Revista Científica Horizontes Multidisciplinarios
e-ISSN: 3028-4074

Vol. 3 Núm. 2 | pp. 71-82 | e-87 Artículo de Revisión / Review article

Comprensión Lectora Inferencial y Crítica en Estudiantes de Secundaria. Análisis Comparativo entre una Unidad Educativa Pública y una Privada en La Paz, Bolivia

Inferential and Critical Reading Comprehension in High School Students: A Comparative Analysis between a Public and a Private School in La Paz, Bolivia

Víctor Hugo Quintanilla Coro
Universidad Mayor de San Andrés La Paz, Bolivia
victorhugoquintanilla@gmail.com; https://orcid.org/0000-0003-0746-3211
Pamela Rivas Prado
Universidad Mayor de San Andrés La Paz, Bolivia
rivaspradopamela@gmail.com; https://orcid.org/0009-0003-1608-793X

Recepción: 07 de enero de 2026
Aceptado: 10 de abril de 2026
Publicado: 18 de mayo de 2026

¿Cómo citar este artículo?

Quintanilla Coro, V. H., & Rivas Prado, P. (2026). Comprensión Lectora Inferencial y Crítica en Estudiantes de Secundaria. Análisis Comparativo entre una Unidad Educativa Pública y una Privada en La Paz, Bolivia. *Revista Científica Horizontes Multidisciplinarios, 3*(2), 71-82. https://doi.org/10.65705/RHOMU.v3i2.87

Copyright: © 2026 Víctor Hugo Quintanilla Coro, Pamela Rivas Prado; Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

RESUMEN

La investigación comparó los niveles de comprensión lectora inferencial y crítica entre estudiantes de 6to. de secundaria de dos unidades educativas del distrito educativo 2 de La Paz, Bolivia: una pública (Hermann Gmeiner "B") y una privada (La Salle "B"). Se evaluaron tres géneros textuales —argumentativo, poético y narrativo— mediante pruebas estandarizadas de selección múltiple aplicadas a 72 estudiantes (38 de la unidad pública y 34 de la privada) durante la gestión II/2024. Se adoptó un paradigma positivista con diseño comparativo transversal. Las pruebas de hipótesis evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en los tres tipos textuales: en el texto argumentativo, los estudiantes de La Salle "B" superaron en 22.3 puntos a los de Hermann Gmeiner "B" ($p = 0.001$, $r = 0.45$); en el texto poético la brecha alcanzó 63.5 puntos ($p < 0.001$, $r = 0.85$); y en el texto narrativo fue de 13.6 puntos ($p = 0.001$, $d = 0.9$). El análisis de covarianza confirmó que estas diferencias persistieron al controlar el nivel educativo parental. Los hallazgos señalan que la gestión educativa constituye un predictor significativo de las competencias lectoras, y que las brechas detectadas exigen políticas públicas orientadas a la equidad lectora en Bolivia.

PALABRAS CLAVE: comprensión lectora, desigualdad educativa, educación secundaria, niveles de comprensión, textos literarios, educación privada, educación pública.

ABSTRACT

This study compared inferential and critical reading comprehension levels among 6th-year high school students from two educational institutions in district 2 of La Paz, Bolivia: a public school (Hermann Gmeiner "B") and a private school (La Salle "B"). Three textual genres—argumentative, poetic, and narrative—were assessed using standardized multiple-choice tests applied to 72 students (38 from the public school and 34 from the private school) during the second term of 2024. A positivist paradigm with a cross-sectional comparative design was employed. Hypothesis tests revealed statistically significant differences across all three text types: in the argumentative text, La Salle "B" students outperformed Hermann Gmeiner "B" students by 22.3 points ($p = 0.001$, $r = 0.45$); in the poetic text the gap reached 63.5 points ($p < 0.001$, $r = 0.85$); and in the narrative text it was 13.6 points ($p = 0.001$, $d = 0.9$). Analysis of covariance confirmed that these differences persisted after controlling for parental educational level. The findings indicate that school governance type is a significant predictor of reading competencies and that the detected gaps require equity-oriented literacy policies in Bolivia.

KEYWORDS: reading comprehension, educational inequality, secondary education, levels of comprehension, literary texts, private education, public education.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una de las competencias más importantes en la formación de los educandos. Está más allá de la decodificación e implica la reconstrucción de sentidos, la interpretación de textos y la evaluación crítica del discurso especialmente escrito. El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, 2018) la define como "la capacidad para comprender, utilizar, evaluar, reflexionar y comprometerse con textos para lograr objetivos personales, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad" (p. 14). Al margen de su relevancia en cualquier educación, los resultados de diagnósticos regionales e internacionales revelan una situación preocupante: uno de cada cuatro estudiantes en los países miembros enfrenta dificultades para comprender las instrucciones más elementales.

Aunque Bolivia no es parte de PISA, ocupa una posición desfavorable en ese panorama. El Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) de 2019, que abarcó más de 160,000 estudiantes de 16 naciones, mostró que el 44.3% de los estudiantes de tercer grado y el 68.8% de los de sexto grado no alcanzan los estándares mínimos de lectura (UNESCO, 2019). Estos datos muestran problemas estructurales que ya condicionan el desarrollo de la sociedad. El Diagnóstico Nacional de Bolivia de 2017, realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), confirmó que los estudiantes de sexto de primaria alcanzaron un promedio de 654.7 puntos en lectura a nivel nacional, por debajo de la media de la escala (700 puntos), (UNESCO, 2020).

La investigación de la comprensión lectora en América Latina ha señalado diversas causas de esta crisis. Las metodologías de enseñanza que sobrevaloran los aspectos reproductivos de la lectura, en detrimento del desarrollo de habilidades interpretativas, instituyen uno de los factores más recurrentes (Romero, 2023, p. 1-18). Estas metodologías atienden casi exclusivamente al nivel literal y pierden de vista los niveles inferencial y crítico, que justamente son los que permiten al lector relacionar información con conocimientos previos y evaluar el contenido de los textos (Rondón Herrera, 2014, pp. 19-41). La formación de maestros, que en muchos casos continúa centrada en las metodologías de repetición de contenidos textuales, reproduce esta limitación. A esto se debe añadir los condicionamientos socioculturales de los entornos sin acceso a libros y los contextos socioeconómicamente desfavorecidos, que profundizan las dificultades lectoras (Santamarina Sancho y Núñez Delgado, 2021, pp. 242-267).

Desde los informes de PISA se ha expuesto cómo las diferencias socioeconómicas influyen de manera significativa en las habilidades lectoras, al punto de que "las dimensiones del lector, del texto y de la tarea interactúan dentro de un amplio contexto sociocultural, que puede considerarse como la diversidad de situaciones en las que se produce la lectura" (p. 16). Por esta razón, la comprensión lectora no puede ser analizada sin tomar en cuenta el entorno institucional y familiar en que se desarrolla.

En Bolivia, la crisis de comprensión lectora afecta al desempeño escolar y tiene repercusiones sobre el futuro académico y laboral de los jóvenes; los factores socioeconómicos son determinantes en esta problemática. En su estudio sobre el Centro de Educación Alternativa Politécnico Corea en la ciudad de El Alto, Paucara Mamani (2018, pp. 123-127), encontró que el 73% de los jóvenes y adultos no comprenden lo que leen. Este hecho es atribuido a la falta de material, el escaso tiempo dedicado a la lectura y la ausencia de estrategias pedagógicas. El Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (OPCE, 2021), por su parte, informa que la mayoría de los estudiantes no entiende lo que lee. Una de las causas de ello es la falta de claridad de los objetivos en los programas curriculares.

Un problema aún poco explorado en Bolivia es la brecha entre el desempeño lector de estudiantes de unidades educativas públicas y privadas. Si bien todas las instituciones trabajan bajo el marco curricular de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, las diferencias son evidentes en cuanto a disponibilidad de infraestructura, recursos didácticos, nivel de formación docente y en el capital cultural de las familias. Las pruebas PISA y los informes de la UNESCO afirman que la mencionada brecha en América Latina profundiza las desigualdades sociales. Esta investigación partió de ese problema. El objetivo general fue analizar comparativamente la comprensión lectora a nivel inferencial y crítico entre estudiantes de 6to. de secundaria de la Unidad Educativa La Salle "B" (privada) y Hermann Gmeiner "B" (pública), del distrito educativo 2 de la ciudad de La Paz, durante la gestión II/2024.

Para ello se trabajó con tres géneros textuales: texto argumentativo, poético y narrativo. La selección de este material responde a la intención de evaluar formas de comprensión que requieren posicionamiento crítico, sensibilidad estética e interpretación por parte de los educandos. El texto expositivo fue excluido del corpus debido a su enfático predominio en toda la educación. Al respecto, los estudiantes suelen ofrecer únicamente respuestas de nivel reproductivo, sin establecer vínculos críticos ni interpretativos. Los textos seleccionados, en cambio, permiten observar con mayor claridad las habilidades hermenéuticas y argumentativas precisamente cuando se lee los tipos de textos seleccionados.

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo. El mismo permite observar y medir objetivamente los objetos de estudio mediante variables e indicadores, con el fin de cuantificarlos y analizarlos estadísticamente. (Gallardo García, 2025, pp. 13-14). Este punto de vista resulta apropiado para una investigación orientada a medir desempeños lectores y establecer comparaciones entre grupos. Como especifica Carlos Alberto Babativa Novoa, los datos cuantitativos son "productos de las mediciones realizadas a las variables observadas del objeto de estudio". (2017, p. 14). Su propósito es explicar y predecir. Los cuestionarios de selección múltiple sirven para lograr esta intención, pues minimizan las interpretaciones subjetivas y maximizan la coherencia en la recolección de información (Jiménez, 2021, pp. 24-33; Blanco, 2011, pp. 75-76). Las investigaciones cuantitativas se caracterizan, además, por su potencial para replicarse y descubrir patrones generalizables, a nivel de conocimiento o a nivel metodológico. Esto permite pensar que los resultados pueden servir de referente para otras investigaciones sobre comprensión lectora en unidades educativas nacionales o internacionales.

El diseño de investigación fue comparativo transversal. Se midió el desempeño lector en un momento determinado (gestión II/2024), lo que permitió identificar diferencias entre los dos grupos sin necesidad de hacer un seguimiento a los estudiantes en los establecimientos educativos. En términos de costo y tiempo, esta decisión es una de las ventajas de los estudios transversales (Ñaupas et al., 2013, pp. 382-385), aunque no permiten establecer relaciones causales entre variables. La variable independiente fue el tipo de unidad educativa (pública o privada), y la variable dependiente fue el nivel de comprensión lectora (inferencial y crítico). La comprensión inferencial remite a la percepción de los contenidos no explicitados en un texto: el dato ausente que el lector descubre a partir de la relación entre ideas diferentes o a partir de la relación entre ideas del texto y saberes previos (Cisneros et al., 2010, p. 13). La comprensión crítica supone no aceptar a priori las ideas del autor sin antes discutirlas reflexivamente, identificar puntos de vista, derivar implicaciones y distinguir posiciones (Serrano, 2008, p. 508).

Las unidades de análisis fueron los estudiantes de 6to. de secundaria de la UE. La Salle "B" y la UE. Hermann Gmeiner "B", ambas pertenecientes al distrito educativo 2 de la ciudad de La Paz. La primera es una institución privada de gestión lasallista, con turno de clase en la mañana, ubicada en la zona residencial de La Florida. Cuenta con biblioteca, laboratorios, convenios lingüísticos y una pedagogía basada en el paradigma Socio Cognitivo Humanista (Colegio La Salle La Paz, 2024). La segunda es una unidad educativa fiscal, de turno tarde, situada en Mallasa. Funciona bajo los lineamientos del modelo educativo sociocomunitario productivo y enfrenta limitaciones en infraestructura tecnológica y acceso a recursos bibliográficos.

El universo estuvo conformado por 90 estudiantes de 6to. de secundaria de La Salle "B" y 39 de Hermann Gmeiner "B". La muestra total fue de 72 estudiantes: 34 de la unidad educativa privada y 38 de la pública. La selección correspondió a una muestra no probabilística por conveniencia (Alaminos y Castejón, 2006, p. 46), determinada por las restricciones institucionales de cada establecimiento. Las edades de los estudiantes oscilaron entre los 17 y los 18 años en La Salle "B", y entre los 17 y los 19 años en Hermann Gmeiner "B", sin diferencias significativas entre grupos.

Los instrumentos empleados fueron tres pruebas estandarizadas de selección múltiple, una por género textual, diseñadas para evaluar los niveles de comprensión inferencial y crítico. Los textos base fueron "Las pruebas de la inexistencia de Dios" de Alejandro Sanvisens Herreros (texto argumentativo, 808 palabras, 10 preguntas, valor total 26 puntos), "Yo misma fui mi ruta" de Julia de Burgos (texto poético, 230 palabras, 10 preguntas, valor total 23 puntos) y "La casa de Asterión" de Jorge Luis Borges (texto narrativo, 866 palabras, 11 preguntas, valor total 29 puntos). Los textos no tienen presencia en los programas escolares, lo que anula cualquier posible familiaridad con sus contenidos. Ello obliga a los estudiantes a realizar un esfuerzo genuino de comprensión.

La validación de los instrumentos se realizó mediante el método de agregados individuales o criterio de expertos (Herrera Masó et al., 2022), con tres académicos de la Universidad Mayor de San Andrés y la Universidad Pública de El Alto. Cada experto evaluó independientemente las preguntas con una escala de Likert del 1 al 6. Seguidamente se llevó a cabo una prueba piloto en ambas instituciones, el 5 de noviembre de 2024. Los resultados llevaron a ajustar la redacción de algunas preguntas antes de la aplicación definitiva. La aplicación de los instrumentos se realizó el 7 de noviembre en La Salle "B" (entre las 10:00 a.m. y el mediodía) y el 8 de noviembre en Hermann Gmeiner "B" (entre las 14:30 y las 16:00 h.), a través de Google Forms.

Para el procesamiento de datos se utilizó estadística descriptiva (media, desviación estándar, mediana, mínimo y máximo) y se verificaron los supuestos de normalidad (prueba de Shapiro-Wilk) y homogeneidad de varianzas (prueba de Levene). Las pruebas de hipótesis se seleccionaron en función de estos supuestos: la prueba U de Mann-Whitney para los textos argumentativo y poético, donde la distribución no fue normal en al menos una de las muestras, y la prueba t de Student para muestras independientes en el texto narrativo, donde ambos supuestos se cumplieron. El tamaño del efecto se estimó mediante la r de Rosenthal, para las pruebas U y la d de Cohen para la prueba t. Para concluir, se aplicó un análisis de covarianza (ANCOVA) con el objetivo de controlar el efecto del nivel educativo de los padres sobre el desempeño lector de los estudiantes.

RESULTADOS

Los perfiles demográficos de ambas muestras fueron comparables en cuanto a edad y género. La media de edad fue de 17.6 años (DE = 0.5), en Hermann Gmeiner "B" y de 17.5 años (DE = 0.5), en La Salle "B", diferencia estadísticamente no significativa. La distribución por género fue la siguiente: la muestra de La Salle "B" presentó una mayoría femenina del 59% (20 mujeres, 14 hombres), mientras que en Hermann Gmeiner "B" predominaron los varones con el 55% (21 hombres, 17 mujeres).

La variable que mostró la mayor diferencia entre grupos fue el nivel educativo de los padres. En Hermann Gmeiner "B", la moda correspondía al nivel 3 (educación media o secundaria completa), que concentraba al 44.7% de los casos (17 de 38 estudiantes). En La Salle "B", el nivel predominante fue el 4 (educación superior universitaria o técnica), que alcanzaba al 64.7% de los padres (22 de 34 estudiantes). Esta asimetría socioeducativa es relevante porque, según estudios como los de Bourdieu (1995), el capital cultural y educativo familiar es un predictor consistente del rendimiento académico. Por ello, el nivel educativo parental fue tratado como covariable en el análisis estadístico posterior.

Los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk mostraron que las calificaciones en los textos argumentativos y poéticos de Hermann Gmeiner "B" no tenían una distribución normal ($p = 0.03$ y $p = 0.01$, respectivamente), mientras que las calificaciones de La Salle "B" sí lo hacían ($p = 0.12$ y $p = 0.15$). Para el texto narrativo, ambas muestras cumplieron el supuesto de normalidad ($p = 0.08$ y $p = 0.10$). La prueba de Levene evidenció homogeneidad de varianzas en los textos argumentativo ($p = 0.07$) y narrativo ($p = 0.45$), pero no en el texto poético ($p = 0.001$). Estos resultados determinaron la selección de pruebas no paramétricas para los dos primeros géneros y paramétrica para el narrativo.

En el texto argumentativo, la prueba U de Mann-Whitney arrojó $U = 250$, $p = 0.001$. Los estudiantes de La Salle "B" obtuvieron una media de 57.7 puntos frente a los 35.4 puntos de Hermann Gmeiner "B", con una diferencia de 22.3 puntos. El tamaño del efecto fue $r = 0.45$, clasificado como moderado. Este resultado indica que los estudiantes de la unidad privada mostraron mayor capacidad para identificar tesis, evaluar argumentos, reconocer contraargumentos implícitos y discernir la intencionalidad del autor en el texto de Sanvisens Herreros (2023).

La mayor disparidad se registró en el texto poético. La prueba U de Mann-Whitney arrojó $U = 0$, $p < 0.001$. La media de La Salle "B" fue de 68.3 puntos, mientras que la de Hermann Gmeiner "B" alcanzó apenas 4.8 puntos; la brecha de 63.5 puntos fue la más amplia de las tres pruebas. El tamaño del efecto $r = 0.85$, considerado grande, descarta cualquier interpretación trivial de estos resultados. La enfática dificultad que presentó el poema "Yo misma fui mi ruta" de Julia de Burgos (2020) para los estudiantes de la unidad pública significa una escasa exposición al lenguaje connotativo y a la comprensión hermenéutica.

Para el texto narrativo, la prueba t de Student para muestras independientes fue apropiada dado que se cumplieron ambos supuestos estadísticos. El resultado fue $t = -3.5$, $gl = 70$, $p = 0.001$, con un intervalo de confianza del 95% de $[-21.2, -5.8]$. Los estudiantes de La Salle "B" lograron una media de 43.1 puntos frente a los 29.5 puntos de Hermann Gmeiner "B", diferencia de 13.6 puntos. La d de Cohen fue de 0.9, también catalogada como efecto grande. La lectura de "La casa de Asterión" de Jorge Luis Borges (1949), exigió a los estudiantes reconstruir la diégesis, identificar la ironía narrativa y descifrar la voz en primera persona del Minotauro; estas tareas resultaron más accesibles para los estudiantes de la unidad privada.

Los resultados de las tres pruebas conducen a rechazar la hipótesis nula y a aceptar la hipótesis

alternativa: existe una diferencia significativa en la comprensión lectora entre los estudiantes de ambas unidades educativas. El análisis de covarianza (ANCOVA) permitió verificar que, aun controlando la variable del nivel educativo de los padres, las diferencias entre unidades educativas permanecieron estadísticamente significativas ($p < 0.05$). El contexto familiar influye en el desempeño lector, pero no explica la totalidad de la diferencia; hay factores institucionales que actúan de forma independiente.

DISCUSIONES

Los hallazgos confirman y amplían los diagnósticos regionales y nacionales sobre la comprensión lectora en Bolivia. El ERCE (2019) y los informes del OPCE (2021), han expuesto bajos niveles de lectura en el sistema educativo boliviano. Lo que este estudio añade es que esa deficiencia no es homogénea; la misma se distribuye en forma desigual, según el tipo de institución educativa a la que asisten los estudiantes, sin importar que ambas unidades pertenecen a la misma zona geográfica urbana, con tan solo unos minutos de distancia en transporte público. Esta diferencia pone en evidencia que las desigualdades en comprensión lectora se reproducen también dentro de contextos territorialmente cercanos, al margen y como efecto de la segregación espacial entre sectores populares y acomodados.

La brecha más amplia correspondió a la comprensión del texto poético, con una diferencia de 63.5 puntos y un efecto grande ($r = 0.85$). Este resultado no es casual. El texto poético, con su lenguaje connotativo, su carga simbólica y su apertura a múltiples interpretaciones, exige competencias lectoras que están más allá de lo literal (Pozuelo, 2003, pp. 56-58). La comprensión de un texto poético implica mayor esfuerzo personal. Comprender "Yo misma fui mi ruta" de Julia de Burgos (2020), implica captar la tensión entre el yo poético y las expectativas sociales de género, decodificar las metáforas de la ruta y la rama desprendida, y reconocer la repetición final como reafirmación de la autonomía personal. Ello requiere haber tenido experiencias previas que no se reducen a la identificación de figuras retóricas. Como señalan Cabrera Pommiez y Caruman Jorquera (2018, pp. 117-124), el texto poético es un género complejo en la comprensión estandarizada, pero también es el que más potencial tiene para desarrollar el pensamiento crítico y estético. El desempeño de los estudiantes de Hermann Gmeiner "B" (una media de apenas 4.8 puntos sobre 23 posibles), hace ver que no han tenido experiencias hermenéuticas de lectura, lo que corrobora la hipótesis de Quintanilla (2017, pp. 17-28, 29-40, 49-58) sobre la ausencia de estrategias didácticas para la comprensión de textos poéticos y argumentativos en las aulas bolivianas.

En el texto argumentativo, la diferencia de 22.3 puntos con un efecto moderado ($r = 0.45$), representa una asimetría en el desarrollo del pensamiento crítico. Comprender un texto argumentativo implica identificar la tesis, evaluar la solidez de los argumentos, reconocer contraargumentos implícitos y evaluar la intencionalidad ideológica del autor (Álvarez, 1995, pp. 26-39; Weston, 2006, pp. 33-95). Este proceso exige "no aceptar a priori las ideas y razonamientos del autor, sin antes discutirlos reflexivamente" y "combatir y cuestionar imprecisiones u opiniones contrarias" (Serrano de Moreno, 2008, p. 508). El mejor desempeño de los estudiantes de La Salle "B" sugiere que en esa unidad educativa existen prácticas pedagógicas que desarrollan esta capacidad. En contraste está dado por Hermann Gmeiner "B", donde la concentración en contenidos memorísticos dificulta el desarrollo de ese tipo de pensamiento.

Aunque el tamaño del efecto siga siendo grande, el texto narrativo presentó la diferencia más reducida de las tres (13.6 puntos, $d = 0.9$). La narrativa es el género más familiar para los estudiantes en cualquier contexto educativo, pero comprender "La casa de Asterión" de Borges (1949), a nivel inferencial y crítico

implica reconstruir la historia del laberinto, descubrir la perspectiva en primera persona del Minotauro, percibir la ironía que subyace a su autoimagen de grandeza y comprender la condensación mítica de la que hace parte. Estos factores explicitan que, incluso en géneros aparentemente más accesibles, la calidad de la enseñanza de literatura y el acceso a géneros como el cuento o la novela son insuficientes en la unidad educativa pública.

Desde una perspectiva teórica, los resultados sustentan las perspectivas socioculturales de la lectura de autores como Rosenblatt (1996) y Cassany (2006). A ello se suma la convicción de que la interpretación de un texto no está aislada del contexto histórico y social donde se produce, ya que el lector construye significados a partir de la interacción entre el texto y el contexto del lector (Márquez Hermosillo y Valenzuela Gonzáles, 2018, p. 15). La brecha descubierta entre ambas instituciones tiende dos naturalezas: por un lado, hay una insuficienia en la competencia técnica y, por otro lado, existe también una falta de acceso a formas de leer que permiten construir sentidos de manera crítica y estética. La lectura es una práctica socialmente mediada y los estudiantes de Hermann Gmeiner "B" no han tenido acceso a los recursos escolares, familiares o culturales que les permitan desarrollar esas formas de leer.

El ANCOVA mostró que el nivel educativo de los padres no explica por sí solo las diferencias encontradas. Este hallazgo contrasta con las interpretaciones que relacionan el bajo rendimiento académico únicamente al contexto familiar. También pone de relieve la importancia de los factores institucionales como la infraestructura, la disponibilidad de bibliotecas, la formación continua del profesorado, la implementación de metodologías constructivas y el ambiente escolar en general. La descripción de ambas unidades muestra una asimetría notable: La Salle "B" cuenta con biblioteca, laboratorios funcionales, convenios con centros de idiomas y una pedagogía basada en el aprendizaje significativo (Eutaquio, 2024, p. 9); Hermann Gmeiner "B" solo cuenta con equipos tecnológicos obsoletos, un laboratorio sin funcionamiento y un acceso a internet restringido al personal administrativo. Estas condiciones configuran ambientes de aprendizaje que favorecen o dificultan de manera directa el desarrollo de hábitos de lectura, algo que estudios como los de Pelusa Orellana García (2018) han vinculado con la calidad de la enseñanza de la lectura en América Latina.

La investigación también sintoniza con la perspectiva de que los condicionamientos socioculturales cumplen una función negativa en la promoción de la lectura. (Santamarina y

Nuñez, 2021, pp. 242-267). Muchos estudiantes de Hermann Gmeiner "B" llegan de hogares donde el acceso a libros es limitado. Precisamente, esto influye negativamente las posibilidades del hábito de lectura desde temprana edad. Ello plantea un reto para los maestros en lo concerniente a mejorar su desempeño pedagógico-didáctico. Para el gobierno, como la brecha descubierta tiene origen en desigualdades sociales y la escuela no puede resolverlas, el resto es atender las mismas con determinadas políticas públicas.

En lo metodológico, el diseño comparativo transversal dio lugar a diferencias claras entre los grupos con herramientas estadísticas fuertes. La selección de pruebas adecuadas a los supuestos de cada conjunto de datos avaló la validez de las comparaciones. Sin embargo, el diseño no es útil para proponer relaciones causales entre las variables. Una futura investigación cualitativa podría complementar los hallazgos y descubrir las causas que producen las brechas identificadas. Otra limitación de la investigación tiene que ver con el hecho de que la muestra fue por conveniencia y se circunscribe solo a dos unidades educativas de una misma zona de la ciudad de La Paz. Por este motivo, los resultados no son generalizables a contextos rurales o a otras ciudades del país.

CONCLUSIONES

La investigación demostró la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la comprensión lectora a nivel inferencial y crítico entre los estudiantes de 6to. de secundaria de las unidades educativas La Salle "B" (privada) y Hermann Gmeiner "B" (pública), del distrito educativo 2 de la ciudad de La Paz. Las diferencias son evidentes en tres géneros textuales: argumentativo, poético y narrativo. Dichas diferencias van de moderadas a grandes, lo que descarta explicaciones atribuibles al azar. La hipótesis alternativa fue corroborada: la modalidad de gestión educativa es un predictor importante de los niveles de comprensión lectora inferencial y crítica.

La mayor brecha se registró en la comprensión del texto poético: los estudiantes de la unidad pública obtuvieron una media de 4.8 puntos sobre 23 posibles, frente a los 68.3 puntos de la institución privada. Este hallazgo muestra que la unidad educativa pública no desarrolla la comprensión hermenéutica que es imprescindible para asumir actitudes críticas. Si bien con brechas menores, la comprensión de los textos argumentativo y narrativo también resultó significativamente inferior en la unidad pública, lo cual ya confirma una carencia transversal en el desarrollo de la comprensión lectora.

Aunque el mayor nivel educativo de los padres en La Salle "B" influye positivamente en el desempeño lector, el análisis de covarianza no explica de manera completa ni rotunda las diferencias encontradas. Los factores institucionales (calidad de los recursos pedagógicos, formación docente, metodologías de enseñanza y acceso a material bibliográfico), cumplen una función independiente. Deben ser abordados con políticas educativas específicas, que no se detengan en las diferencias entre las familias de ambas unidades.

Los resultados hacen posible derivar tres recomendaciones. Primero, reformar el currículo con la inclusión de estrategias metacognitivas para la lectura de textos poéticos y argumentativos, los géneros que son marginales en los programas de estudios de secundaria. Segundo, realizar cursos de formación docente continua en enseñanza de la lectura crítica y literaria, especialmente para las unidades educativas públicas. Tercero, plantear políticas de equidad que compensen las diferencias infraestructura y acceso a materiales de lectura entre unidades educativas públicas y privadas.

En un ámbito todavía escaso como el de la investigación empírica sobre comprensión lectora en Bolivia, esta investigación aporta con evidencia cuantitativa que permite ir más allá del diagnóstico general y disponer de información concreta para orientar decisiones curriculares y pedagógicas. La medición de los niveles inferencial y crítico, en tres géneros textuales distintos, explicitó una imagen matizada de las deficiencias existentes. Esto puede servir de base para estudios longitudinales de mayor alcance que permitirían rastrear el desarrollo de la comprensión lectora desde primaria hasta secundaria. Tomando en cuenta la investigación también se puede dar lugar a indagaciones etnográficas, para describir las didácticas de enseñanza-aprendizaje de la lectura en el aula, y replantear didácticas o derivar otras mucho más efectivas.

REFERENCIAS

Alaminos, A. & Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alicante: Editorial Marfil.

Álvarez, M. (1995). *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*. Arco/Libros.

Babativa Novoa, C. A. (2017). *Investigación cuantitativa*. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina.

Blanco, C. (2011). *Cuestionarios y estadísticas: métodos de investigación cuantitativa en ciencias sociales y comunicación*. Córdoba: Brujas.

Borges, J. L. (1949). La casa de Asterión. En *El Aleph* (pp. 26-28). Editorial Losada.

Bourdieu, P. (1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva*. Grijalbo.

Burgos, J. de. (2020). Yo misma fui mi ruta. En *El corazón del llanto*. El Taller Blanco Ediciones.

Cabrera Pommiez, M. & Caruman Jorquera, S. (2018). Relación entre tipo de texto y comprensión lectora en una prueba estandarizada chilena. *Perfiles Educativos*, 40(161), 107-127. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185269820180003001 07

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Cisneros Estupiñán, M., Olave Arias, G. & Rojas García, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Universidad Tecnológica de Pereira.

Colegio La Salle La Paz. (2024). *Historia – Colegio La Salle* – La Paz. Recuperado de https://lasalle.edu.bo/clsa/historia/

Eutaquio, A. B. (2024). *Agenda La Salle*.

Gallardo García, M. (2025). *Investigación cuantitativa: fundamentos teóricos y prácticos*. Universidad Juárez del Estado de Durango.

Herrera Masó, J., Calero-Ricardo, J., González Rangel, M., Collazo Ramos, M. & Travieso González, Y. (2022). El método de consulta a expertos en tres niveles de validación. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 21(1), e4711. Recuperado de https://revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/4711/3061

Jiménez, S. (2021). *Recolección de datos, técnica e instrumentos en la investigación cuantitativa. En N. Alfonzo (Comp.), Paradigmas y métodos*. Fondo Editorial UBA.

Márquez Hermosillo, M. M. & Valenzuela González, J. R. (2018). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica*, (50). https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050012

Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. & Villagómez, A. (2013). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U.

OPCE. (2021). *Informe resultados y recomendaciones acerca de la calidad educativa en Bolivia desde las evaluaciones de gran escala (1994-2020)*. Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa.

Orellana García, P. (2018). La enseñanza de la lectura en América Latina: desafíos para el aula y la formación docente. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1, 8-23. Recuperado de https://es.scribd.com/document/426344965/Revista-Electronica-Leer-Escribir-Y-Descubrir-Julio-2018-Vol-1-N

Paucara Mamani, B. (2018). Comprensión lectora en el Centro de Educación Alternativa Politécnico Corea de El Alto. (Tesis de grado). Universidad Mayor de San Andrés. https://repositorio.umsa.bo/xmlui/bitstream/handle/123456789/18986/CS.ED.-1104.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pérez Villamar, J. (2015). El positivismo y la investigación científica. *Revista Empresarial*, ICE-FEE-UCSG, 9(3), 29-34. Versión electrónica.

Pernía Hernández, H. F. & Méndez Chacón, G. del C. (2018). Estrategias de comprensión lectora: experiencia en educación primaria. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 22(71), 107-115.

PISA. (2018). *Marco conceptual de lectura. Actualizado por OECD-PISA*. Programa PISA Uruguay.

Pozuelo Yvancos, J. M. (2003). Teoría del lenguaje literario. Madrid: Cátedra.

Quintanilla Coro, V. H. (2009). *Hacia la descolonización de la enseñanza de lenguaje y literatura en Bolivia*. AIDES.

Quintanilla Coro, V. H. (2017). *Estrategias de didáctica comunitaria. El desarrollo de competencias a través del lenguaje y la literatura*. Asamblea Legislativa Plurinacional, Cámara de Senadores: Comité de Educación, Salud, Ciencia, Tecnología y Deportes.

Rondón Herrera, G. M. (2014). Condiciones y características de un lector crítico en el aula de clase. En R. M. Páez Martínez & G. M. Rondón Herrera (Comps.), *La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa* (pp. 19-41). Bogotá: Universidad de la Salle.

Rosenblatt, L. M. (1996). *La teoría transaccional de la lectura y la escritura: Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: IRA.

Santamarina Sancho, M. & Núñez Delgado, M. P. (2021). Dificultades y retos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Lengua y Habla*, 25, 242-267.

Sanvisens Herreros, A. (2023). "Las pruebas de la inexistencia de Dios". En *Pero, ¿quién creó a Dios?* EUNSA.

Serrano de Moreno, M. S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. Educere. *Revista Venezolana de Educación*, 12(42), 505-514.

UNESCO. (2019). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo ERCE 2019*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372701

UNESCO. (2020). *Aplicación del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Diagnóstico nacional de Bolivia (TERCE)*. Santiago: OREALC/UNESCO-LLECE.

Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel

CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores declaramos no tener conflictos de intereses de índole financiero, ni personales u otro tipo que influya en la realización de esta revisión sistemática que es parte de un programa de postgrado, lo cual evidencia la transparencia y alineación con estándares como PRISMA que recomienda su inclusión entes de la bibliografía para publicaciones académicas.

FINANCIAMIENTO

El artículo no tiene financiamiento

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD AUTORAL

Víctor Hugo Quintanilla Coro: conceptualización, revisión sistémica, análisis formal, redacción formal.

Pamela Rivas Prado: revisión sistémica, análisis formal, redacción formal.

Víctor Hugo Quintanilla Coro, Pamela Rivas Prado: revisión sistémica, análisis formal, redacción formal formateador del texto.