivel de lectura crítica, el estudiantado tuvo que comparar algún personaje o el espacio, con su propia realidad. En este caso, se trabajó con el personaje de Asterión y su casa. Sin embargo, la mayoría mostró dificultades para establecer conexiones entre Asterión y situaciones de su vida cotidiana. Gran parte de la población estudiantil mencionó que un personaje como Asterión es imposible que exista en la realidad o que, de existir; “estaría bajo atención psiquiátrica debido a su supuesta locura” (Sujeto 11, 22 de septiembre de 2023). Esto evidencia que no logran extrapolar elementos de la ficción a su realidad, ya que perciben la ficción como algo exclusivamente de contenido en el texto. Una situación similar se presentó al intentar comparar el espacio físico de la casa de Asterión con lugares o situaciones de la vida real, ya que la mayoría no logró establecer paralelismos significativos entre ambos.

Lo anterior, coincidió con los hallazgos del [PEN \(2021\)](#), que indicó que un alto porcentaje del estudiantado costarricense se encontraba en los niveles más bajos de desempeño en las pruebas PISA. Pues según esta entidad, el 74% de las personas estudiantes costarricenses que participaron en PISA 2018 se ubicaron en los niveles más bajos de desempeño, apenas desarrollando las destrezas más básicas de lectura.

De acuerdo con los resultados del diagnóstico, se demostró que el estudiantado que participó en esta investigación no logró correlacionar los elementos del cuento con situaciones de la vida real; es decir, quedan a un nivel literal, porque, aunque pueden describir algunos personajes o espacios, no logran darle un significado a ese espacio o a la situación del personaje y relacionarlo con sus experiencias. Por lo que hubo que implementar estrategias pedagógicas que permitieran desarrollar estos niveles de lectura, sobre todo el inferencial y crítico, partiendo de la motivación estudiantil, el contexto sociocultural y los conocimientos previos.

Implementación de la secuencia didáctica

La segunda fase de esta investigación consistió en aplicar la secuencia didáctica; la cual parte de las necesidades encontradas en el diagnóstico realizado. Por ende, para la mejora de la lectura inferencial en el estudiantado se propuso abordar el género literario cuento y sus características, así como el mito de *Teseo y el Minotauro*; intertexto del cuento *La casa de Asterión*, de Jorge Luis Borges y, desde luego, la comprensión de lectura en sus tres niveles: literal, inferencial y crítica.

En las actividades iniciales de la secuencia, el alumnado creó un portafolio de lectura destinado a recopilar las evidencias de su trabajo. La docente proporcionó una carpeta que el estudiantado decoró según sus gustos e intereses. Esta actividad inicial tuvo como propósito introducir la temática, fomentando la motivación hacia el aprendizaje, un factor clave para facilitar la comprensión de los textos ([Sedano, 2015](#); [Solé, 1992](#)).

Tras la actividad de decoración, se reorganizó el aula en un círculo. La docente entregó una hoja de color a cada estudiante, indicando que tendrían un minuto para escribir el inicio de un cuento de su autoría. Al finalizar el tiempo, las hojas debían pasarse al compañero o compañera del lado, continuando este proceso hasta que cada estudiante tuviera un inicio de cuento distinto. Finalmente, se leyeron algunos de los cuentos creados en grupo.

A partir de los cuentos elaborados por el estudiante, la docente estableció las siguientes preguntas generadoras: ¿Cuál es la función de un título?; ¿Por qué el cuento de (menciona el nombre de una de las personas estudiantes del grupo de manera aleatoria) lleva ese título?; ¿Cuántos personajes se evidenciaron en los cuentos que ustedes construyeron?; ¿Cuáles son las características de la escritura y estructura de esos cuentos?; ¿Cómo consideran que se puede definir el género literario cuento? Las preguntas generadoras facilitaron que el estudiantado, a partir de su propia producción, dedujera las características del cuento y definiera el género literario. Esto permitió que fueran ellos quienes construyeran el conocimiento de manera activa.

En cuanto a las actividades de desarrollo de la secuencia didáctica, se implementaron diversas propuestas. En primer lugar, el estudiantado trabajó en grupos de cinco integrantes, donde leyeron un texto académico y completaron una guía de preguntas: 1) Según el autor del texto leído, defina el concepto del género literario cuento; 2) De acuerdo con el texto leído, mencione las características del género literario cuento que presenta el autor. Esta actividad no fue del todo bien recibida por el estudiantado, ya que percibieron los textos como aburridos o poco interesantes. Cabe destacar que los textos académicos están diseñados para un público especializado, lo que generó la sensación de que no eran cercanos ni relevantes para ellos.

Aunado a lo anterior, Solé (1992) señala que, para que una lectura sea motivadora, el contenido debe estar alineado con los intereses del lector, y la tarea de leer debe tener un propósito claro y significativo. En este caso, los textos académicos no se seleccionaron adecuadamente, ya que no resultaron cercanos ni relevantes para el estudiantado, lo que provocó un notable desinterés.

En segundo lugar, tras la lectura de los textos académicos, el estudiantado participó en una construcción colectiva de las características del cuento y en la definición de este género literario. Posteriormente, contrastaron dichas características y definiciones con las que habían elaborado previamente a partir de sus propias creaciones. Una vez que todo lo anterior quedó claro, la docente introdujo aspectos de la mitología griega y se procedió a leer el mito de *Teseo y el Minotauro*, que funciona como intertexto del cuento seleccionado para fortalecer la comprensión lectora a nivel inferencial. El estudiantado mostró gran interés por la cultura griega y, en las clases siguientes, aportó nueva información relacionada con la temática.

En tercer lugar, se inició la lectura del cuento *La casa de Asterión*. Durante la lectura colectiva, el estudiantado subrayó las palabras desconocidas y, en grupos, buscó su significado. A lo largo del

proceso, la docente guió al alumnado para que pudieran interpretar el texto y comprender el intertexto presente. En este sentido, autores como [Fumero \(2009\)](#) y [Condemarín \(1981\)](#) sostienen que, para alcanzar niveles de comprensión lectora como lo inferencial y crítico, es fundamental contar con el acompañamiento de un par o una persona adulta, como la docente. Esto se debe a que algunos textos presentan complejidad, y la guía de una persona experta facilita el proceso de comprensión.

La lectura no se realizó en una sola clase; en su lugar, la docente proporcionó tiempo para que el alumnado pudiera dibujar a Asterión y su casa, permitiendo que trasladaran la descripción del personaje a través del arte. Estas actividades fueron muy disfrutadas, ya que querían mostrar sus dibujos y explicar las razones detrás de su interpretación artística del personaje y su espacio físico.

Por último, para el cierre de la secuencia, se plantearon las siguientes preguntas generadoras: ¿Actúan bien o mal los personajes del cuento?; ¿Cuál es tu postura al respecto? Estas preguntas buscaron fomentar la reflexión sobre lo leído y promover la lectura crítica. La participación fue muy activa, lo que permitió un intercambio enriquecedor de ideas. Por ejemplo; una de las personas participantes señala: “Sí es adecuado, Asterión está solo y quiere ya acabar con ese sentimiento por lo que espera la llegada de Teseo para que lo ejecute” (Sujeto 12, 22 de septiembre de 2023).

La respuesta anterior sugiere que Asterión quiere acabar con el sentimiento de soledad y el miedo que lo atormenta. Al esperar la llegada de Teseo para que lo ejecute, Asterión busca una salida a su sufrimiento emocional y psicológico. Es decir, su deseo es encontrar una solución definitiva a su dolor. Por otra parte, otra persona estudiante señala: “Para mí sí es adecuado el comportamiento, ya que Asterión se aísla para no ser juzgado por la sociedad y no sentirse mal con él mismo. . .” (Sujeto 5, 22 de septiembre de 2023).

Cabe destacar que, de acuerdo con el estudiantado que participó de la investigación, se logró conectar la información del texto con aspectos de la vida real. Esto favoreció el desarrollo de la lectura crítica, ya que lograron reflexionar y establecer comparaciones con situaciones cotidianas.

Al final de la secuencia, se organizaron grupos de trabajo en los que cada uno debía elaborar un guion basado en los personajes del cuento, con la posibilidad de darle un giro al final o continuar la conversación entre Ariadna y Teseo. Este guion sería dramatizado frente a la clase. La actividad fue muy bien recibida por el estudiantado, quienes mostraron gran motivación al preparar el texto y buscar maneras de interpretar a los personajes que habían creado para presentarlos ante sus pares.

En la misma línea de [Rose y Martín \(2018\)](#), la lectura crítica permite que el estudiantado analice e interprete los eventos mediante la propia experiencia para dar un nuevo significado a lo leído; requiere, además, que quien lee use su experiencia o valores para interpretar lo ocurrido en el texto.

Es importante anotar que el cierre de la secuencia estuvo marcado por mucho dinamismo, creatividad e innovación, ya que el estudiantado creó un guion sobre el texto leído y lo puso en escena. Se

cumplió así, con éxito, con los tres momentos que para autores como [Díaz \(2013b\)](#) y [Espinosa \(2016\)](#) son fundamentales en una secuencia didáctica. Etapas que lograron mejorar la comprensión de lectura en el estudiantado..

DISCUSIÓN

La etapa final de esta investigación se enfocó en evaluar el proceso de aprendizaje y obtener resultados concretos. Para ello, se diseñó una prueba escrita que incluyó preguntas de selección de respuesta, respuesta corta y producción. Estas preguntas, similares a las utilizadas en la prueba diagnóstica inicial, tenían como objetivo valorar los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítica. Además, se llevó a cabo un grupo focal con 6 estudiantes que permitió conocer la percepción sobre las actividades realizadas y los procesos de comprensión de lectura.

Seguidamente, la [Tabla 1](#), presenta una comparación de resultados obtenidos durante la aplicación en la prueba diagnóstica y en la prueba postsecuencia didáctica. Los resultados de la prueba posterior a la secuencia didáctica mostraron mejoras significativas en la comprensión inferencial del estudiantado. Se evidenció un avance considerable en su capacidad para identificar información implícita y relacionarla con sus conocimientos previos y el contexto del texto.

Según [Díaz \(2013a\)](#) y [Frade \(2009\)](#), el estudiantado es capaz de establecer conexiones entre el conocimiento previo y el nuevo, lo que facilita la creación de redes de conocimiento. Además, la población que participó del grupo focal manifestó que las actividades les permitió mejorar sus destrezas en la comprensión de un texto y de comprender también la importancia de leer. Tal y como lo ejemplifica: “Profe, yo pienso que leer es muy importante y comprender lo que se lee aún más...se comprenden más fácilmente cuando el libro me gusta” (Sujeto E, 8 de octubre de 2023). Asimismo, el sujeto E manifiesta la importancia de la lectura y señala que para leer y comprender mejor debe existir interés por el tema.

En concordancia con [Sedano \(2015\)](#), los intereses y gustos del estudiantado son fundamentales, ya que, entre mayor sea el gusto por la lectura mayor será la comprensión de lo leído. Por otra parte, se reconoce la importancia de la comprensión de lectura y la necesidad de que el docente dé un acompañamiento adecuado durante el proceso de lectura:

Deben en los colegios como enseñar mejor eso [la comprensión lectora] porque creo que no lo enseñan muy bien, a veces, los profesores corren mucho y no logramos aprender mucho y creo que eso de comprender bien es importante a veces más que otras cosas que hacemos. (Sujeto C, 8 de octubre de 2023)

Tabla 1.

Comparación de resultados entre la prueba diagnóstica y la prueba post secuencia didáctica

Categoría de análisis	Prueba Diagnóstica (%)	Descripción cualitativa (diagnóstico)	Prueba Post Secuencia (%)	Descripción cualitativa (post secuencia)
Nivel literal. Reconocimiento de información explícita.	58%	El estudiantado logró identificar datos básicos del texto, pero de forma superficial.	92%	La mayoría del estudiantado logró localizar información explícita con facilidad y demostró mayor seguridad al responder.
Nivel inferencial. Relaciones e inferencias.	43%	El estudiantado presentó dificultades para deducir ideas implícitas o anticipar información no explícita.	83%	El estudiantado mejoró establecer relaciones entre ideas y realizar inferencias a partir del contenido leído.
Nivel crítico. Juicios y valoración crítica.	29%	Se observó baja capacidad para emitir opiniones argumentadas o valorar críticamente la información.	75%	El estudiantado logró formular juicios estructurados y reflexivos sobre los textos leídos.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con lo anterior, para [Rose y Martin \(2018\)](#) la interacción en el proceso de lectura entre el estudiante y el docente es la que propicia una mejor comprensión lectora, ya que el o la docente guía al alumnado mediante distintas estrategias. Esto permite que pueda comprender el texto de manera global.

Asimismo, el estudiantado señaló, en su mayoría, que antes de desarrollar la secuencia didáctica no les gustó el cuento porque no comprendían de qué trataba La casa de Asterión y que este no era de su interés. Tal y como se observa a continuación: “A mí no me gustó, porque no entendía” (Sujeto A, 8 de octubre de 2023), además, otra persona participante agrega: “A mí tampoco, es que es confuso” (Sujeto C, 8 de octubre de 2023). Se nota, entonces, que no comprender lo que se lee genera disgusto o desinterés por el texto.

No obstante, hubo personas estudiantes, dos de ellas, que señalaron que antes de trabajar el cuento con la secuencia didáctica despertó el interés o el gusto por la historia: “Sí, a mí sí. Me gusta mucho los temas de la mitología, aunque me gustó más después” (Sujeto E, 8 de octubre de 2023). Comen-

tario que también se refuerza con la opinión de otra de las personas participantes, al manifestar que sí le gustó el cuento antes de trabajarlo en la secuencia didáctica: “Sí, porque me dejó intrigado saber qué era lo que realmente estaba ocurriendo” (Sujeto D, 8 de octubre de 2023).

En estos dos casos, Sujeto E y Sujeto D, mencionan que antes de trabajar el cuento con las diversas estrategias implementadas en la secuencia, sí hubo interés y gusto por la lectura; se observa que para el Sujeto E la lectura tuvo proximidad a él, puesto que los temas de mitología le interesan y, en el caso del sujeto D, el texto generó curiosidad, despertó el interés por saber qué realmente era lo que ocurría. La proximidad con el texto y la curiosidad fueron los aspectos que permitieron a los y las estudiantes manifestar gusto por dicha lectura.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Se demuestra que la motivación durante el proceso de lectura es crucial para la comprensión. En el desarrollo de la secuencia los textos seleccionados eran relevantes y atractivos para el estudiantado, lo que aumentó su interés y compromiso con las actividades de lectura. En contraste con aquellos textos percibidos como poco cercanos a los intereses de ellos, que no motivaron la lectura. Por otra parte, las actividades diseñadas promovieron una interacción activa con los textos y fomentaron habilidades de pensamiento crítico y analítico.

El docente debe crear estrategias de aprendizaje que estén relacionadas entre sí y que obedezcan a un objetivo significativo para el estudiantado, ya que así mejorará el interés por la lectura, además de que dispondrán de tiempo para abordar los textos en clases. El ambiente de aprendizaje contribuyó al desarrollo de habilidades de comprensión de lectura. La discusión en grupo y la escritura reflexiva proporcionaron un ambiente de aprendizaje colaborativo, donde el alumnado podía compartir y construir sobre las ideas de sus pares.

El conocimiento previo, es sin duda, un elemento fundamental en los procesos de comprensión de lectura. En las prácticas de aula, el docente debe contextualizar al estudiantado sobre la temática que se lee y acompañarlos en la comprensión del nuevo vocabulario, ya que estos elementos contribuyen a la comprensión del texto.

La implementación de la secuencia didáctica ha fortalecido significativamente el proceso de lectura en su conjunto. El alumnado mostró avances en la identificación de detalles relevantes, la formulación de predicciones y la conexión de ideas dentro del texto, lo que indica una mejora en la comprensión global. Esto contrasta con los resultados de la prueba diagnóstica inicial, en la que se evidenció un nivel bajo de comprensión lectora. Solo un pequeño grupo logró alcanzar el nivel de lectura inferencial, y un número aún más reducido pudo realizar una lectura crítica.

Estos resultados contribuyen a que en la práctica educativa el cuerpo docente que enseña Lengua y Literatura organice las actividades de clase en función a las necesidades e intereses del estudiantado.

Esto quiere decir que debe el docente planificar la clase pensando en activar los conocimientos previos para generar conexiones con la nueva información, así como generar la motivación.

Algunas recomendaciones para fomentar la lectura y la comprensión lectora en los salones de clase son las siguientes:

Proveer recursos adicionales como debates en clase y actividades que promuevan la reflexión y el análisis crítico del texto; por ejemplo, incluir círculos de discusión en los que el estudiantado relacione las inferencias con su contexto sociocultural.

Otra recomendación, consiste en proponer análisis literarios como el estudio de textos con finales abiertos para fortalecer la inferencia. Además, ofrecer un contexto histórico y literario sobre los autores y los temas tratados para enriquecer la comprensión del estudiantado y continuar utilizando secuencias didácticas que incluyan actividades interactivas y motivadoras.

Por otro lado, se sugieren las estrategias como la lectura guiada o el modelado de pensamiento inferencial para crear en el alumnado las herramientas necesarias para la comprensión de lectura.

Por último, la evaluación de estas actividades es fundamental por lo que incorporar rúbricas que incluyan indicadores para evaluar inferencias en textos literarios o no literarios es de gran utilidad para que el docente pueda valorar el alcance que logra el estudiantado y, a partir de los resultados, implementar otras estrategias.

Para futuras investigaciones se recomienda explorar cómo las secuencias didácticas impactan la comprensión inferencial en diferentes niveles educativos, séptimo, octavo, noveno, décimo o undécimo. Asimismo, se recomienda analizar la relación entre la comprensión inferencial y otras competencias como la argumentación escrita.

REFERENCIAS

- Africano, M., Jaramillo, F., Rodríguez, P., & Torres, L. (2016). *La lectura inferencial como estrategia pedagógica para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del grado sexto del Colegio Mayor de Gales* [Tesis de Licenciatura, Universidad del Tolima]. Repositorio institucional Universidad de Tolima. <https://repository.ut.edu.co/handle/001/2022>
- Arrieta, G. (2016). Jugando con el texto; estimulación de la comprensión lectora profunda y pensamiento crítico: un desafío metodológico. *Revista de Estudios*, (1), 92-128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5981000>
- Barraza, A. (2020). La secuencia didáctica como estrategia de planeación docente. En A. Barraza Macías (Coord.). *Modelos de secuencias didácticas* (pp. 8-16). <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Secuencias.pdf>
- Bormuth, J. R., Manning, J., Carr, J., & Pearson, D. (1970). La comprensión infantil de las estructuras sintácticas entre oraciones y dentro de las oraciones. *Journal of Educational Psychology*, 61(5), 349-357. <https://doi.org/10.1037/h0029817>

- Cassany, D. (2006). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Graó.
- Cassany, D. (2022). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar literatura en secundaria*. Graó.
- Cervantes, D., Pérez, A. & Alanís, M. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema Conalep: caso específico del Plantel N° 172, de Ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. Universidad Autónoma de Tamaulipas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 27(2), 73-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65456039005>
- Charry, J. (2024). *Secuencia didáctica para enseñar comprensión lectora desde y para la ruralidad* [Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio pedagógico. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/19750/Secuencia%20did%C3%A1ctica%20para%20ense%C3%B1ar%20comprens%C3%B3n%20lectora%20desde%20y%20para%20la%20ruralidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Colquicocha, M. (2018). *Estrategias didácticas para mejorar el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de secundaria* [Tesis de Maestría] Universidad César Vallejo, Perú. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/0035101d-3134-40a2-90f5-61213c133a5f/content>
- Condemarín, M. (1981). Evaluación de la comprensión lectora. *Lectura y vida*, 1(1), 1-15. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n2/02_02_CondeMarin.pdf
- Corea, G., Urroz, M., & Vega, P. (2013). *Diagnóstico y propuestas didácticas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de las escuelas Irigaray y Alba Ocampo Alvarado* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional, Costa Rica. <https://repositorio.una.ac.cr/bitstreams/0a94c04d-7a7a-4e26-bdc7-a3442a2f5475/download>
- Creswell, J. (2009). *Research Design* [Diseño de investigación]. (3era ed). SAGE
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches Fifth Edition* [Diseño de Investigación: Enfoques Cualitativos, Cuantitativos y de Métodos Mixtos, Quinta Edición]. SAGE. https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod_resource/content/1/creswell.pdf
- Díaz, A. (2013a). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Díaz, A. (2013b). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 11-33. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527002>
- Durango, Z. (2015). La lectura y sus tipos. *Portal de las palabras*, 1(1), 9-13. <https://core.ac.uk/download/pdf/267966902.pdf>
- Espinosa, O. (2016). *Construcción e implementación de una secuencia didáctica para la enseñanza de la Física en Bachillerato por ciclos* [Tesis de Licenciatura]. Universidad

- Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia. <https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/483c9b99-05ab-4b34-94d5-66a5c4b17661/content>
- Frade, L. (2009). *Planeación por competencias*. Grafisa. <https://secc9sntedesarrolloprofesional.files.wordpress.com/2017/11/18-frade-laura-planeacion-por-competencias.pdf>
- Fumero, F. (2009). Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula. *Investigación y Postgrado*, 24(1), 46-73. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65815763003>
- Galindo, M., Erazo, A., Rodríguez, E., & Cuenca, S. (2024). Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de quinto año de educación general básica. *Sinergia Académica*, 7(4), 79-110. <https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/216/434>
- Gallardo, I., Guzmán, F., & García, E. (2017). *Las inferencias y la auto regulación en la lectura digital e impresa. Un estudio comparado entre Costa Rica y España en el ámbito de la Educación Secundaria*. INIE. <https://repositorio.inie.ucr.ac.cr/bitstreams/bb02950d-a6d9-451c-b404-85449597b0a3/download>
- García, J. (1994). *Bases pedagógicas de la evaluación: guía práctica para educadores*. Síntesis.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Ledesma, S., & Vila, M. (2021). *Estrategias de comprensión lectora en los estudiantes de quinto año de secundaria del Colegio Experimental de Aplicación* [Tesis de Licenciatura] Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/6310>
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Volumen II. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Paidós.
- 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. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/152361>
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2023). *Lineamientos técnicos para la elaboración de la prueba escrita en el marco de transformación curricular*. https://cajadeherramientas.mep.go.cr/faro_referencias/4_ref_apoyos_eval/componentes/pruebas/lineamientos_prueba_escrita.pdf
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Guía para la elaboración de pruebas evaluativas*. https://www.libreria.educacion.gob.es/ebook/183202/free_download/
- Ochoa, E., Mesa, C., Pedraza, P., & Orlando, F. (2017). La comprensión inferencial en estudiantes de secundaria. *Revista Latinoamericana de Educación*, 12(4), 98-115. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2017.20.e8918>
- Pérez, M., Roa, C., Villegas, L., & Vargas, A. (2013). *Escribir las prácticas: una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Pontificia Universidad Javeriana.



- Programa Estado de la Nación [PEN]. (2021). *Octavo Informe sobre el Estado de la Educación*. CONARE. <https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/8152>
- Ripoll, J. C. (2015). Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica. *Investigaciones sobre lectura*, 4(1), 107-122. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5155198.pdf>
- Rose, D., & Martin, J. R. (2018). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Ediciones Pirámide.
- Salcedo, C. (2019). *Secuencia didáctica para promover la comprensión lectora en el nivel inferencial a través de la lectura de textos policíacos en estudiantes de quinto uno IE Jorge Isaacs sede Pedro Vicente Montaña* [Tesis de Maestría, Universidad Santiago de Chile]. Repositorio ICESI.
- Sedano, M. (2015). Leer en el aula: propuesta para mejorar la lectura en secundaria. *Opción*, 31(6), 1139-1159. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045571062>
- Silva, R. (2016). *La lectura inferencial: eje de la comprensión. Propuesta de una estrategia didáctica para su desarrollo* [Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3150/TE-19060.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.