https://doi.org/10.69639/arandu.v13i3.2668

Estrategias de lectura para la comprensión de textos en los estudiantes de primero de bachillerato

Reading strategies for text comprehension in tenth-grade high school students

Lorena Patricia Paredes Sanchez
lpparedess@ube.edu.ec
https://orcid.org/0009-0002-4923-488X
Universidad Bolivariana del Ecuador, UBE
Ecuador – Durán

Janeth Marisol Granda Portilla
jmgrandap@ube.edu.ec
https://orcid.org/0009-0006-9248-9537
Universidad Bolivariana del Ecuador, UBE
Ecuador – Durán

Jorge Vicente Cabrera Mendoza
jvcabreram@ube.edu.ec
https://orcid.org/0009-0001-9047-938X
Universidad Bolivariana del Ecuador, UBE
Ecuador – Durán

Segress García Hevia
sgarciah@ube.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-6178-9872
Universidad Bolivariana del Ecuador, UBE
Ecuador – Durán

Artículo recibido: 10 agosto 2026- Aceptado para publicación:16 septiembre 2026
Conflictos de intereses: Ninguno que declarar.

RESUMEN

La presente investigación abordó las dificultades en la comprensión de textos en los niveles inferencial y crítico de los estudiantes de primero de bachillerato de la Unidad Educativa Matilde Hidalgo de Procel. Ante un diagnóstico inicial deficitario y planificaciones docentes con escasa orientación reflexiva, se planteó como objetivo diseñar y aplicar una propuesta metodológica basada en estrategias de lectura contextualizadas. Bajo el paradigma sociocrítico y un enfoque mixto, se empleó un diseño de investigación-acción con alcance pre-experimental y una muestra censal de 61 estudiantes y 4 docentes. La intervención se desarrolló durante seis semanas mediante sesiones lúdicas y textuales que incluyeron trabalenguas, adivinanzas, cuentos narrativos, debates y producción escrita. Para la recolección de datos se aplicaron entrevistas semiestructuradas, observaciones áulicas, análisis documentales y pruebas de comprensión lectora, cuya confiabilidad alcanzó un coeficiente KR-20 de 0,77. Los resultados evidenciaron mejoras en los tres niveles evaluados; el porcentaje de estudiantes en nivel bajo de comprensión inferencial se redujo 34 puntos porcentuales, mientras que en el nivel crítico descendió 43 puntos

porcentuales, del 69% al 26%. Se concluye que la aplicación sistemática de estrategias de lectura contextualizadas promueve la autonomía y consolida habilidades cognitivas superiores en el bachillerato.

Palabras clave: comprensión lectora, estrategia de aprendizaje, intervención pedagógica

ABSTRACT

This research addressed reading comprehension difficulties at the inferential and critical levels among first-year high school students at the Matilde Hidalgo de Procel Educational Unit. Given a deficient initial diagnosis and teacher planning with limited reflective guidance, the objective was to design and implement a methodological proposal based on contextualized reading strategies. Under the socio-critical paradigm and a mixed-methods approach, an action-research design with pre-experimental scope was used, with a census sample of 61 students and 4 teachers. The intervention was carried out over six weeks through playful and textual sessions that included tongue twisters, riddles, narrative short stories, debates, and written production. Data were collected through semi-structured interviews, classroom observations, documentary analysis, and reading comprehension tests, which achieved a KR-20 reliability coefficient of 0.77. The results showed notable improvements across all three levels evaluated; the percentage of students at the low level of inferential comprehension decreased by 34 percentage points, while at the critical level it dropped 43 percentage points, from 69% to 26%. It is concluded that the systematic application of contextualized reading strategies promotes autonomy and consolidates higher-order cognitive skills in high school education.

Keywords: reading comprehension, learning strategy, pedagogical intervention

Todo el contenido de la Revista Científica Internacional Arandu UTIC publicado en este sitio está disponible bajo licencia Creative Commons Atribution 4.0 International.

INTRODUCCIÓN

La lectura constituye una práctica esencial para la formación integral del ser humano, ya que favorece la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades cognitivas. En este sentido, Armijos et al. (2023) destacan que la lectura va más allá de la decodificación de signos: implica interpretar, analizar y valorar distintos tipos de textos. De manera complementaria, Chura et al. (2022) señalan que la lectura es una herramienta clave para el aprendizaje autónomo y la construcción de nuevos conocimientos, aspectos fundamentales en el nivel de bachillerato, donde las exigencias cognitivas son considerablemente más complejas.

En el ámbito internacional, Waldmann y Levlin (2024) destacan que los estudiantes con mejor comprensión lectora poseen mayores habilidades cognitivas y de autorregulación. De igual manera, De-la-Peña y Luque-Rojas (2021) identificaron dificultades en los niveles inferencial y crítico, resaltando la necesidad de fortalecer estrategias de lectura orientadas a la reflexión y al aprendizaje significativo. Asimismo, Chen y Xiao (2024) y Berroca y Ramírez (2021) concluyen que las estrategias metacognitivas y el uso estratégico de la lectura son más determinantes que el acceso a la tecnología para desarrollar competencias lectoras profundas. También la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019) destaca que la comprensión de textos es fundamental para el aprendizaje autónomo, pues permite a los estudiantes interpretar, reflexionar y evaluar críticamente la información.

En el contexto latinoamericano, las investigaciones evidencian dificultades persistentes en la comprensión lectora. Orellana et al. (2024), en Chile, determinaron que muchos estudiantes presentan niveles lectores inferiores a las exigencias académicas. En Perú, Torres-Vega (2025) identificó que el 72% de estudiantes de secundaria posee un bajo nivel de comprensión lectora, asociado al uso de metodologías poco innovadoras. Tapia (2021), en Cuba, demostró que las estrategias metacognitivas como la planificación y la autorregulación mejoran significativamente la comprensión textual y fortalecen la autonomía del estudiante. En este marco, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) sostiene que la educación actual debe promover aprendizajes significativos y funcionales que trasciendan la lectura fluida.

En Ecuador, las investigaciones recientes también evidencian dificultades en la comprensión lectora en bachillerato. Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, 2024), el 76,3% de los estudiantes de bachillerato se ubica en niveles insuficiente y elemental en Lengua y Literatura, y solo el 23,4% alcanza un nivel satisfactorio. Esta realidad se ratifica en los resultados del programa PISA-D (OCDE, 2019), donde Ecuador concentra la mayor parte de sus estudiantes en el nivel mínimo de competencia lectora, con una presencia casi inexistente en los niveles de lectura crítica y análisis complejo. Arteaga et al. (2024) añaden que

la lectura recreativa fortalece el rendimiento académico y favorece hábitos lectores sostenibles con apoyo familiar y escolar.

Frente a este panorama, distintos estudios ecuatorianos han abordado el fortalecimiento de la comprensión lectora desde el nivel de bachillerato. Mero et al. (2025) señalan que las estrategias de lectura son fundamentales para responder a las exigencias cognitivas de esta etapa, ya que favorecen la interpretación, la reflexión y la construcción de aprendizajes significativos mediante lecturas dinámicas, organizadores gráficos y herramientas tecnológicas, tal como también subrayan Alarcón et al. (2023) en su experiencia con estudiantes de la Unidad Educativa Jorge Álvarez. Además, Cárdenas et al. (2025) destacan que estas estrategias permiten comprender mejor los textos e identificar dificultades durante la lectura. En consonancia con lo anterior, Valarezo y Córdova (2025) señalan que el docente cumple un papel clave al relacionar las actividades lectoras con el contexto e intereses de los estudiantes, mientras que el apoyo familiar y escolar fortalece el desarrollo de hábitos lectores en los adolescentes.

Freire-Cunalata (2024) demostró, mediante un estudio con estudiantes de primero de bachillerato, que las estrategias contextualizadas y motivadoras mejoran la comprensión y el pensamiento crítico. No obstante, Ayala y Lescay (2022) advierten que, aunque los docentes aplican actividades de prelectura, lectura y poslectura, todavía predominan prácticas mecánicas que limitan la autonomía y la comprensión profunda. Rivadeneira y Ruiz-Onofre (2025) señalan que el apoyo de docentes y padres fortalece actitudes positivas hacia la lectura, mejorando la comprensión textual y el pensamiento crítico. En este sentido, Armijos et al. (2023) evidencian que no siempre se emplean estrategias que conecten la lectura con experiencias reales y significativas, lo cual convierte la lectura en una actividad superficial.

Esta problemática se agudiza en la Unidad Educativa Matilde Hidalgo de Procel, donde se han identificado debilidades en la interpretación, la inferencia y el análisis de contenidos textuales en los estudiantes de primero de bachillerato. A ello se suma la escasa aplicación de estrategias de lectura y el predominio de metodologías tradicionales centradas en la memorización. Ayala y Lescay (2022) sostienen que la comprensión lectora involucra habilidades complejas como la reflexión, la inferencia y el análisis crítico, por lo que no basta con que el estudiante lea: es necesario despertar el interés, la concentración y el uso de estrategias que permitan construir significados de manera consciente. Cuando estos elementos se articulan adecuadamente, se favorece un aprendizaje más autónomo y significativo, tal como plantean Vera y Muyolema (2026).

Desde el punto de vista teórico, la investigación se sustenta en tres marcos complementarios. Piaget (1980) concibe el aprendizaje como un proceso activo de construcción del conocimiento a partir de la interacción con el entorno; Vygotsky (1978) resalta la importancia de la mediación pedagógica y el contexto social en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, incluida la comprensión lectora; y Ausubel (1983) subraya la necesidad de vincular

los nuevos contenidos con los conocimientos previos del estudiante para lograr una comprensión profunda y duradera. Estos tres enfoques orientan el diseño de las estrategias propuestas en este estudio y justifican la transición desde prácticas memorísticas hacia metodologías activas y contextualizadas.

A pesar de que los estudios previos coinciden en la necesidad de fortalecer la comprensión lectora en bachillerato, la mayoría se limita a describir la magnitud del problema o a proponer actividades aisladas, sin diseñar ni validar una intervención metodológica secuencial y contextualizada que articule los tres niveles de comprensión literal, inferencial y crítico en un mismo plan de acción. Este vacío es particularmente visible en el contexto ecuatoriano, donde investigaciones como las de Ayala y Lescay (2022) y Freire-Cunalata (2024) aportan evidencia diagnóstica valiosa, pero no ofrecen una propuesta de intervención evaluada con pre y postest. La presente investigación busca cubrir esa brecha mediante el diseño, la aplicación y la evaluación de estrategias de lectura contextualizadas en estudiantes de primero de bachillerato de la Unidad Educativa Matilde Hidalgo de Procel. Este vacío conduce a la siguiente pregunta de investigación ¿De qué manera el diseño y la aplicación de estrategias de lectura contextualizadas pueden fortalecer la comprensión de textos en los estudiantes de primero de bachillerato de esta institución?

Se planteó como supuesto de investigación que la aplicación sistemática y progresiva de estrategias de lectura contextualizadas organizadas de lo literal hacia lo crítico fortalecería la comprensión textual de los estudiantes, particularmente en los niveles inferencial y crítico, donde el diagnóstico inicial evidenció las mayores deficiencias.

En función de lo expuesto, la presente investigación, tiene como objetivo diseñar y aplicar estrategias de lectura contextualizadas orientadas a fortalecer la comprensión de textos en los estudiantes de primero de bachillerato de la Unidad Educativa Matilde Hidalgo de Procel. Desde el ámbito pedagógico, el estudio aporta una guía de estrategias metodológicas activas orientadas a fortalecer la interpretación y el pensamiento superior, ofreciendo al docente herramientas prácticas acordes con las necesidades del sistema educativo ecuatoriano. En el plano social, el fortalecimiento de la competencia lectora contribuye a reducir brechas de aprendizaje y proyecta el estudio como una propuesta aplicable y pertinente para la realidad educativa institucional.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló bajo el paradigma sociocrítico con un enfoque mixto y de tipo aplicada, adoptando un diseño pre-experimental dentro de investigación-acción, que buscó transformar directamente las prácticas pedagógicas en el aula. El proceso se estructuró de manera cíclica en tres fases sucesivas, una etapa diagnóstica orientada a identificar las dificultades lectoras de los estudiantes, una fase de intervención centrada en la aplicación de la propuesta pedagógica, y una evaluación final para medir el impacto alcanzado.

La intervención se extendió durante 6 semanas consecutivas mediante sesiones de 45 minutos, estructuradas en tres momentos didácticos: prelectura, lectura y poslectura. La progresión didáctica fue deliberadamente secuencial: las primeras dos semanas se destinaron a actividades lúdicas (trabalenguas y adivinanzas) con el objetivo de reducir el temor al error y activar procesos de comprensión literal; las semanas 3 y 4 se centraron en la lectura comprensiva e inferencial de cuentos narrativos mediante preguntas abiertas, mapas conceptuales y análisis de causas y efectos; y las semanas 5 y 6 abordaron la lectura crítica y la producción escrita a través de debates, dilemas éticos y elaboración grupal de cuentos. Los textos fueron seleccionados bajo criterios de pertinencia literaria, complejidad léxica acorde al nivel de bachillerato y vinculación con el contexto e intereses de los estudiantes, criterios que fueron validados mediante juicio de expertos.

El estudio se llevó a cabo en la Unidad Educativa Matilde Hidalgo de Procel, debido al reducido tamaño de la población, se optó por un muestreo censal, incorporando la totalidad de los 61 estudiantes matriculados en primero de bachillerato, distribuidos en dos paralelos de 31 y 30 alumnos, junto a los 4 docentes del área de Lengua y Literatura de la institución. Dentro de esta estructura, las estrategias de lectura operaron como la variable independiente, mientras que la comprensión de textos en sus tres niveles constituyó la variable dependiente.

Para la recolección de los datos cualitativos, se aplicó una entrevista semiestructurada a los docentes al finalizar las 6 semanas de intervención, con el propósito de recoger su percepción retrospectiva sobre las metodologías habituales previas y los cambios observados durante el proceso, se realizaron observaciones áulicas y se empleó una ficha de análisis documental sobre las planificaciones microcurriculares del área. En el ámbito cuantitativo, se diseñaron dos pruebas de comprensión lectora con preguntas de selección múltiple.

Para el pretest se utilizó el cuento El almohadón de plumas de Horacio Quiroga, mientras que para el postest se empleó La noche boca arriba de Julio Cortázar. Ambos textos pertenecen al género narrativo fantástico-psicológico, presentan una extensión y complejidad léxica equivalentes y son pertinentes para el nivel de bachillerato. La comparabilidad de dificultad entre ambos instrumentos fue validada mediante juicio de expertos, quienes confirmaron que los dos textos exigen procesos cognitivos equivalentes en los niveles literal, inferencial y crítico, lo que garantiza la validez de la comparación entre el pretest y el postest.

Los instrumentos cuantitativos fueron sometidos a una prueba de confiabilidad mediante el coeficiente KR-20 (Kuder-Richardson), estadístico apropiado para ítems dicotómicos de selección múltiple, procesado con el soporte de IBM SPSS Statistics. Las pruebas de comprensión lectora alcanzaron un índice de 0,77, valor que evidencia una consistencia interna aceptable de los ítems. Asimismo, las herramientas cualitativas y el diseño de la propuesta pedagógica se sometieron a un juicio de expertos que evaluó criterios de pertinencia, claridad y coherencia, obteniendo una calificación promedio excelente de 9,5/10.

El análisis de la información se diferenció según la naturaleza de los datos. Las respuestas cuantitativas del pretest y postest se tabularon mediante estadística descriptiva, calculando frecuencias y porcentajes con el soporte de IBM SPSS para evidenciar los cambios en el desempeño del alumnado. Los registros cualitativos de las entrevistas, observaciones y documentos se examinaron mediante un análisis de contenido que permitió estructurar categorías temáticas claras. Finalmente, se realizó una triangulación metodológica que contrastó ambas fuentes de información para robustecer la validez del estudio. Todo este proceso se orientó por estrictos principios éticos, garantizando la participación voluntaria de la comunidad, el consentimiento informado, la autorización institucional y la absoluta confidencialidad en el manejo académico de los datos.

Propuesta de intervención pedagógica

A partir del diagnóstico inicial, se diseñó una propuesta de intervención pedagógica basada en estrategias de lectura contextualizadas, estructurada en 6 semanas consecutivas y organizada en tres momentos didácticos: prelectura, lectura y poslectura.

Tabla 1

Matriz de articulación de niveles de lectura y estrategias

Nivel de lectura	Proceso cognitivo	Estrategias didácticas	Recursos	Evidencias de aprendizaje
Literal	Identificación de información explícita	Preguntas directas, subrayado, fichas de lectura	Textos narrativos, organizadores gráficos	Respuestas correctas, identificación de datos
Inferencial	Interpretación y deducción	Predicciones, análisis de causas y efectos, tarjetas de preguntas	Cuestionarios, mapas conceptuales, cuentos digitales	Inferencias correctas, interpretación coherente
Crítico	Valoración y juicio argumentado	Debate, dilemas éticos, análisis de decisiones	Guías de debate, rúbricas, hojas de reflexión	Argumentos fundamentados y opiniones críticas

Nota. Elaboración propia

La tabla 1 muestra cómo la propuesta avanza de menor a mayor demanda cognitiva. El nivel literal se trabaja con preguntas directas y fichas de lectura. El inferencial usa predicciones y análisis de causas y efectos. El crítico recurre al debate y a los dilemas éticos. Esta organización responde al diagnóstico inicial, que ubicó al 54% de los estudiantes en nivel bajo inferencial y al 69% en nivel bajo crítico. La columna de evidencias define qué producto se espera en cada nivel.

Tabla 2

Plan de intervención pedagógica para fortalecer la comprensión de textos en estudiantes de primero de bachillerato

Sem	Estrategia de lectura	Nivel de comprensión	Desarrollo metodológico	Recursos didácticos	Objetivos de la sesión
1	Trabalenguas y análisis textual	Literal, inferencial y crítico	**Experiencia:** Dinámica de activación de saberes previos sobre la lectura. **Reflexión:** Lectura expresiva e identificación de ideas clave y estructura.	Tarjetas impresas, fichas de trabajo, computador, proyector	Fortalecer la identificación de información explícita, la interpretación de significados

			Conceptualización: Formulación de preguntas inferenciales y diálogo sobre la intención comunicativa. **Aplicación:** Creación y exposición de trabalenguas contextualmente relevantes.		implícitos y la reflexión crítica mediante actividades lúdicas de lectura.
2	Adivinanzas y comprensión textual	Literal, inferencial y crítico	**Experiencia:** Lluvia de ideas sobre adivinanzas y pensamiento analítico. **Reflexión:** Resolución grupal mediante la formulación de hipótesis y pistas textuales. **Conceptualización:** Análisis literal, inferencial y crítico con justificación de conclusiones. **Aplicación:** Elaboración y evaluación cruzada de adivinanzas cotidianas.	Fichas de lectura, cuestionarios, hojas de trabajo, proyector y material impreso	Desarrollar habilidades de interpretación, deducción y argumentación mediante actividades dinámicas de lectura.
3	Lectura comprensiva de cuentos narrativos	Literal	**Experiencia:** Activación de saberes previos a partir de un cuento de bachillerato. **Reflexión:** Lectura guiada identificando personajes, escenarios, acontecimientos principales y secuencia de hechos. **Conceptualización:** Enseñanza de estrategias con preguntas estructuradas, cuadros organizativos y resúmenes breves. **Aplicación:** Desarrollo de ficha de comprensión lectora y elaboran un resumen utilizando sus propias palabras.	Texto narrativo, fichas de comprensión, organizadores gráficos, computador y proyector	Mejorar la capacidad para reconocer información explícita y comprender datos directos presentes en el texto.
4	Interpretación y análisis inferencial	Inferencial	**Experiencia:** Conversatorio sobre emociones e intenciones del relato. **Reflexión:** Análisis de relaciones de causa-efecto y significados implícitos. **Conceptualización:** Explicación de técnicas de deducción e interpretación implícita, relacionar hechos y deducir significados no expresados directamente en el texto. **Aplicación:** Construcción de mapas conceptuales y cuadros comparativos.	Organizadores gráficos, tarjetas de preguntas, fichas analíticas y material de lectura	Potenciar la capacidad de inferir información implícita y establecer relaciones lógicas dentro del texto.
5	Lectura crítica y argumentación	Crítico	**Experiencia:** Preguntas generadoras sobre dilemas/problemáticas del texto. **Reflexión:** Debate grupal y argumentación sobre las posturas de los personajes. **Conceptualización:** Formación en postura crítica y	Guías de debate, listas de cotejo, cuestionarios críticos y hojas de reflexión	Fortalecer el pensamiento crítico, la argumentación y la valoración reflexiva de textos narrativos.

			argumentación para valorar el contenido textual. **Aplicación:** Redacción de comentarios reflexivos y solución sustentada de dilemas éticos, sustentando sus respuestas mediante argumentos claros y coherentes.		
6	Producción escrita y aplicación integral de estrategias lectoras	Literal, inferencial y crítico	**Experiencia:** Diálogo sobre la estructura de cuentos juveniles breves. **Reflexión:** Análisis de personajes y conflictos ligados a experiencias personales. **Conceptualización:** Guía para la creación literaria y formulación de preguntas multidimensionales de comprensión literal, inferencial y crítica. **Aplicación:** Escritura colaborativa de un cuento, evaluación por pares y socialización final. Finalmente, presentan sus trabajos y reflexionan sobre el proceso lector desarrollado durante la intervención.	Hojas de trabajo, rúbricas, fichas de lectura, computador y material impreso	Integrar los tres niveles de comprensión lectora mediante actividades de producción escrita, análisis textual y reflexión crítica.

Nota. El plan de intervención pedagógica se desarrollará durante 6 semanas consecutivas, mediante sesiones de 45 minutos. Elaboración propia

La Tabla 2 demuestra la secuencia de las 6 sesiones, con metodología ERCA(experiencia, reflexión, conceptualización y aplicación), además las semanas 1 y 2 usan trabalenguas y adivinanzas para reducir el temor a equivocarse. La semana 3 a la 5 trabajan un nivel por sesión con cuentos narrativos, en el orden literal, inferencial y crítico y la semana 6 integra los tres niveles mediante la escritura colaborativa de un cuento. Los recursos son sobre todo impresos por las limitaciones de conectividad de la institución.

Tabla 3

Plan de seguimiento pedagógico

Aspecto a evaluar	**Actividad de seguimiento**	**Responsable**	**Frecuencia**
Participación estudiantil	Observación de intervenciones y trabajo grupal	Docente	Cada sesión
Comprensión lectora	Aplicación de actividades y fichas de lectura	Docente	Semanal
Desarrollo inferencial y crítico	Debates, preguntas reflexivas y análisis textual	Docente y estudiantes	Semanal
Producción escrita	Elaboración de cuentos y comentarios críticos	Docente	Final de la intervención
Retroalimentación	Orientaciones y corrección de dificultades	Docente	Permanente

Nota. El seguimiento permitió verificar de manera continua el cumplimiento del supuesto de investigación planteado, a través de los cinco aspectos evaluados. Elaboración propia

La Tabla 3 resume los 5 aspectos monitoreados durante la intervención. La participación se registró en cada sesión y la retroalimentación fue permanente, la comprensión lectora y el desarrollo inferencial y crítico se evaluaron cada semana, al mismo ritmo en que cambiaban las estrategias. La producción escrita se valoró al cierre como producto final, el docente por su parte es responsable de casi todos los aspectos, salvo el desarrollo inferencial y crítico, en el que los estudiantes también participan a través de debates y preguntas reflexivas.

RESULTADOS

Resultados del análisis documental de las planificaciones

El análisis de las planificaciones microcurriculares permitió identificar el nivel de incorporación de estrategias de lectura orientadas al fortalecimiento de la comprensión textual. Los resultados evidenciaron predominio de cumplimiento parcial en la mayoría de los criterios evaluados.

Tabla 4

Análisis documental de las estrategias de lectura en las planificaciones de Lengua y Literatura

Criterio de análisis	**Sí cumple f (%)**		**Cumple parcialmente f (%)**		**No cumple f (%)**		**Total**	
	f	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***
Se evidencia la promoción del hábito lector en las actividades planificadas.	1	25%	2	50%	1	25%	4	100%
Se incluyen actividades relacionadas con el contexto e intereses del estudiante.	1	25%	1	25%	2	50%	4	100%
Se desarrollan actividades de activación de conocimientos previos.	1	25%	2	50%	1	25%	4	100%
Se plantean predicciones o formulación de hipótesis antes de la lectura.	0	0%	2	50%	2	50%	4	100%
Se aplican estrategias para identificar ideas principales.	1	25%	2	50%	1	25%	4	100%
Se utilizan técnicas de interpretación y análisis textual.	0	0%	2	50%	2	50%	4	100%
Se realizan actividades de síntesis o reflexión sobre la lectura.	1	25%	1	25%	2	50%	4	100%
Se promueve la argumentación y el pensamiento crítico.	0	0%	1	25%	3	75%	4	100%
Se incorporan herramientas tecnológicas o recursos interactivos para fortalecer la lectura.	0	0%	1	25%	3	75%	4	100%

Nota. f corresponde a la frecuencia y *%* al porcentaje de las planificaciones analizadas en cada categoría de evaluación.

Elaboración propia

Los resultados del análisis documental evidenciaron que, dentro de la categoría Importancia de la lectura, predominó el cumplimiento parcial en las actividades relacionadas con

la promoción del hábito lector, presente en 2 de las 4 planificaciones analizadas (50%). Asimismo, las actividades vinculadas con el contexto e intereses del estudiante registraron mayores niveles de incumplimiento, alcanzando 2 planificaciones (50%) en la categoría “No cumple”.

En la categoría Prelectura, se observó que las actividades de activación de conocimientos previos presentan un cumplimiento parcial en la mayoría de las planificaciones analizadas. De igual manera, las estrategias relacionadas con la formulación de predicciones e hipótesis antes de la lectura mostraron bajos niveles de incorporación, debido a que 2 planificaciones (50%) no evidenciaron este tipo de actividades.

Respecto a la categoría Lectura, los resultados mostraron que las estrategias para identificar ideas principales alcanzaron principalmente niveles de cumplimiento parcial, representando 2 planificaciones (50%). Sin embargo, las técnicas de interpretación y análisis textual presentaron limitaciones, registrando igual proporción entre “Cumple parcialmente” y “No cumple”.

En relación con la categoría Poslectura, se identificó una escasa presencia de actividades orientadas al desarrollo del pensamiento crítico y la argumentación. En este criterio, 3 de las 4 planificaciones analizadas (75%) se ubicaron en la categoría “No cumple”, evidenciando una limitada incorporación de procesos reflexivos posteriores a la lectura.

Para finalizar, en la categoría Recursos didácticos, predominó la ausencia de herramientas tecnológicas o recursos interactivos para fortalecer la comprensión lectora, debido a que 3 planificaciones (75%) no incorporan este tipo de estrategias dentro de las actividades pedagógicas.

Resultados de la entrevista a docentes sobre las estrategias de lectura y las dificultades de comprensión

La entrevista semiestructurada fue aplicada a los 4 docentes del área de Lengua y Literatura (D1-D4, con 8 a 14 años de experiencia) una vez concluidas las 6 semanas de intervención, este instrumento permitió complementar el análisis documental con una perspectiva cualitativa sobre la práctica pedagógica cotidiana.

En relación con las fases de lectura, los docentes coincidieron en que, aunque planifican formalmente la prelectura, la lectura y la poslectura, el tiempo pedagógico de 45 minutos por sesión tiende a concentrarse en la lectura formal, en detrimento de una poslectura verdaderamente reflexiva. Al respecto, uno de los docentes señaló que la poslectura casi siempre se reducía a responder un cuestionario de opción múltiple o a transcribir un resumen, sin espacio real para el debate.

Sobre los recursos didácticos, el texto impreso continúa siendo el recurso predominante, mientras que el uso de herramientas tecnológicas resultaba prácticamente inexistente antes de la intervención, debido a las limitaciones de conectividad de la institución. Respecto a los niveles de comprensión, los 4 docentes coincidieron en que el nivel literal no representa mayor dificultad,

mientras que el nivel inferencial concentra las principales limitaciones: uno de ellos ejemplificó que los estudiantes identifican con facilidad información explícita, como la vestimenta de un personaje, pero "se quedan en blanco" al intentar deducir el motivo de una acción o el sentido de una metáfora. Los docentes atribuyeron esta dificultad a una costumbre arraigada desde la educación básica de leer para memorizar y no para interpretar, agravada por la ausencia de hábitos lectores en el hogar y por la presión institucional de avanzar contenidos curriculares por encima de la comprensión profunda.

En cuanto a la metodología, los docentes estimaron que las actividades memorísticas ocupaban alrededor del 70% del tiempo dedicado a la lectura antes de la propuesta, y señalaron que el principal obstáculo para introducir actividades reflexivas era el temor de los estudiantes a equivocarse al argumentar. Tras la implementación de la propuesta de intervención, los 4 docentes reportaron cambios notorios en la participación y el desempeño de los estudiantes a partir de la tercera semana, particularmente durante el trabajo con los cuentos narrativos, cuando los estudiantes comenzaron a identificar de manera autónoma las pistas inferenciales del texto. Coincidieron en que las estrategias lúdicas iniciales como trabalenguas y adivinanzas redujeron el temor al juicio grupal y facilitaron la participación posterior en los debates, y recomendaron mantener estas dinámicas de manera permanente como activación cognitiva al inicio de la clase, además de ampliar el tiempo de las sesiones a 60 minutos para no interrumpir los debates de poslectura.

Resultados iniciales de la prueba de comprensión lectora

La prueba de comprensión lectora aplicada a los estudiantes de primero de bachillerato permitió evaluar los niveles literal, inferencial y crítico mediante preguntas de selección múltiple basadas en un texto narrativo. Los resultados evidencian diferencias en el desempeño de los estudiantes según el nivel de comprensión evaluado.

Tabla 5

Resultados de la prueba de comprensión lectora según niveles evaluados

Nivel de comprensión	Alto		Medio		Bajo		Total	
	f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
Literal	18	30%	27	44%	16	26%	61	100%
Inferencial	9	15%	19	31%	33	54%	61	100%
Crítico	5	8%	14	23%	42	69%	61	100%

Nota. f corresponde a la frecuencia y % al porcentaje de estudiantes evaluados en cada nivel de comprensión lectora. Elaboración propia.

Los resultados de la prueba de comprensión lectora evidencian diferencias entre los niveles evaluados, en el nivel literal, predomina el nivel medio con el 44%, seguido del nivel alto con el 30% y el nivel bajo con el 26%, lo que refleja un desempeño relativamente equilibrado en la identificación de información explícita del texto.

En el nivel inferencial, se observa una mayor concentración en el nivel bajo con el 54%, mientras que el 31% se ubica en un nivel medio y solo el 15% alcanza un nivel alto. Estos resultados evidencian dificultades en la interpretación de información implícita y en el establecimiento de relaciones entre ideas dentro del texto.

Por su parte, el nivel crítico presenta la situación más compleja, debido a que el 69% de los estudiantes se ubica en el nivel bajo, el 23% en el nivel medio y apenas el 8% en el nivel alto. Esto refleja limitaciones en la capacidad de análisis, argumentación y valoración crítica del contenido leído.

De manera global, se evidencia un mejor desempeño en el nivel literal, mientras que los niveles inferencial y crítico concentran los mayores porcentajes en el nivel bajo, lo que sugiere una menor consolidación de habilidades de comprensión profunda del texto.

Observación áulica durante la intervención

Tabla 6

Registro de observación áulica durante la intervención pedagógica

Dimensión	Indicador	Evaluación	Observación cualitativa
Prelectura	Activación de conocimientos previos	Sí	Lluvia de ideas en semanas 1-2; preguntas puente entre la trama y las vivencias de los estudiantes en semanas 3-4
Prelectura	Dinámicas que generan interés por el texto	Sí	La lúdica inicial (adivinanzas, retos verbales) redujo la apatía hacia la lectura formal posterior
Lectura	Participación activa en la lectura guiada o grupal	Sí	Transición de una lectura tímida (semana 1) a una lectura compartida e interactiva (semanas 3-4)
Lectura	Preguntas de nivel literal	Sí	Cumplido con facilidad en todas las sesiones mediante fichas de trabajo y subrayado
Lectura	Preguntas de nivel inferencial	Sí (evolutivo)	Esfuerzo docente notable en semanas 1-3; deducción más autónoma en semanas 4 y 6 mediante ruletas de preguntas y mapas conceptuales
Poslectura	Debate, argumentación o valoración crítica	Parcialmente	Ejecutado con éxito metodológico, pero en 2 de 6 sesiones el tiempo (45 min) resultó insuficiente
Poslectura	Producción de respuesta escrita u oral reflexiva	Sí	Comentarios críticos, organizadores analíticos y, en semana 6, cuento corto grupal
Recursos	Uso de recursos tecnológicos o interactivos	Parcialmente	Limitado por infraestructura institucional; solventado con proyector de aula
Clima de aula	Interés y participación voluntaria	Sí	Transición de un esquema pasivo a una dinámica colaborativa
Dificultades	Resistencias ante la estrategia aplicada	Sí (semanas iniciales)	Frustración en estudiantes de bajo desempeño en pretest, superada mediante retroalimentación afectiva

Nota. Registro elaborado a partir de la observación no participante realizada durante las 6 sesiones de intervención pedagógica. Elaboración propia

Los registros de observación evidencian que el cumplimiento de los indicadores no fue homogéneo a lo largo de las 6 semanas, sino que siguió una curva de progresión ligada al tipo de estrategia aplicada en cada momento del plan de intervención. Las dimensiones de prelectura y lectura literal se cumplieron de manera estable desde el inicio, lo que sugiere que estos procesos ya estaban parcialmente consolidados en la práctica docente antes de la intervención. En contraste, el nivel inferencial y el trabajo de poslectura mostraron un comportamiento evolutivo: su cumplimiento dependió de que los estudiantes acumularan primero experiencia con las estrategias lúdicas y narrativas de las semanas iniciales, lo cual respalda la lógica secuencial del diseño metodológico de lo literal hacia lo inferencial y crítico, más que un efecto inmediato de una sola sesión.

Los dos indicadores con cumplimiento parcial (debate de poslectura y uso de recursos tecnológicos) no reflejan una debilidad de la propuesta en sí, sino restricciones del contexto institucional: el límite de 45 minutos por sesión y las carencias de conectividad de la institución educativa. Esto es coherente con lo señalado por los docentes en la entrevista, quienes identificaron estas mismas limitaciones de tiempo e infraestructura como obstáculos estructurales, y no como fallas atribuibles a las estrategias diseñadas. Finalmente, la resistencia inicial observada en los estudiantes de menor desempeño en el pretest, y su posterior superación mediante retroalimentación afectiva, indica que el componente motivacional y emocional cumplió un papel tan relevante como el estrictamente cognitivo en el fortalecimiento de la comprensión inferencial y crítica.

Conviene recordar que ambos instrumentos fueron diseñados con criterios de equivalencia validados mediante juicio de expertos: los dos textos pertenecen al género narrativo fantástico-psicológico, presentan extensión y complejidad léxica comparable, y exigen procesos cognitivos equivalentes en los tres niveles de comprensión evaluados. Esta equivalencia reduce la posibilidad de que las mejoras observadas se deban a diferencias en la dificultad de los textos y no a la intervención pedagógica.

Resultados posteriores a la aplicación de la propuesta de intervención

Luego de la implementación de la propuesta metodológica basada en estrategias de lectura durante 6 semanas, se aplicó una segunda prueba de comprensión lectora con el propósito de identificar posibles cambios en los niveles literal, inferencial y crítico de los estudiantes de primero de bachillerato. Los resultados obtenidos evidencian mejoras progresivas en los distintos niveles evaluados.

Tabla 7

Resultados finales de la prueba de comprensión lectora según niveles evaluados

Nivel de comprensión	Alto		Medio		Bajo		Total	
	f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
Literal	34	56%	21	34%	6	10%	61	100%
Inferencial	24	39%	25	41%	12	20%	61	100%
Crítico	18	30%	27	44%	16	26%	61	100%

Nota. f corresponde a la frecuencia y % al porcentaje de estudiantes evaluados en cada nivel de comprensión lectora después de la aplicación de la propuesta metodológica. Elaboración propia

Los resultados posteriores a la intervención reflejan avances en los tres niveles de comprensión lectora. En el nivel literal, el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel alto ascendió al 56%, mientras que el nivel bajo disminuyó al 10%, evidenciando una mejora en la identificación de información explícita y comprensión directa del texto.

En relación con el nivel inferencial, el 41% de los estudiantes alcanzó un nivel medio y el 39% un nivel alto, mientras que el nivel bajo se redujo al 20%. Estos resultados muestran un fortalecimiento en la capacidad para interpretar información implícita y establecer relaciones entre ideas dentro de la lectura.

De manera paralela, en el nivel crítico se observaron avances respecto a la evaluación inicial. El porcentaje de estudiantes en nivel bajo de comprensión crítica disminuyó 43 puntos porcentuales, pasando del 69% al 26%, lo que representa la mejora más notable registrada entre los tres niveles evaluados. Los resultados finales permiten identificar una mejora progresiva en la comprensión lectora de los estudiantes después de la aplicación de las estrategias metodológicas, especialmente en los niveles inferencial y crítico, donde inicialmente se presentaban mayores dificultades.

Triangulación de resultados

La triangulación de los resultados cuantitativos, documentales y cualitativos evidencia convergencia entre las distintas fuentes de información. La escasa presencia de estrategias orientadas al pensamiento crítico identificada en el análisis documental (Tabla 4) coincide con la percepción docente de que las actividades reflexivas ocupaban un espacio marginal frente a las actividades memorísticas, y ambas se corresponden con los bajos porcentajes iniciales en los niveles inferencial y críticos registrados en el pretest (Tabla 5). De manera análoga, la mejora progresiva observada en los niveles inferencial y crítico tras la intervención (Tabla 7) es consistente con los registros de la observación áulica, que documentaron una creciente autonomía de los estudiantes para responder preguntas inferenciales hacia las últimas semanas, y con la valoración docente, que identificó la lectura de cuentos narrativos combinada con el debate como la estrategia de mayor impacto. Esta convergencia entre los datos cuantitativos y cualitativos fortalece la validez de los hallazgos y respalda la pertinencia de la propuesta metodológica diseñada y aplicada en este estudio.

DISCUSIÓN

El desempeño inicial, favorable en el nivel literal pero deficitario en inferencial y crítico, coincide con lo reportado por De-la-Peña y Luque-Rojas (2021) la mayoría de los estudiantes comprende información explícita, pero enfrenta limitaciones para interpretar significados implícitos y desarrollar análisis crítico. El patrón no es exclusivo de esta institución aparece de forma consistente en la literatura revisada, lo que sugiere un problema estructural en la enseñanza de la lectura más que una particularidad del contexto estudiado.

Una explicación posible de este patrón es que las prácticas pedagógicas centradas en la memorización, predominantes antes de la intervención según el análisis documental, favorecen la retención de información explícita pero no desarrollan los procesos cognitivos de orden superior que exigen la inferencia y la valoración crítica.

Tras la intervención, la mejora fue más pronunciada en los niveles inferencial y crítico precisamente los más deficitarios en el diagnóstico inicial (Tabla 5) seguida del nivel literal. Estos resultados concuerdan con Freire-Cunalata (2024), quien demostró que las estrategias contextualizadas y motivadoras mejoran la comprensión textual y el pensamiento crítico en estudiantes de bachillerato, y con Tapia (2021), quien asoció las estrategias metacognitivas y de autorregulación con mejoras en la autonomía lectora.

La mejora más pronunciada en el nivel inferencial y crítico, precisamente los más deficitarios al inicio, puede explicarse por la lógica secuencial del diseño de intervención. Las primeras dos semanas, dedicadas a trabalenguas y adivinanzas, no solo activaron procesos de comprensión literal sino que redujeron el temor al error y generaron un clima de participación que resultó indispensable para las actividades posteriores de debate y argumentación. Este hallazgo es coherente con lo señalado por Vygotsky (1978), quien subraya que la mediación pedagógica y el contexto social son determinantes en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores: sin esa etapa lúdica inicial, la transición hacia la lectura crítica habría encontrado una resistencia mayor. En este sentido, el componente motivacional y emocional cumplió un papel tan relevante como el estrictamente cognitivo, aspecto que no siempre es reconocido en las propuestas de intervención lectora revisadas.

No obstante, los resultados no son uniformemente positivos. A pesar de las mejoras observadas, un 26% de estudiantes permaneció en el nivel bajo de comprensión crítica al finalizar la intervención, lo que indica que 6 semanas son insuficientes para consolidar habilidades de argumentación y valoración en estudiantes con dificultades acumuladas desde niveles educativos anteriores. Este hallazgo difiere parcialmente de lo planteado por Tapia (2021), quien reportó mejoras más amplias con estrategias metacognitivas en un período similar, posiblemente porque su intervención contó con sesiones de mayor duración y un contexto institucional con menos limitaciones de infraestructura. En este estudio, los registros de observación áulica documentaron

que en dos de las 6 sesiones el tiempo de 45 minutos resultó insuficiente para completar el debate de poslectura, lo que pudo haber limitado el desarrollo del nivel crítico en esos momentos específicos.

Asimismo, aunque la incorporación de actividades dinámicas favoreció la participación estudiantil, los resultados permiten advertir que el uso de recursos tecnológicos por sí solo no garantiza mejoras en la comprensión lectora, hallazgo que coincide con Chen y Xiao (2024) y Berroca y Ramírez (2021), quienes sostienen que el impacto positivo depende del uso estratégico de herramientas y de la aplicación consciente de procesos metacognitivos. En este caso, las limitaciones de conectividad institucional obligaron a priorizar recursos impresos y actividades presenciales, lo que paradójicamente pudo haber favorecido una interacción más directa entre los estudiantes y los textos.

En conjunto, los hallazgos permiten afirmar que la aplicación sistemática de estrategias de lectura contextualizadas, organizadas en una progresión didáctica deliberada de lo literal hacia lo crítico, constituye un factor determinante para el fortalecimiento de la comprensión textual en bachillerato. El aporte específico de esta investigación reside en demostrar que la secuencia lúdica-narrativa-crítica no es arbitraria: cada etapa prepara las condiciones cognitivas y emocionales necesarias para la siguiente, lo que explica por qué intervenciones puntuales o desordenadas obtienen resultados menos consistentes. Sin embargo, los avances observados requieren continuidad pedagógica más allá de las 6 semanas para consolidarse, y futuras investigaciones deberían incorporar un grupo de control y pruebas inferenciales que permitan establecer con mayor precisión la magnitud del efecto atribuible a la intervención.

CONCLUSIONES

La presente investigación demostró que el diseño y la aplicación de estrategias de lectura contextualizadas favorecen el fortalecimiento progresivo de la comprensión textual en estudiantes de primero de bachillerato de la Unidad Educativa Matilde Hidalgo de Procel, dando cumplimiento al objetivo planteado. La evidencia recogida a través de instrumentos cuantitativos y cualitativos permitió caracterizar la problemática, intervenir de manera sistemática y valorar los cambios producidos.

El diagnóstico inicial confirmó que los niveles inferencial y crítico concentraban las mayores dificultades, con un 54% y 69% de estudiantes en nivel bajo respectivamente, mientras que el nivel literal mostraba un desempeño relativamente más favorable. El análisis documental de las planificaciones reveló que esta situación se relaciona directamente con el predominio de prácticas pedagógicas centradas en la memorización y la escasa incorporación de actividades orientadas al pensamiento crítico y la argumentación.

La implementación de la propuesta pedagógica durante 6 semanas, estructurada en una progresión didáctica deliberada de lo literal hacia lo crítico, produjo mejoras en los tres niveles

evaluados. La reducción más pronunciada ocurrió en el nivel crítico, con una disminución de 43 puntos porcentuales en el nivel bajo, seguida del nivel inferencial con 34 puntos porcentuales. Estos resultados evidencian que las estrategias de lectura contextualizadas, organizadas secuencialmente y adaptadas al contexto e intereses de los estudiantes, constituyen una alternativa pedagógica eficaz frente a las metodologías tradicionales.

No obstante, el estudio presenta limitaciones que deben reconocerse, como la ausencia de un grupo de control impide atribuir las mejoras exclusivamente a la intervención. El uso de textos distintos en el pretest y postest, aunque validados por juicio de expertos en cuanto a su equivalencia, representa una amenaza potencial a la validez interna. Además, el alcance del estudio se limita a una sola institución educativa, lo que restringe la generalización de los hallazgos. Se recomienda que futuras investigaciones incorporen diseños cuasiexperimentales con grupo de control, amplíen el período de intervención más allá de 6 semanas y extiendan la muestra a otros contextos institucionales del sistema educativo ecuatoriano.

REFERENCIAS

Alarcón, M., Cortés, I., Maiza, E., Albornoz, M., & Toapanta, M. (2023). Implementación de estrategias pedagógicas diseñadas por el docente para motivar la lectura comprensiva en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Jorge Álvarez – Ecuador. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades,, 4*(2), 1-13. https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.879

Armijos, P., Paucar, V., & Quintero, A. (2023). Estrategias para la comprensión lectora: Una revisión de estudios en Latinoamérica. *Revista Andina de Educación, 6*(2). https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.6

Arteaga, Z., Chacha, L., Chacha, W., & Pinos, J. (2024). Estrategia para fomentar la animación por la lectura en educación primaria: impacto de los programas de lectura recreativa en el rendimiento académico y desarrollo personal. *Polo del Conocimiento , 9*(9). https://doi.org/10.23857/pc.v9i9.8044

Ausubel, D. (1983). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo (2da ed.). *Trillas*.

Ayala, M., & Lescay, M. (2022). Destrezas en la lectura comprensiva en los estudiantes de primer año de Bachillerato. *Revista Cognosis, 7*(2), 19-38. https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/5374

Berroca, M., & Ramírez, F. (2021). Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. *Revista Innova Educación, 1*(4), 1-24. https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.008

Cárdenas, M., Sigcha, A., Yugsi, M., & Andrade, H. (2025). ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN EL ECUADOR. *Revista Ciencia Inovadora , 3*(3), 72-86. https://doi.org/10.64422/rci.v3n3.2025.58

Chen, X., & Xiao, Y. (2024). Pathways to digital reading literacy among secondary school students: A multilevel analysis using data from 31 economies. *Computers & Education, 218*(1), 1-12. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105090

Chura, M., Valero, N., & Calderón, M. (2022). Siete niveles lingüísticos como estrategia para mejorar la comprensión lectora. *Comuni@cción: Revista De Investigación En Comunicación Y Desarrollo, 13*(1), 42-52. https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.1.590

De-la-Peña, C., & Luque-Rojas, M. J. (2021). Levels of Reading Comprehension in Higher Education: Systematic Review and Meta-Analysis. *Front. Psychol, 12*(1). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712901

Freire-Cunalata, G. (2024). Guía de lectura como estrategia para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de bachillerato. *RICEd: Revista De Investigación En Ciencias De La Educación, 2*(3), 39-47. https://doi.org/10.53877/riced2.3-14

INEVAL. (2024). Informe Nacional de Resultados Se Estudiante Nivel Bachillerato 2023-2024. https://cloud.evaluacion.gob.ec/nextcloud/index.php/s/O3jpzlWQDrcz7vl#pdfviewer

Mero, E., Abad, G., Choez, A., & Villamarín, V. P. (2025). Estrategias Didácticas para Fortalecer la Comprensión Lectora en Estudiantes de Bachillerato. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(3), 3096-3108. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.17926

OECD. (2019). PISA 2018 Results (Volume II) Where All Students Can Succeed. https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en

Orellana, P., Silva, M., & Iglesias, V. (2024). Students' reading comprehension level and reading demands in teacher education programs: the elephant in the room? *Front. Psychol, 15*(1), 1-8. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1324055

Piaget, J. (1980). Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. Creative Commons Attribution-Share Alike.

Rivadeneira, V., & Ruiz-Onofre, C. (2025). Factores que influyen en el hábito lector de los estudiantes de la Unidad Educativa San Vicente Ferrer. *Horizon Nexus Journal, 3*(4), 21-44. https://doi.org/10.70881/hnj/v3/n4/89

Tapia, R. (2021). Estrategias metacognitivas con la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria. *Conrado, 17*(79). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000200062

Torres-Vega, M. (2025). Comprensión Lectora en estudiantes de secundaria en Perú. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 9*(36), 177 - 187. https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1837/3101

UNESCO. (2017). Más de la Mitad de los Niños y Adolescentes en el Mundo no está Aprendiendo. https://doi.org/http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf

Valarezo, M., & Córdova, I. (2025). Perspectivas estudiantiles sobre la mediación lectora. *Catalejos.: Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, 11*(21), 216 – 238. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10506857

Vera, M., & Muyolema, A. (2026). La literatura del exilio como recurso pedagógico para el desarrollo de la lectura crítica en bachillerato. *Revista Social Fronteriza, 6*(2), e–1100. https://doi.org/10.59814/resofro.2026.6(2)1100

Vygotsky, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *Crítica*.

Waldmann, C., & Levlin, M. (2024). Reading profiles in secondary school: concurrent language and cognitive abilities, and retrospective and prospective reading skills. *Front. Psychol, 14*(1). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1287134