



Estrategia metodológica para el desarrollo de la lectura comprensiva en estudiantes de 8vo básica de la Unidad Educativa Picoazá

Methodological strategy for the development of reading comprehension in 8th grade students of the Picoazá Educational Unit

Estratégia metodológica para o desenvolvimento da compreensão leitora em alunos do 8º ano da Unidade Educacional de Picoazá

AUTORES:

Tania Nathaly Montes Gilces

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Técnica de Manabí. Ecuador.

tmontes6038@utm.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0003-2910-8736>

Johanna María Zambrano Sornoza

Licenciada en Ciencias de la Educación, mención en Contabilidad Computarizada. Magister en Gerencia Educativa. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Técnica de Manabí. Ecuador.

johanna.zambrano@utm.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-7264-1374>

Fecha de recepción: 2025-12-13

Fecha de aceptación: 2026-02-26

Fecha de publicación: 2026-04-06

DOI: <https://doi.org/10.33936/cognosis.v11i2.8079>



RESUMEN

En la actualidad el desarrollo de la lectura comprensiva es de vital importancia no solo en el campo educativo sino profesional y laboral; precisamente la presente investigación tuvo como objetivo analizar la estrategia metodológica que aplican los docentes en el desarrollo de la lectura comprensiva en estudiantes de 8vo de básica de la Unidad Educativa Picoazá; para ello se indagó profundamente y desde diferentes referentes teóricos la lectura comprensiva, partiendo de su definición, sus significados y características cognitivas; sin descuidar el rol del docente en el diseño de métodos técnicas y procedimientos motivacionales. El enfoque aplicado fue el cualitativo-cuantitativo; el tipo de investigación fue descriptivo, analítico sintético; las técnicas que intervinieron fue la encuesta expresado en cuestionarios con preguntas cerradas e ítems para la observación; la muestra estuvo compuesta por 69 estudiantes de 8vo año y 8 docentes de la institución educativa ya citada.; los resultados alcanzados tienen que ver con la identificación de los bajos niveles de comprensión lectora de los alumnos, concluyendo que los alumnos de 8vo año de la Unidad Educativa Picoazá no han desarrollado la comprensión lectora de manera significativa, lo cual queda expresado en la dificultad que tienen en identificar las ideas principales de un texto o redactar un resumen y expresar con palabras lo que han leído; las causas tienen que ver con la falta de hábitos lectores, la insuficiente motivación por parte de los docentes; pero también a la escasa aplicación de una estrategia metodológica con carácter holístico

PALABRAS CLAVE: Comprensión lectora; habilidades cognitivas. Estrategias metodológicas; Educación básica; proceso enseñanza aprendizaje.

ABSTRACT

Currently, the development of reading comprehension is of vital importance not only in the educational field but also in professional and work settings. This research aimed to analyze the methodological strategies applied by teachers in developing reading comprehension in 8th-grade students at the Picoazá Educational Unit. To this end, reading comprehension was thoroughly explored from various theoretical perspectives, starting with its definition, meanings, and cognitive characteristics, while also considering the teacher's role in designing motivational methods, techniques, and procedures. The approach used was qualitative-quantitative; the research type was descriptive, analytical, and synthetic; the techniques employed were surveys using questionnaires with closed-ended questions and observational items; the sample consisted of 69 8th-grade students and 8 teachers from the aforementioned educational institution. The results obtained relate to the identification of low levels of reading comprehension among students, concluding that 8th-grade students at the Picoazá Educational Unit have not significantly developed reading comprehension skills. This is evidenced by their difficulty in identifying the main ideas of a text, writing a summary, and expressing what they have read in words. The causes are related to a lack of reading habits, insufficient motivation on the part of teachers, and the limited application of a holistic methodological strategy.

KEYWORDS: Reading comprehension; cognitive skills; methodological strategies; basic education; teaching and learning process.

RESUMO

Atualmente, o desenvolvimento da compreensão leitora é de vital importância não apenas no âmbito educacional, mas também em contextos profissionais e de trabalho. Esta pesquisa teve como objetivo analisar as estratégias metodológicas aplicadas por professores no desenvolvimento da compreensão leitora em alunos do 8º ano da Unidade Educacional Picoazá. Para tanto, a compreensão leitora foi explorada a fundo sob diversas perspectivas teóricas, partindo de sua definição, significados e características cognitivas, considerando também o papel do professor na elaboração de métodos, técnicas e procedimentos motivacionais. A abordagem utilizada foi qualitativa-quantitativa; o tipo de pesquisa foi descritivo, analítico e sintético; as técnicas empregadas foram questionários com questões fechadas e observações; a amostra foi composta por 69 alunos do 8º ano e 8 professores da referida instituição de ensino. Os resultados obtidos apontam para a identificação de baixos níveis de compreensão leitora entre os alunos, concluindo que os alunos do 8º ano da Unidade Educacional Picoazá não desenvolveram significativamente suas habilidades de compreensão leitora. Isso fica evidente pela dificuldade que apresentam em identificar as ideias principais de um texto, escrever um resumo e expressar em palavras o que leram. As causas estão relacionadas à falta de hábitos de leitura, à motivação insuficiente por parte dos professores e à aplicação limitada de uma estratégia metodológica holística.

PALAVRAS-CHAVE: Compreensão leitora; habilidades cognitivas; estratégias metodológicas; educação básica; processo de ensino e aprendizagem.

1. INTRODUCCIÓN: PUNTO DE PARTIDA

El BID (Banco Interamericano de Desarrollo) sostiene que la educación debe preparar a los alumnos para que tomen decisiones bien fundamentadas y establezcan vínculos entre su aprendizaje y su práctica, esta razón; del mismo modo, la UNESCO (2020) ha señalado que se necesita una revisión de su sistema educativo, ya que es necesario contar con una educación que dé respuesta a los nuevos desafíos de la postmodernidad. Una educación que infunda en los alumnos aptitudes para determinar y actuar con adecuación en un mundo actual tan volátil y complicado. Una educación que dé prioridad a la formación de cualidades humanas que faciliten el crecimiento individual y la convivencia con los demás. Sin embargo, de acuerdo con esta organización, la realidad es distinta.

En la investigación, realizada por Loayza-Maturrano (2022) llevada a cabo en diversas naciones latinoamericanas, solo el 19% de los alumnos supo dar la definición exacta de lo que implica lectura comprensiva y apenas el 9% de los docentes realmente planeaban y/o utilizaban estrategias para fomentar la lectura en sus alumnos en la escuela. En este contexto, la información de la

evaluación PISA 2024 indican que el desempeño en lectura de las naciones latinoamericanas ha permanecido más o menos estable respecto a los resultados alcanzados en 2019 (de 408 a 413).

Según Menacho López (2021) el 46% de los alumnos latinoamericanos no estarían listos para afrontar los retos actuales relacionados con su capacidad lectora. Con similar argumento, Moreira y Valverde (2023). señalan que, aunque la comprensión lectora es una competencia importante para desenvolverse con éxito en el entorno educativo y social, no hay muchos estudios enfocados en examinar cómo se adquieren y desarrollan las habilidades para entender tanto el lenguaje escrito como el oral.

López, et al. (2023) sostienen que la situación en Ecuador no es muy diferente; en resumen, de las evaluaciones realizadas por el INEVAL y PISA, afirman que el 67 % de los estudiantes de las ciudades más importantes tienen problemas para interpretar y analizar; más del 50 % de los alumnos no fueron capaces de redactar una opinión sobre un texto escrito en cuatro líneas. López et al., profundiza señalando que las pruebas aplicadas a los alumnos para su ingreso a las universidades también revelaron que cerca de un cuarto de ellos tenía la capacidad de pensar con lógica y claridad, lo cual establecía una relación entre los conceptos y resultados que no eran del todo satisfactorios para emitir un juicio crítico sobre un asunto.

Sin embargo, de esta realidad en Ecuador el Plan Decenal de Educación (2018), indica que: “saber leer es desarrollar juicios de valor argumentos, puntos de vista y modos de acción” (p. 34) Hay que señalar, como subrayan Júdez y Torres (2019) “que la comprensión en los seres humanos, aunque enraizada en capacidades innatas, se beneficia enormemente de estrategias que la fomentan y desarrollan” (p. 13). Es decir, aunque se nace con la predisposición a entender el mundo y a relacionarse con él, la práctica consciente y el aprendizaje intencional pueden potenciar esta habilidad innata.

Pero esta capacidad y/o habilidad de comprender, pese a que es innato, hay que desarrollarlo; según Villarruel (2018), afirma de que el sistema educativo ecuatoriano carece de estrategias efectivas para el desarrollo de la comprensión lectora; y es precisamente el docente el llamado a liderar estos procesos y una condición básica es que el docente debe ser lector, es decir, que guste de la lectura y que conozca y sepa adecuar estrategias; no obstante los maestros no son ávidos lectores y no tiene mucho interés en desarrollar estrategias motivantes para que sus alumnos sean lectores habituales que es la condición de la comprensión lectora. Es decir, el proceso de enseñanza de la lectura exige cada vez con mayor urgencia del diseño de estrategias didácticas y eficaces

En la unidad Educativa Picoazá desde hace tiempo viene percibiendo que sus estudiantes no han desarrollado adecuadamente la comprensión lectora, lo cual se expresa en problemas de interpretación, reflexión y críticas no solo en la asignatura de Lengua y Literatura o Estudios Sociales sino en todas las áreas. De la constatación realizada se pudo evidenciar que el profesorado desconoce estrategias metodológicas para el desarrollo de la comprensión lectoras, así como la insuficiente capacitación sobre la temática señalada, sin dejar de anotar que hay insuficientes recursos didácticos que puedan ser utilizados en actividades cognitivas relacionadas con la comprensión.

Del mismo modo, el estudio aporta con argumentos actuales científicamente avalados sobre las condiciones didácticas, metodológicas y estratégica que demanda el desarrollo de las capacidades y habilidades no solo de la comprensión lectora sino de la competencia comprensiva en el proceso enseñanza aprendizaje. De ahí que el aporte de la indagación consistió en una mejor comprensión del proceso de la comprensión lectora en los estudiantes, partiendo del proceso educativo e incorporando una estrategia metodológica. En este contexto, el presente estudio investigativo planteó la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las estrategias de la lectura comprensiva que aplican en los estudiantes del 8vo año de básica de la Unidad Educativa Picoazá?

Precisamente y con la problemática expuesta, el objetivo de la presente investigación fue analizar la estrategia metodológica que aplican los docentes en el desarrollo de la lectura comprensiva en estudiantes de 8vo de básica de la Unidad Educativa Picoazá.

La lectura comprensiva

Armijos Uzho et al., (2023) señalan que, partiendo de los argumentos de Freire (2005) afirma que la “verdadera lectura implica pensar, aprender y ampliar el conocimiento y los horizontes del lector” (p. 12) es decir involucra profundizar en el conocimiento previo, dominar nueva información y conectar con la mente de personas desconocidas.

Con la misma visión, pero profundizando Chura Condori et al (2023) afirman que:

La comprensión lectora es la capacidad de leer un texto, procesarlo y comprender su significado. Se basa en dos habilidades interconectadas: la lectura de palabras (capacidad de decodificar los símbolos de la página) y la comprensión del lenguaje (capacidad de comprender el significado de las palabras y oraciones) (p. 38).

Sin embargo, cuando se da sentido a un texto, no solo se recuerda las palabras y frases exactas que lee, más bien, se forma un modelo mental de lo que describe el texto al integrar el sentido de las palabras y oraciones en un todo significativo, como una película que se reproduce en nuestra cabeza. Una buena comprensión es vital para que la lectura tenga un propósito, para que el lector se involucre con un texto y aprenda de él y, en última instancia, para que el lector disfrute de lo que está leyendo.

Habilidades de la comprensión lectora

Algunas personas piensan que leer es una tarea sencilla y fácil de dominar. En realidad, leer es un proceso complejo que requiere muchas habilidades diferentes. Juntas, estas habilidades conducen al objetivo final de la lectura: la comprensión lectora, o entender lo leído. La comprensión lectora puede ser difícil por muchas razones. Sea cual sea la causa, conocer las habilidades involucradas y con cuáles tiene dificultades los estudiantes puede ayudar a obtener el apoyo adecuado. Galeano-Sánchez y Ochoa-Angrino (2022) propone hay seis habilidades esenciales necesarias para, y consejos sobre qué pueden ayudar a los estudiantes a mejorar esta habilidad.

1. Decodificación

Precisamente Guerra-García et al., (2022) afirman que “La decodificación se basa en una habilidad lingüística temprana llamada conciencia fonémica. “Esta habilidad forma parte de una habilidad aún más amplia llamada conciencia fonológica)” (p. 34). Precisamente, la conciencia fonémica permite a los niños escuchar los sonidos individuales de las palabras (conocidos como fonemas). También les permite “jugar” con los sonidos a nivel de palabra y sílaba.

La decodificación, expresa Sanizaca (2022) también se basa en conectar los sonidos individuales con las letras. Por ejemplo, para leer la palabra “sun”, los niños deben saber que la letra “s” produce el sonido “/s/”. Comprender la conexión entre una letra (o un grupo de letras) y los sonidos que suelen producir es un paso importante para descifrar las palabras.

2. Fluidez

Para leer con fluidez, los estudiantes necesitan reconocer palabras al instante, incluso aquellas que no pueden pronunciar. Rodríguez-Jiménez y García-Pinilla (2021) explican que la fluidez acelera la lectura y la comprensión del texto. También es importante cuando los estudiantes se encuentran con palabras irregulares que son difíciles de pronunciar. Pronunciar o decodificar cada palabra puede requerir mucho esfuerzo. Rodríguez-Jiménez y García-Pinilla subrayan que el

reconocimiento de palabras es la capacidad de reconocer palabras completas al instante, sin necesidad de pronunciarlas. Cuando los niños pueden leer rápidamente y sin cometer demasiados errores, son lectores “fluidos”.

3. Vocabulario

Maldonado Alegre et al., (2023) advierten que, “para comprender lo que se lee, hay que comprender la mayoría de las palabras del texto porque un vocabulario sólido es clave para la comprensión lectora” (p. 56) Lógicamente, los estudiantes pueden aprender vocabulario mediante la instrucción, pero normalmente aprenden el significado de las palabras a través de la experiencia cotidiana y también de la lectura.

Cuanto más palabras conozcan los niños, reafirman Maldonado Alegre et al., más rico será su vocabulario. El docente puede ayudar a ampliar su vocabulario conversando frecuentemente sobre diversos temas, en cada actividad se debe incluir nuevas palabras e ideas; también contar chistes y jugar juegos de palabras es una forma divertida de desarrollar esta habilidad.

El rol de docente en el desarrollo de la comprensión lectora

Las prácticas tradicionales de comprensión colocan de manera preponderante al docente en el centro del proceso. El profesor escoge los textos, fija las actividades de aprendizaje (que suelen ser obligatorias, sin muchas posibilidades de elección) y decide cuál es el significado que los alumnos deben adquirir en el proceso de lectura. Dicho con pocas palabras, el profesor tiene en sus manos todo el poder y el control de la situación. Como señala Menacho López (2021), no es éste el camino adecuado para potenciar a los alumnos. Si se pretenden que los estudiantes evolucionen de manera que se comprometan con el aprendizaje, que disfruten con las experiencias que comparten en el colegio, hay que enseñarles cómo pueden llegar a controlar su propio aprendizaje

Tabla 1. *Diferencias de enfoque en el desarrollo de la lectura comprensiva*

Enfoque adoptado en este estudio	Enfoques tradicionales
La lectura se considera como un proceso constructivo que supone transacciones entre el lector, el texto y el contexto.	La lectura se considera como un proceso de transferencia de significado que requiere que los lectores extraigan el significado de la letra impresa.
Se considera a los lectores como participantes activos en la creación de textos individuales.	Consideran a los lectores como consumidores pasivos de los textos y significados de otros.

El papel del profesor consiste en ayudar a los lectores a construir textos elaborados a medida que leen.

El papel del profesor consiste en enseñar técnicas a los lectores a extraer el significado de los textos.

El profesor comparte los significados que construye cuando lee y estimula a los alumnos a hacer lo mismo.

El profesor planea actividades diseñadas para capacitar a los estudiantes para “descubrir” los significados que él considera apropiados.

La puesta en común de grupo y la interacción se consideran esenciales para incrementar la comprensión.

La mayoría de las ocasiones de aprendizaje son individuales, empleándose sólo el aprendizaje en grupo para favorecer la conformidad con el significado definido por el profesor.

El fin perseguido en la lectura y la forma del texto se reconocen como determinantes críticos de los significados potenciales a disposición de los lectores.

La enseñanza pasa por alto a menudo el fin de la lectura y la forma del texto, orientándose cada técnica de aplicación universal.

Nota: se hace una diferencia entre la concepción de la lectura comprensiva tradicional y la analizada en esta investigación.

Loayza Romero et al: (2023) considera que, en las clases dominadas por las prácticas tradicionales de comprensión, los estudiantes

- No suelen escoger por su cuenta libros para leer con fines que ellos consideran legitimados en clase.

No suelen escribir con fines que les parezcan reales y significativos.

- Se ven obligados a leer libros y materiales que no suelen constituir materia de lectura en el mundo real.

- Se ven forzados a realizar tareas escritas que poco tienen que ver con el mundo real.

- Tienen pocas oportunidades para compartir sus descubrimientos sobre la lectoescritura.

- No reciben estímulos para compartir sus respuestas a la lectura y escritura con otros miembros de su clase, y

- No llegan a descubrir qué lectura y escritura cumplen funciones muy útiles en el mundo real.

Las estrategias de la lectura comprensiva

Beltrán y Mejía. (2021) consideran que el modelo constructivista de enseñanza y aprendizaje propone una concepción interactiva de la lectura. Así. se habla de lector activo, que procesa la información que lee. Desde este modelo se puede definir la lectura como;

Un proceso de interacción entre la lectora o el lector y el texto mediante el cual la persona que lee intenta alcanzar los diferentes objetivos que guían su lectura y que le permiten interpretar el texto, construir un significado, en función del objetivo que se haya propuesto, (p. 6)

También Beltrán y Mejía señalan que en el proceso de interacción entre la lectora o el lector y el texto, la persona que lee pone en juego una serie de elementos:

- La información que facilita el texto.
- La información que facilita el contexto.
- Los conocimientos previos que el lector posee sobre el texto y sobre el mundo.

Para los autores señalados, a partir de estos elementos el estudiante podrá hacer predicciones, las verificará y elaborar otra nueva hasta llegar a la comprensión del texto. Pero, argumenta Sierra (2022) para que este proceso se lleve a cabo, es necesario que quien lea utilice una serie de estrategias de lectura, un tipo de estrategias de metacognición (o reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje) que le permitirán pensar sobre la propia actuación, proponerse un objetivo de lectura, planificar los pasos que ha de dar para alcanzar dicho objetivo y supervisar y evaluar este proceso para modificarlo, si fuera necesario.

Estas estrategias deben ser enseñadas a los estudiantes en la escuela ya desde muy pequeños. Para aprenderlas, subraya Sierra es preferible comenzar por una lectura compartida con el adulto, en voz alta, ya que el profesor o la profesora irá proporcionando las ayudas necesarias y, a medida que el niño o la niña posea un autocontrol de este proceso, irá practicando la lectura individual y silenciosa, pasando por otras modalidades de lectura (en parejas, etc.). Sin embargo, manifiestan Romero y Quintanilla (2022) hay que decir que para poder utilizar las estrategias de lectura es necesario que el estudiante posea una mínima habilidad lectora, ya que no se pueden hacer predicciones sobre el texto si la atención está centrada en la descodificación, no en la comprensión.

2. MÉTODOS: RUTA METODOLÓGICA

El enfoque de la investigación fue mixto, debido a que se emplearon métodos cualitativos y cuantitativos que permitieron obtener una valoración más precisa de

la relación entre las estrategias metodológicas y la comprensión lectora. Los datos cuantitativos se recolectaron mediante una encuesta y posteriormente fueron organizados en tablas y figuras estadísticas. Por su parte, los datos cualitativos se obtuvieron a través de la técnica de observación.

El tipo de investigación fue descriptivo, lo que permitió considerar los elementos teóricos relacionados con la comprensión lectora y recopilar información relevante sobre su vínculo con las estrategias metodológicas empleadas por los docentes.

En cuanto a los métodos de investigación, se utilizaron métodos teóricos como el inductivo y el analítico-sintético, los cuales facilitaron el análisis de la comprensión lectora y de las estrategias metodológicas aplicadas, permitiendo elaborar un diagnóstico preciso y proponer acciones orientadas a superar la problemática identificada. Entre los métodos empíricos, se emplearon la encuesta y un cuestionario de evaluación, que proporcionaron información detallada acerca de la relación entre la comprensión lectora de los estudiantes y las estrategias utilizadas por los docentes.

Las técnicas aplicadas fueron la encuesta dirigida tanto a docentes como a estudiantes, así como un cuestionario específico de comprensión lectora administrado a los estudiantes. Los instrumentos correspondientes fueron un cuestionario estructurado con preguntas dirigidas a docentes y estudiantes, y un conjunto de ítems destinados a valorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes.

La población estuvo conformada por 110 estudiantes, pertenecientes a los tres paralelos de octavo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa “Picoazá”, y por siete docentes que imparten clases en este nivel.

3. RESULTADOS: INDICIOS Y HALLAZGOS

Encuesta aplicada a los estudiantes

Tabla 1. Frecuencia con que lee un texto en clase

Respuestas	F	%
Todos los días	15	22
Una vez a la semana	30	43
Una vez al mes	24	35
TOTAL	69	100

Tabla 2. Niveles de comprensión después de leer un texto

Respuestas	F	%
Siempre	12	20
A veces	24	41
Nunca	23	39
TOTAL	59	100

Tabla 3. Frecuencia con que los profesores anima las opiniones de los estudiantes

Respuestas	F	%
Frecuentemente	20	29
Poco Frecuente	34	49
Nada frecuente	15	22
TOTAL	69	100

Tabla 4. Dificultades después de leer un texto

Respuestas	F	%
Identificar ideas principales	18	26
Redactar resumen	19	28
Expresar con palabras	20	29
Todo	12	17
TOTAL	69	100

Frecuencia con que se lee un texto en clase. Los resultados muestran que el 43 % de los estudiantes manifiesta leer un texto en clase una vez a la semana, mientras que el 35 % lo hace una vez al mes. Solamente el 22 % señala que realiza esta actividad todos los días. Estos datos evidencian que la lectura no constituye una práctica cotidiana para la mayoría de los estudiantes, lo que podría limitar el desarrollo sistemático de sus habilidades de comprensión lectora.

Niveles de comprensión después de leer un texto. El 41 % de los estudiantes indica que solo algunas veces logra comprender el contenido después de leer un texto, mientras que el 39 % manifiesta que nunca alcanza una comprensión adecuada. Apenas el 20 % afirma que siempre comprende lo leído. En conjunto, los resultados revelan dificultades importantes, pues el 80 % no consigue comprender los textos de manera constante, lo cual justifica la necesidad de fortalecer las estrategias didácticas dirigidas a la comprensión lectora. Se debe señalar que esta tabla registra un total de 59 estudiantes, a diferencia de las demás tablas de la encuesta, que incluyen 69; por tanto, conviene comprobar si se trata de respuestas válidas o de un error de transcripción.

Frecuencia con que los profesores animan a los estudiantes a expresar sus opiniones. El 49 % de los estudiantes considera que los profesores estimulan con poca frecuencia la expresión de sus opiniones, y el 22 % señala que esta práctica no se realiza. Solo el 29 % manifiesta que los docentes los animan frecuentemente a opinar. Esto indica que el 71 % percibe una estimulación insuficiente de la participación oral, aspecto que puede afectar el análisis, la reflexión y la construcción de interpretaciones propias sobre los textos leídos.

Dificultades presentadas después de leer un texto. La principal dificultad identificada consiste en expresar con palabras propias el contenido leído, señalada por el 29 % de los estudiantes. Le siguen la redacción de resúmenes, con el 28 %, y la identificación de las ideas principales, con el 26 %. Además, el 17 % manifiesta

presentar todas las dificultades mencionadas. Los resultados muestran que las limitaciones abarcan diferentes procesos de comprensión y producción, desde la selección de información relevante hasta su reorganización y comunicación mediante un discurso propio.

Encuesta a los docentes

Tabla 5. *Tiempo que dedica a la lectura con los estudiantes*

Respuestas	F	%
Todos los días	2	28
Una vez a la semana	2	29
Una vez al mes	3	43
TOTAL	7	100

Tiempo dedicado a la lectura con los estudiantes. El 43 % de los docentes señala que dedica tiempo a la lectura con sus estudiantes una vez al mes. Por su parte, el 29 % lo hace una vez a la semana y el 28 % todos los días. Aunque existe un grupo que desarrolla esta actividad cotidianamente, predomina una frecuencia mensual, considerada insuficiente para consolidar hábitos lectores y mejorar progresivamente la comprensión de textos. Los resultados sugieren la necesidad de incorporar actividades de lectura con mayor regularidad en la planificación docente.

Tabla 6. *Tipo de lectura aplicada a los estudiantes*

Respuestas	F	%
Lectura crítica y reflexiva	2	28
lectura comprensiva	2	29
Lectura recreativa	3	43
TOTAL	7	100

Tipo de lectura aplicada a los estudiantes. La lectura recreativa es la modalidad más utilizada por los docentes, con el 43 % de las respuestas. La lectura comprensiva representa el 29 %, mientras que la lectura crítica y reflexiva alcanza el 28 %. Si bien las tres modalidades contribuyen a la formación de los estudiantes, el predominio de la lectura recreativa evidencia que las prácticas orientadas específicamente a comprender, analizar, interpretar y valorar los textos tienen una presencia menor.

Tabla 7. Nivel de lectura en que se hallan los estudiantes

Respuestas	F	%
muy alto	0	0
alto	0	0
Medio	2	28
Bajo	2	29
Muy bajo	3	43
TOTAL	7	100

El 43 % de los docentes considera que los estudiantes presentan un nivel de lectura muy bajo, mientras que el 29 % lo califica como bajo y el 28 % como medio. Ningún docente ubica a los estudiantes en los niveles alto o muy alto. El 72 % de las valoraciones se concentra en los niveles bajo y muy bajo, lo que confirma la existencia de dificultades generalizadas y la necesidad de implementar acciones pedagógicas sistemáticas para mejorar el desempeño lector.

Tabla 9. Estrategias utilizadas después de la lectura

Respuestas	F	%
Realización de un resumen	4	57
Organización de un gráfico o dibujo de la lectura	2	29
Realización de un comentario personal	1	14
Caligramas	0	0
otras	0	0
TOTAL	7	100

Tabla 8. Estrategias utilizadas antes de la lectura

Respuestas	F	%
Objetivo de la lectura	3	43
Explicación del tema de la lectura	1	14
Señalar las partes del texto	2	29
Ninguna	0	0
otras	1	14
TOTAL	7	100

La estrategia previa a la lectura más empleada es la presentación del objetivo, mencionada por el 43 % de los docentes. El 29 % señala las partes del texto antes de comenzar a leer, mientras que la explicación anticipada del tema y otras estrategias representan el 14 % cada una. Los resultados muestran una limitada diversidad de procedimientos dirigidos a activar conocimientos previos, formular predicciones, generar expectativas y establecer relaciones iniciales con el contenido.

Tabla 10. Necesidad del diseño de una estrategia metodológica para mejorar la lectura comprensiva en los estudiantes

Respuestas	F	%
Muy adecuado	3	43
Adecuado	3	43
Poco Adecuado	1	14
Nada adecuado	0	0
TOTAL	7	100

Estrategias utilizadas después de la lectura. La realización de un resumen constituye la estrategia posterior a la lectura más utilizada, con el 57 % de las respuestas. La organización de un gráfico o dibujo representa el 29 %, mientras que el comentario personal alcanza el 14 %. No se registra el empleo de caligramas ni de otras actividades. Los datos evidencian una concentración en el resumen como principal recurso de comprobación, por lo que sería conveniente diversificar las estrategias mediante preguntas inferenciales, debates, organizadores gráficos, reconstrucciones del texto y valoraciones críticas.

Necesidad de diseñar una estrategia metodológica para mejorar la lectura comprensiva. El 43% de los docentes considera muy adecuado diseñar una estrategia metodológica para mejorar la lectura comprensiva, y otro 43 % la califica como adecuada. Solo el 14 % la considera poco adecuada y ninguno la valora como nada adecuada. En consecuencia, el 86 % expresa una valoración favorable, lo que demuestra una elevada aceptación de la propuesta y confirma su pertinencia como respuesta a las dificultades lectoras identificadas.

Tablas de diagnóstico de comprensión lectora

Tabla 11. *De la lectura se deduce que los dos niños*

Respuestas	F	%
Se asustan con el militar.	23	33
Se odian	19	28
Son vecinos	27	39
TOTAL	69	100

El 39 % de los estudiantes deduce que los niños son vecinos, mientras que el 33 % considera que se asustan con el militar y el 28 % interpreta que se odian. La distribución de respuestas muestra que no existe una interpretación predominante, ya que los porcentajes son cercanos. Esto evidencia dificultades para reconocer información implícita y formular deducciones coherentes.

Tabla 12. *Se concluye que el niño, durante la noche*

Respuestas	F	%
Durmió	18	26
Gritó	27	39
Huyó	24	35
TOTAL	69	100

El 39 % de los estudiantes concluye que el niño gritó durante la noche, el 35 % considera que huyó y el 26 % señala que durmió. La dispersión de las respuestas revela diferencias en la interpretación del texto y una limitada coincidencia al establecer la conclusión correspondiente. Este comportamiento sugiere dificultades para integrar la información explícita con los indicios contextuales necesarios para realizar inferencias.

Tabla 13. *En el último cuadro se infiere que el niño siente...por lo que dice Mafalda.*

Respuestas	F	%
Molestia	15	22
Miedo	30	43
Vergüenza	24	35
TOTAL	69	100

Inferencia sobre el sentimiento del niño ante lo expresado por Mafalda. El 43 % de los estudiantes infiere que el niño siente miedo ante lo que dice Mafalda, mientras que el 35 % identifica vergüenza y el 22 % molestia. Aunque el miedo constituye la respuesta más seleccionada, más de la mitad de los estudiantes eligió otras emociones. Esto evidencia dificultades para interpretar las expresiones, el contexto comunicativo y las señales visuales o verbales que permiten reconocer el estado emocional del personaje.

Observación metodológica: para interpretar con precisión las tablas 11, 12 y 13 es indispensable identificar cuál alternativa es la respuesta correcta en cada pregunta. De ese modo podrá calcularse el porcentaje de aciertos y establecerse con mayor fundamento el nivel de comprensión inferencial alcanzado por los estudiantes.

4. DISCUSIÓN: SIGNIFICADOS EN DIÁLOGO

Sobre la frecuencia con que leen un texto: el 23% señaló todos los días; el 43% de los profesores dijeron una vez a la semana; y finalmente el 35% de los maestros indicaron una vez al mes. En concordancia con los resultados obtenidos solo una quinta parte de los docentes dijeron que lee un texto con sus estudiantes y alrededor de la mitad dijo que una sola vez a la semana. Con respecto a la capacidad de explicar un texto después de su lectura, el 20% de los estudiantes dijeron siempre; el 41% de los discentes dijeron a veces y el 39% alumnos contestaron nunca.

En reciprocidad con la información alcanzada solo una quinta parte de los estudiantes están en la capacidad de explicar un texto después de leer, pero también un alto porcentaje no están en esa capacidad información que contrasta con lo que afirma Condori Muñoz (2020) “Cuando los estudiantes leen, no solo descifran palabras, sino que desarrollan habilidades cognitivas que les ayudan a

analizar, resolver problemas e imaginar nuevas posibilidades” (p. 34); es decir que los estudiantes de 8vo año de la Unidad Educativa Picoazá no están cumpliendo con los objetivos de la lectura.

Sobre la pregunta planteada y que tiene que ver con la frecuencia en que los docentes motivan el desarrollo de opiniones en los estudiantes, el 29% de los estudiantes dijeron frecuentemente, el 49% de los alumnos señalaron poco frecuente y el 22% de los discentes indicaron nada frecuente. La información lograda significa, según los estudiantes, que la motivación de los docentes para que planteen y expongan sus opiniones es poco frecuente; situación que es cuestionada por Bone, S. R. C. (2023) quien señala que el pensamiento crítico debe integrarse en el aprendizaje transversal, en lugar de ser una asignatura independiente; por ello, los docentes deben emplear diversos métodos asociados al pensamiento crítico, como el cuestionamiento, el debate, la indagación, el aprendizaje basado en problemas y la reflexión; sin embargo en la pregunta que indagó sobre las dificultades después de leer un texto el 26% de los estudiantes señaló que se le dificulta más la identificación de ideas principales, el 28% de los alumnos manifestaron redactar resumen; el 29% contestó expresar con palabras y finalmente el 17% expresó todo.

La información obtenida mediante encuesta establece que los alumnos tienen varias dificultades para analizar un texto, expresándose en la redacción de un resumen y la expresión con palabras. Situación que es el efecto de la falta de métodos y estrategia para que la lectura no es solamente el descifrar símbolos, sino que desarrolle capacidades y habilidades cognitivas.

Sobre los niveles de lectura el 28% señaló medio; el 29% contestó bajo y finalmente el 43% del profesorado expresó muy bajo. En concordancia con los resultados alcanzados cerca de a mitad de los docentes afirmaron que el nivel de lectura de los estudiantes es muy bajo; sobre esto Chica y Leite (2021) argumenta que los estudiantes leen poco debido a una combinación de factores, entre ellos está el predominio de los medios digitales y las pantallas, falta de interés en el material asignado y dificultades con la comprensión lectora o la motivación, pero, otros investigadores como Armijos Uzho et al., (2023) señalan otras razones que tiene que ver con una instrucción de lectura insuficiente, la creencia de que la lectura es únicamente para las tareas escolares y la falta de tiempo o hábito, todo lo cual puede contribuir a la aversión a la lectura y a unas bajas habilidades de lectoescritura.

De la observación realizada se obtuvo, de manera general que solo una tercera parte de los estudiantes señalaron las respuestas correctas, el 70% fallaron; a este respecto Villarruel pone énfasis en la actitud de los docentes, muchos de los cuales, señalan que “la comprensión lectora debe ser asumida y enseñada solo por los

profesores de Lengua y Literatura” (p. 12), cuando en realidad y de acuerdo al currículo de educación del Ecuador, el desarrollo cognitivo, es decir de las capacidades de comprensión, reflexión, análisis, abstracción debe ser responsabilidad de todos los docentes en todas las asignaturas; porque es una habilidad fundamental esencial para el aprendizaje en todas las materias, no solo en lengua y literatura. Al integrar estrategias de comprensión lectora en todas las disciplinas, los docentes pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de comprender y analizar críticamente los textos, lo cual es crucial para el éxito académico y el aprendizaje a lo largo de la vida.

5. CONCLUSIONES: MIRADA HACIA EL FUTURO

Los estudiantes de 8vo año de la Unidad Educativa Picoazá no han desarrollado la comprensión lectora de manera significativa, lo cual queda expresado en la dificultad que tienen en identificar las ideas principales de un texto o redactar un resumen y expresar con palabras lo que han leído; las causas tienen que ver con la falta de hábitos lectores, la insuficiente motivación por parte de los docentes; pero también a la escasa aplicación de una estrategia metodológica con carácter holístico que incorpore y asegure procesos lectores permanentes en el aula, significa que los maestros necesitan enseñar y modelar intencionalmente estrategias de comprensión lectora, como resumir, predecir y visualizar, para que los estudiantes puedan convertirse en lectores independientes que puedan usar estas herramientas en diferentes tipos de textos

6. DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses en relación con este artículo. No han recibido financiamiento ni apoyo de ninguna organización o entidad que pudiera influir en el contenido del trabajo

7. CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Autor 1	Conceptualización, Análisis formal, Investigación, Metodología, Validación, Visualización, Redacción – borrador original –
Autor 2	Conceptualización, Análisis formal, Investigación, Metodología, Supervisión, Redacción – revisión y edición –

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Armijos Uzho, A. P., Paucar Guayara, C. V., & Quintero Barberi, J. A. (2023). Estrategias para la comprensión lectora: Una revisión de estudios en Latinoamérica. *Revista Andina de Educación*, 6(2).

- Banco interamericano de desarrollo. (2023). Habilidades blandas en la educación: claves para empoderar a los docentes. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/tag/banco-interamericano-de-desarrollo/>
- Bone, S. R. C. (2023). Técnicas y Estrategias para la Comprensión Lectora: una Propuesta Didáctica. *Revista Científica Hallazgos* 21, 8(2), 191-208.
- Beltrán, M. S. R., & Mejía, Y. P. (2021). La metacognición como estrategia para el desarrollo de la comprensión lectora. *Revista Electrónica Entrevista Académica (REEA)*, 2(7), 242-254.
- Bravo, N., y Enríquez, C. (2022). Vista de Desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes con discapacidad intelectual. *Cognosis*. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/5218/6667>
- Canquiz, L., Mayorga Sulbaran, D., & Sandoval, C. (2021). Planeación didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora.
- Cantero, N. & Pantoja, A. (2016). La transformación de centros educativos en Comunidades de Aprendizaje (CdA) en la provincia de Jaén. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56749100021>
- Condori Muñoz, I. T. (2020). Aplicación de las tertulias dialógicas literarias para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Mixta San Tarcisio de la Ciudad del Cusco-2018.
- Chica, M., y Leite, A. (2021). Las Tertulias Literarias Dialógicas en Educación Primaria. Un estudio de caso. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 13(16), 69. <https://doi.org/10.30972/riie.13165758>
- Chura Condori, R. M., Valero Ancco, V. N., & Calderon Quino, K. M. (2022). Siete niveles lingüísticos como estrategia para mejorar la comprensión lectora. *Comuni@cción*, 13(1), 42-52.
- Flores, Y. D. C. A. (2022). Estrategias didácticas activas para fomentar la comprensión lectora. *Tesla Revista Científica*, 2(2), e93-e93.
- Galeano-Sánchez, N., & Ochoa-Angrino, S. (2022). Estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora de textos argumentativos en la escuela secundaria. *Íkala, revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 504-526.
- Guerra-García, J., Guevara-Benítez, Y., & Pérez-González, D. (2022). Enseñanza de estrategias para el fomento de la comprensión lectora en universitarios. *Educación*, 31(61), 95-115.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, T.C. (2018). Metodología de la Investigación las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Companies. <https://www.redalyc.org/pdf/3578/357839273007.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, 121-138.
- Júdex, J., Borjas, M., y Torres, E. (2019). Evaluación de las Habilidades del Pensamiento Crítico con la mediación de las TIC, en contextos de educación media. *Reidocrea*, 8(21), 21-34.
- Loayza Romero, M., Gallarday Morales, S. A., & Arana Loayza, P. K. (2022). Impacto de las estrategias pedagógicas en las habilidades de comprensión lectora. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1355-1366.
- López, Moreno, E., Uyaguari, F. y Barrra, M (2021). El desarrollo del pensamiento crítico: un reto para la educación ecuatoriana. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la*

**Estrategia metodológica para el desarrollo de la lectura comprensiva en estudiantes de 8vo
básica de la Unidad Educativa Picoazá**

Tania Nathaly Montes Gilces, Johanna María Zambrano Sornoza

- Universidad Central de Venezuela. 8 (15), 161 – 180.
<https://doi.org/10.55560/ARETE.2022.15.8.8>
- Maldonado Alegre, F. C., Ulloa Córdova, V. D., Príncipe Concha, B., & Trujillo-Solis, B. P. (2023). Comprensión lectora de textos argumentativos: una revisión sistemática desde el nivel básico hasta el universitario. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 8(1), 132-145
- Menacho López, L. A. (2021). Estrategias colaborativas: aprendizaje compartido para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *Praxis educativa*, 25(3), 243-258.
- Moreno, J. D. M., & López, I. G. (2018). Evaluación del impacto de las tertulias literarias dialógicas en comunidades de aprendizaje. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 22(4), 111-132.
- Mullo, E. C., & Bracho, A. J. L. (2023). Comprensión lectora: una vía de práctica para el desarrollo de la metacognición. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9244-9261.
- Ruiz Betancourt, P. J. (2021). El cuento como estrategia para la comprensión lectora.
- Sierra, A. J. V. (2022). Comprensión lectora: fundamentos teóricos y estrategias de acercamiento al texto. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 618-633.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE MEXICO. UNAN. (2023). La lectura nos forma como humanos. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2024_336.html.
- Rodríguez-Jiménez, O. R., & García-Pinilla, J. I. (2021). Círculos de Enseñanza como estrategia para mejorar la comprensión lectora. *Educación y Educadores*, 24(2), 267-286.
- Romero, P. D. S., & Quintanilla, P. F. C. (2022). Recursos didácticos virtuales y Storytelling como estrategias para reforzar la comprensión lectora. *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(34), 11.
- Sanizaca, C. L. N. (2022). Estrategias para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 45.
- Vega, R. M. B., & Mejía, E. J. M. (2023). El ABP como estrategia para mejorar la comprensión lectora en educación superior. *Igobernanza*, 6(23), 86-114.
- Villarruel, J. (2020). Breve diagnóstico de la educación ecuatoriana. Universidad de Ibarra. Edit. EDIMPRES.