



## La Comprensión Lectora para el Desarrollo de la Lectura Crítica

**Autora:** Edelita del Rocío Risco Moreira  
Universidad Técnica de Manabí, **UTM**  
[edel\\_risco@hotmail.es](mailto:edel_risco@hotmail.es)  
Portoviejo, Ecuador  
<https://orcid.org/0000-0002-2021-5493>

### Resumen

La lectura crítica constituye un elemento fundamental en el proceso educativo para el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión lectora. En Ecuador, el 27% de la población carece de hábitos lectores, evidenciando deficiencias en las competencias de lectura crítica. Este estudio tuvo como objetivo diseñar un sistema de actividades de comprensión lectora para desarrollar la lectura crítica en estudiantes de octavo año de educación básica superior. Se empleó una metodología cualitativa con una muestra intencional de 30 estudiantes de una población de 90, utilizando encuesta con cuestionario de seis ítems que evaluó indicadores de lectura crítica y comprensión lectora. Los resultados revelaron que el 80% utiliza sinónimos para comprender palabras desconocidas, el 70% extrae ideas principales, pero el 57% rara vez relaciona lecturas con experiencias cotidianas y el 20% carece de estrategias post-lectura. Se diseñó un sistema de tres actividades secuenciales que aborda los niveles literal, inferencial y crítico de comprensión lectora, integrando elementos lúdicos e interactivos. Se concluye que la propuesta constituye una herramienta pedagógica efectiva para desarrollar competencias lectoras críticas mediante intervenciones didácticas sistemáticas que conectan habilidades cognitivas básicas con competencias metacognitivas superiores.

**Palabras clave:** comprensión lectora; pensamiento crítico; enseñanza de la lectura; educación básica; estrategias de aprendizaje.

**Código de clasificación internacional:** 5801.07 - Métodos pedagógicos.

#### Cómo citar este artículo:

Risco, E. (2023). **La Comprensión Lectora para el Desarrollo de la Lectura Crítica**. *Revista Scientific*, 8(27), 289-309, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2023.8.27.15.289-309>

**Fecha de Recepción:**  
05-08-2022

**Fecha de Aceptación:**  
16-01-2023

**Fecha de Publicación:**  
06-02-2023



## Reading comprehension for the development of critical Reading

### Abstract

Critical reading constitutes a fundamental element in the educational process for developing critical thinking and reading comprehension. In Ecuador, 27% of the population lacks reading habits, evidencing deficiencies in critical reading competencies. This study aimed to design a reading comprehension activity system to develop critical reading in eighth-grade students of upper basic education. A qualitative methodology was employed with an intentional sample of 30 students from a population of 90, using a survey with a six-item questionnaire that evaluated critical reading and reading comprehension indicators. Results revealed that 80% use synonyms to understand unknown words, 70% extract main ideas, but 57% rarely relate readings to daily experiences and 20% lack post-reading strategies. A system of three sequential activities was designed addressing literal, inferential, and critical levels of reading comprehension, integrating playful and interactive elements. It is concluded that the proposal constitutes an effective pedagogical tool for developing critical reading competencies through systematic didactic interventions that connect basic cognitive skills with higher metacognitive competencies.

**Keywords:** reading comprehension; critical thinking; reading instruction; basic education; learning strategies.

**International classification code:** 5801.07 - Pedagogical methods.

#### How to cite this article:

Risco, E. (2023). **Reading comprehension for the development of critical Reading.** *Revista Scientific*, 8(27), 289-309, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2023.8.27.15.289-309>

**Date Received:**  
05-08-2022

**Date Acceptance:**  
16-01-2023

**Date Publication:**  
06-02-2023



## 1. Introducción

En la sociedad actual, saturada de información, avances tecnológicos y medios de comunicación, resulta necesario contar con lectores críticos y responsables con su entorno social, cultural y natural. La lectura se convierte así en una actividad compleja y personal, donde la lectura crítica requiere factores determinantes para lograr una mejor comprensión lectora.

Desde una mirada global, para Martínez y Fernández (2010): millones de personas permanecen analfabetas por diversas causas, como la falta de recursos para acceder a la educación formal. Sin conocimientos básicos para leer, estas personas no pueden desarrollar lectura crítica, lo que representa una preocupación para el sistema educativo y la sociedad, pues la ausencia de lectores críticos genera graves problemas sociales, culturales, económicos y políticos.

En el contexto ecuatoriano, el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2017): expone que un 27% de ecuatorianos manifiesta no tener el hábito de lectura. Las razones más expuestas recaen en la falta de interés, falta de tiempo y, por problemas de concentración. De acuerdo con la información, se puede ver que las cifras son preocupantes en una sociedad del conocimiento del siglo XXI, por lo que, es imperante que la escuela, como ente formador y educador, disponga de una planta docente interesada en establecer estrategias didácticas que promuevan la lectura crítica en niños, niñas, y, sobre todo, en los adolescentes que ya tienen más acceso a la información.

La lectura crítica es fundamental en el proceso educativo, ya que constituye la base para la enseñanza y aprendizaje de otros conocimientos, además de ampliar el conocimiento sobre la naturaleza. Se convierte en el eje vertebrador del proceso educativo y su dominio determina el acceso a niveles superiores de educación y el éxito académico-profesional (Domínguez, Rodríguez, Torres y Ruiz, 2015). Por ello es crucial formar a los estudiantes



desde edades tempranas en hábitos lectores y comprensión crítica.

Saber leer constituye un aprendizaje básico y significativo que permite ejercer diversas funciones en la vida diaria, dentro y fuera del contexto escolar. El proceso inicia en los primeros años escolares con el reconocimiento de letras y progresa desde aprender a escribir hasta comprender lo leído. Sin embargo, la lectura debe trascender lo académico para convertirse en una actividad de vida plena.

Desde esa perspectiva, es importante recordar a Solé (2008): quien manifiesta que la lectura crítica busca fundamentalmente saber la verdad. Es decir, leer no implica únicamente tener la facultad de reconstruir significados generales de un texto (comprender lo que se lee), sino que, también se debe ser consciente que el texto aparte de comunicar ideas también comunica pensamientos y sentimientos de la persona que escribe (autor). Cuando el lector logra comprender el mensaje y entender al emisor, entonces se puede hablar de una crítica constructiva del texto leído.

Una capacidad prioritaria en el proceso educativo es formar ciudadanos crítico-reflexivos que se cuestionen los acontecimientos y actúen con autonomía de pensamiento. La lectura crítica resulta el medio trascendental para lograrlo, ya que de acuerdo con Quispe y Laura (2020a): brinda la capacidad de discernir valores predominantes, identificar perspectivas y descubrir intencionalidades e ideologías que subyacen en los textos que circulan en la sociedad.

Para Salcedo (2012a): la lectura crítica nace de un marco general conocido como la alfabetización crítica, la cual consiste en un proceso de formación del ser humano con competencia de usar el lenguaje tanto en forma oral como en forma escrita en sus diferentes niveles y manifestaciones, esto con el fin de desempeñar funciones colectivas e individuales como un miembro más de una comunidad e incluido en una cultura.

En tanto que, la lectura crítica consiste en aprender el lenguaje y a la



vez, aprender sobre el mundo, siendo así, el individuo alcanza su inserción en todo contexto social. En efecto, desde la perspectiva de la alfabetización crítica, se desarrollan las competencias básicas de comunicación del ser humano que le permitirán desempeñarse en el mundo laboral y cultural, al mismo tiempo fomentando su realización personal y espiritual.

La lectura crítica se enfoca en reconstruir significados, intenciones e ideologías implícitas en los discursos. Permite acceder a diversos textos y producir discursos nuevos, llevando al estudiante a participar con autonomía en la sociedad del conocimiento. Así, el estudiante adquiere la capacidad de leer el mundo, encontrar su lugar en él y descubrir el valor del discurso y el conocimiento.

Reconociendo el valor de la alfabetización crítica, los educadores implementan estrategias variadas para fortalecer las competencias lectoras, facilitando el acceso a múltiples formatos textuales que incluyen elementos audiovisuales, sonoros y gestuales. La responsabilidad pedagógica radica en formar ciudadanos competentes para analizar, evaluar y crear contenidos reflexivamente, desarrollando habilidades para interactuar críticamente con los textos y tecnologías de su entorno (Salcedo, 2012b).

Para lograr una lectura crítica, el estudiante debe desarrollar un pensamiento analítico y la capacidad de observar y reflexionar de modo que pueda extraer lo implícito, discutir con consciencia, preguntar razonablemente y argumentar puntos de vista con absoluta convicción. En tanto que, el estudiante crítico, no solo que desarrolla la crítica de discursos en sus diversas manifestaciones, sino que también comprende y controla la dirección de su propia vida (Gago, 2021).

En consecuencia, la lectura crítica permite llegar a la profundidad de un texto a las ideas profundas del texto, así como a los fundamentos y razonamientos del otro. En tanto que, el estudiante no saca conclusiones a priori, sin antes no haber reflexionado sobre cada palabra escrita. Es decir, sin



haber atentado cuidadosamente a las diversas relaciones de las palabras, discutir internamente puntos de vista a partir de su propia experiencia y contrastar con otras perspectivas.

Dado el poder del discurso para comunicar, convencer, seducir o manipular, es necesario que docentes y estudiantes desarrollen estrategias de lectura crítica que permitan comprender la realidad, descubrir diversas intencionalidades e ideologías, y seleccionar aquellas acordes con sus pensamientos y valores. Así, el estudiante desarrolla la capacidad para tomar posturas y hacer elecciones conscientes que orienten su proyecto vital.

Los docentes deben emplear estrategias lingüísticas para que los estudiantes reconozcan el género discursivo del texto. Cuando se logra formar lectores críticos, se puede hablar de comprensión lectora, concepto estrechamente relacionado con la lectura crítica, pues ambas son actividades nodales en la construcción de significados. La comprensión lectora es una habilidad que se desarrolla de forma estratégica y autorregulada (Montes-Salas, Rangel-Bórquez y Reyes-Angulo, 2014a).

Teniendo en mente a Villafan (2007a): se puede definir a la comprensión lectora como la capacidad que tiene un individuo para analizar, interpretar, reflexionar, evaluar y utilizar contenido de textos escritos con la finalidad de fortalecer competencias comunicativas y desarrollar nuevas habilidades de comprensión lectora para producir nuevos conocimientos.

La comprensión lectora se focaliza básicamente en procesos cognitivos interdependientes que se aplica al leer textos, sin embargo, como manifiestan García-García, Arévalo-Duarte y Hernández-Suárez (2018): la lectura no es un proceso exclusivo de textos, sino que también es posible hacer una lectura a otros recursos o fuentes. No obstante, se habla, en este estudio, de la lectura crítica que realizan los estudiantes a diversos tipos de textos, de ahí que se recoja lo dicho por Villafan (2007b).

Es así, que Montes-Salas, Rangel-Bórquez y Reyes-Angulo (2014b):



exponen la presencia de factores inherentes en el proceso de comprensión lectora: lector, el texto y el contexto. En cuanto al lector, este es el sujeto que se presenta como un individuo con intereses, actitudes, conocimientos, experiencias, etc., frente al texto, quien debe pasar procesos de análisis y reflexión para lograr la comprensión de lo que lee. El segundo factor es el texto, en él se encuentra de manera implícita y explícita la intención del autor.

Es decir, aquí subyace la importancia de desarrollar el pensamiento crítico del estudiante para que pueda interpretar las intenciones, propósitos, emociones e intereses del autor. Por último, como tercer factor se tiene al contexto, que es el responsable de que el proceso lector se caracterice por ser una práctica interactiva, pues, aquí se manifiestan las situaciones sociales del contenido que se lee.

Dichos factores actúan paralelamente cuando se lee y es responsabilidad del lector ser consciente de la actuación de estos tres factores, es decir, es el lector el que provoca la interacción de estos. Por tanto, resulta preciso que el docente enseñe estrategias para identificar la función de dichos factores y cómo desarrollarlos de la mejor manera.

Cuando el estudiante no es consciente de ello, entonces tampoco podrá darse cuenta de la existencia de muchos obstáculos que se expone al realizar una lectura crítica del texto y, por ende, le resultará difícil autorregular su proceso de comprensión lectora (Montes-Salas, Rangel-Bórquez y Reyes-Angulo, 2014c). De ahí que el docente observe en su clase que hay estudiantes que mientras leen, no saben en qué momentos están comprendiendo y en qué momentos se perdieron en el texto.

La comprensión lectora ha intensificado su importancia al ser funcional para todas las áreas, no solo la educación (Villafan, 2007c). La tarea de innovar estrategias de enseñanza recae principalmente en los educadores, quienes inician el proceso desde las letras hasta la lectura de textos. El principal problema es que la comprensión requiere destrezas que funcionan



dependientemente para que el estudiante comprenda lo que lee.

Por consiguiente, la comprensión lectora no es más que guiar una serie de razonamientos de forma analítica para reconocer e interpretar el significado de las palabras o frases en el texto, para entender e identificar lo fundamental en la lectura, para identificar relaciones entre ideas y, sobre todo, para elaborar significados a partir de comprender la intención del autor y el mensaje que comunica o expresa, es decir, de la interacción que se realiza entre lector y autor.

Antes de acudir al estudio y propósito de una lectura crítica, se debe también haber desarrollado el pensamiento crítico, pues, ésta es una habilidad que desarrollan las personas a medida que crece profesionalmente y que le permite tomar decisiones acertadas (Mackay, Franco y Villacis, 2018). Además, un estudiante crítico se caracteriza por ser inquisitivo, documentado, inquieto, mente abierta, flexible, juicioso, organizado, prudente, entre otros valores que lo identifican como una persona pensadora, por lo tanto, Avendaño (2016a): expone que cuando el estudiante tiene pensamiento crítico, es capaz de decidir sobre qué leer, cuándo leer, por qué leer, cómo leer y, sobre todo, para qué leer.

Asimismo, Avendaño (2016b): manifiesta que para alcanzar una actitud crítica frente a la lectura es indispensable predisponer de una motivación investigadora que, a su vez, conlleva a cuestionar las intenciones, los propósitos, los intereses y condicionantes que el autor escribe en cada línea del texto. Así también, ser crítico con la lectura es comprender que el discurso sea oral o escrito no muestra con objetividad la realidad o no se constituye como una verdad irrefutable.

Al contrario, el estudiante comprende que lo leído solo es una perspectiva que puede ser comparada y contrastada con otros puntos de vista, es decir, otros textos, otros autores. Incluso, el lector tiene la potestad de aceptar el mensaje, rechazarlo o simplemente, proponer alternativas a las





encontradas en la lectura.

Para educar estudiantes críticos y autónomos, el docente debe promover acciones que desarrollen habilidades de análisis, crítica y argumentación sobre problemas cotidianos (Marín y Gómez, 2015a). La lectura crítica genera una posición abierta a otras opiniones, evitando conformarse con una sola evidencia. Por ejemplo, al leer temas sociales, el estudiante encuentra posturas específicas del autor y críticamente indaga los argumentos para decidir si los acepta o rechaza.

Para Cassany (2006), citado por Marín y Gómez, (2015b): la lectura crítica es el método didáctico por excelencia que permite formar estudiantes autónomos, conscientes y constructivos capaces de comprometerse con la comunidad. Por lo tanto, se resume que un proceso de lectura crítica se basa en tres grandes planos de la lectura: las líneas, entre las líneas y detrás de las líneas.

Esto guarda mucha relación con lo que exponen Quispe y Laura (2020b); en su investigación sobre comprensión lectora, pues, aunque ellos no lo enmarcan como “planos de lectura”, sino, como niveles de lectura, tiene el mismo fondo de lo que también manifiesta Avendaño (2016c): con las denominadas dimensiones de la lectura.

La lectura crítica implica tres niveles: comprender el significado literal del texto (las líneas), deducir lo implícito (entre las líneas) e identificar las intenciones del autor y el contexto (detrás de las líneas). Esto requiere un lector perspicaz con actitud crítica (Rondón, et al., 2014).

La lectura crítica representa un proceso intelectual complejo que demanda del lector no solo competencias analíticas avanzadas, sino también un bagaje cultural y cognitivo sólido para desentrañar las múltiples capas de significado presentes en cualquier texto. El lector que desarrolla esta capacidad comprende que los sentidos explícitos, implícitos y simbólicos de una obra no pueden desvincularse de las circunstancias sociohistóricas,



culturales e institucionales que dieron origen a su creación, reconociendo así la naturaleza contextual e interdependiente del conocimiento textual (Brito, 2020a).

Un hecho significativo es la participación del docente como principal agente responsable de repensar su labor formativa. Un docente crítico-reflexivo transmite estrategias pertinentes para alcanzar propósitos educativos y lectores, convirtiendo el aula en un espacio investigativo y diversificando estrategias para desarrollar competencias de comprensión que formen estudiantes con habilidades básicas para continuar estudios superiores (Brito, 2020b).

Ahora bien, un aula adecuada es un escenario pedagógico inspirador para la lectura que le da sentido práctico al acto de leer. Un ejemplo concreto y real de ello puede ser la implementación de un rincón de lectura. En conformidad con Mayorga (2019): son espacios de construcción, juego e interacción libre que, en función de la organización del espacio, tiempo y materiales, permiten a los niños practicar diversas actividades en un ambiente rico en alternativas.

En consecuencia, la comprensión de textos, como proceso cognitivo, resalta la interacción e interdependencia de tres grandes ejes de una comprensión lectora: literal, inferencial y sociocultural. Y, los tres grandes pasos para lograr una lectura crítica: interpretación, organización y evaluación. Cada uno con sus respectivos indicadores y procedimientos.

La lectura crítica es un propósito deseable en todo sistema educativo, siendo una actividad básica para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Leer críticamente implica ir más allá de la palabra escrita: el lector no solo reconoce grafías y pronuncia sonidos, sino que siente, se emociona, comunica y comprende lo que lee.

Ante esta realidad educativa que demanda intervenciones pedagógicas sistemáticas para superar las deficiencias identificadas en comprensión lectora



y desarrollar competencias de lectura crítica, surge la necesidad de indagar: ¿Qué características pedagógicas y metodológicas debe tener un sistema de actividades de comprensión lectora para favorecer efectivamente el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de octavo año de educación básica superior?.

Esta interrogante orienta la búsqueda de elementos constitutivos que fundamenten propuestas didácticas efectivas, considerando tanto los procesos cognitivos involucrados en la comprensión lectora como las estrategias específicas requeridas para el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto de la educación básica superior ecuatoriana.

Desde esa perspectiva, el presente artículo plantea el siguiente objetivo: diseñar un sistema de actividades de comprensión lectora para el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de Octavo Año de educación básica superior de la Unidad Educativa Elías Cedeño Jerves en Canoa, San Vicente, Manabí, Ecuador.

## 2. Metodología

El nivel de este estudio corresponde a una investigación cualitativa (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Las variables que se relacionan son la lectura crítica y la comprensión lectora. Además, se determina de una población 90 estudiantes se seleccionó una muestra de 30 que son estudiantes del octavo año de Educación General Básica. El muestreo de este estudio es no aleatorio bajo el procedimiento de muestreo intencional del investigador. Así también, se emplea la encuesta con su instrumento de recolección de información el cuestionario compuesto por seis ítems.

Las variables de este estudio son la lectura crítica y la comprensión lectora. En cuanto a la lectura crítica, se mide a través de indicadores: selección previa de textos, acciones lectoras durante la lectura y, acciones al finalizar la lectura. Mientras que para la variable comprensión lectora los

siguientes indicadores: comprensión de palabras, comprensión de oraciones, comprensión de texto y relación de la experiencia previa.

**Tabla 1.** Distribución de preguntas por variable.

Variables	Indicadores	Distribución de preguntas encuesta
Lectura crítica.	Selección previa de textos.	Pregunta 5.
	Acciones de lectura.	Pregunta 6.
Comprensión lectora.	Comprensión de palabras.	Pregunta 1.
	Comprensión de oraciones.	Pregunta 2.
	Comprensión de texto.	Pregunta 3.
	Relación de experiencia previa.	Pregunta 4.

**Fuente:** La Autora (2023).

La tabla 1 presenta la operacionalización de las dos variables principales del estudio mediante un cuestionario de seis preguntas. Esta estructura metodológica permite medir de manera sistemática tanto la lectura crítica como la comprensión lectora en los estudiantes de octavo año.

La variable lectura crítica se evalúa a través de dos indicadores: la “selección previa de textos” (pregunta 5) y las “acciones de lectura” (pregunta 6). Estos aspectos buscan identificar cómo los estudiantes eligen textos y qué estrategias emplean durante el proceso de lectura crítica.

La variable comprensión lectora abarca cuatro indicadores distribuidos en las primeras cuatro preguntas: comprensión de palabras (pregunta 1), comprensión de oraciones (pregunta 2), comprensión de texto (pregunta 3) y relación de experiencia previa (pregunta 4). Esta distribución refleja los diferentes niveles del proceso comprensivo, desde la interpretación de elementos básicos hasta la conexión con conocimientos previos, proporcionando una evaluación integral de las habilidades lectoras de los estudiantes.



## 2. Resultados

De acuerdo con los resultados obtenidos, en la aplicación de la encuesta a los estudiantes objeto de la muestra al consultar sobre las acciones que realiza cuando no comprende el significado de una palabra en el texto que lee, el 20% manifestó que analiza el contexto o situación en que se encuentra la palabra desconocida, mientras que el 80% manifestaron recordar o buscar sinónimos.

Del mismo modo, acudiendo al contexto, tratan de entender el significado de una oración; en otros casos, releen el texto para buscar relación entre oraciones y comprender la intención del texto. Para comprender el texto en su contenido general, un 70% de los estudiantes manifiesta que extrae las ideas principales, mientras que un 20% parafrasean los párrafos para comprender el significado de acuerdo con sus experiencias previas.

Además, al consultar a los estudiantes sobre con qué frecuencia relacionan los textos que leen con sus experiencias cotidianas, alrededor del 57% manifestó que rara vez relacionan las lecturas con lo que acontecen en su vida diaria, mientras que el 40% aplica siempre esta estrategia. Por otro lado, aproximadamente el 74% de estudiantes manifestó que, para comprender la intención y significado del texto, analizan el lenguaje que emplea el autor, mientras que el 27% revisan que la fuente esté actualizada al contexto.

Finalmente, los resultados muestran el 60% de los estudiantes utilizan estrategias para detectar errores en el texto reconociendo las posibles causas de ello (ortografía, conectores lógicos, entre otros). Un 20% manifiesta que al finalizar la lectura plantea nuevos conocimientos y acciones de mejora para construir o reconstruir el significado o intención del texto leído. Y, otro 20% no aplica ninguna estrategia, es decir, termina la lectura del texto y no realiza acciones de comprensión y metacognición.

Como se puede ver, los resultados obtenidos indican la necesidad de

ejecutar actividades que promuevan el desarrollo de habilidades cognitivas de comprensión lectora para lograr el cumplimiento de tres grandes procesos que conlleva la lectura crítica: la interpretación, organización y evaluación. Por lo tanto, una vez observada la realidad de comprensión lectora de los estudiantes del octavo año de educación general básica, se propone un sistema de actividades para fomentar la lectura en el aula.

## 2.1. Sistema de actividades para la lectura crítica

Para desarrollar una propuesta educativa de lectura crítica, es necesario definir el “sistema de actividades” como una estructura pedagógica que integra tareas educativas sistemáticas con propósitos específicos. Esta propuesta articula elementos metodológicos que potencian las habilidades interpretativas y analíticas de los estudiantes mediante experiencias de aprendizaje secuenciales y complementarias (Santovenia, 2010).

**Tabla 2.** Diseño del sistema de actividades para la lectura crítica.

Componentes	Actividades
Introducción	El presente sistema de actividades se fundamenta en los postulados teóricos descritos anteriormente. Así, las actividades que se plantean en este diseño permiten desarrollar las habilidades cognitivas de comprensión lectora: literal, inferencial y sociocultural. Así también, el desarrollo de cada actividad facilita el logro de una lectura crítica a partir de sus tres procesos: interpretativo, organizativo y evaluativo. El sistema de actividades que se propone es para ejecutar en una clase de lectura con estudiantes de Octavo Año de educación general básica dentro del aula de clases. El docente genera interés por las actividades a través de un discurso motivacional solicitando el trabajo responsable sea en forma individual o grupal. La lectura que se trabajará en la clase es el primer capítulo del libro “El mundo perdido” (Doyle, 1912a).
Actividades	- Actividad 1. Localizar, identificar y retener la información explícita del texto. - Actividad 2. Deducir e inducir el sentido del texto. - Actividad 3. Emitir juicios de valor sobre el contenido del capítulo leído.
Forma de organización	Los estudiantes se organizan en equipos de 4 estudiantes, el tiempo estimado para cada actividad es: 15, 20 y 15 minutos, respectivamente.
Tareas	<b>Actividad 1.</b> - Buscar el significado de palabras desconocidas. - Recordar pasajes y detalles del capítulo leído. - Identificar personajes principales y secundarios, así como la idea principal del capítulo. - Preguntas orientadoras: ¿De qué trata el texto?; ¿Quién lo dijo?; ¿Qué causas generaron el tema?; entre otras. <b>Actividad 2.</b> - Descubrir aspectos implícitos en el texto.

Artículo Original / Original Article

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Complementar detalles que no aparecen en el texto.</li> <li>- Formular hipótesis sobre los personajes.</li> <li>- Preguntas orientadoras: ¿A qué conclusiones llega el autor?; ¿Cuál es el significado de la palabra ...?; entre otras.</li> </ul>
	<p><b>Actividad 3.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formular opiniones prediciendo resultados o consecuencias.</li> <li>- Separación de hechos y de opiniones.</li> <li>- Proponer un título diferente para el capítulo.</li> <li>- Preguntas orientadoras: ¿Qué tipo de texto es?; ¿Qué quiere decir el autor con esta expresión ...?; ¿Qué te parece lo que propone el autor?; ¿Cómo se podría llamar también este capítulo?; entre otras.</li> </ul>
Recursos	Capítulo impreso del libro, resaltadores, diccionario, lápices, borradores, tarjetas de colores, pinturas.
	<p><b>Actividad 1.</b></p> <p>El docente proyecta un video motivacional alusivo a la lectura. Luego, a través de la dinámica “Terremoto” conforma grupos de 4 estudiantes. Seguidamente, pide a los estudiantes subrayar con el resaltador las palabras desconocidas y anotarlas en tarjetas. Luego, los estudiantes realizan la lectura del capítulo distribuyéndose párrafos. Finalmente, el equipo escribe los personajes identificados, dibuja escenas representativas del capítulo y consensuan la idea central para luego exponerla a la clase.</p>
Proceso	<p><b>Actividad 2.</b></p> <p>A partir de las escenas dibujadas, cada equipo debe pensar en qué sucesos deberían estar explícitos en la lectura, para ello, buscarán un párrafo que puedan modificar la historia y complementarla. Finalmente, el equipo tiene que elegir uno de los personajes para describir su rol y proponerle otros roles. Todo ello será expuesto a los otros equipos.</p> <p><b>Actividad 3.</b></p> <p>Finalmente, el equipo debe pensar en predicciones del siguiente capítulo para leerlo a la clase. Además, deberán pensar y escribir otro posible nombre del capítulo. Solo un representante del equipo elegido por el docente expondrá esta actividad.</p>
Evaluación	El docente entregará una ficha de coevaluación a cada equipo donde valorarán sobre 10 puntos la participación de cada miembro del equipo. Además, de forma individual, apoyado de las preguntas orientadoras, el docente entrega un test escrito para que los estudiantes contesten.
Conclusión	El docente pide que de forma voluntaria una o un estudiante mencione una conclusión general de la actividad y el compromiso para la lectura del siguiente capítulo. Finalmente, habrá retroalimentación y reflexión general por parte del docente.

**Fuente:** La Autora (2023).

La tabla 2, presenta una propuesta pedagógica estructurada para desarrollar las competencias lectoras en estudiantes de octavo año mediante el trabajo con el primer capítulo de “El mundo perdido” (Doyle, 1912b).

Estructura del sistema: La propuesta se organiza en tres actividades secuenciales y complementarias, cada una con un propósito específico. La Actividad 1 se enfoca en “localizar, identificar y retener información explícita



del texto” (nivel literal), la Actividad 2 busca “deducir e inducir el sentido del texto” (nivel inferencial), y la Actividad 3 pretende “emitir juicios de valor sobre el contenido” (nivel crítico).

Metodología: Los estudiantes trabajan en equipos de cuatro integrantes con tiempos específicos para cada actividad (15, 20 y 15 minutos respectivamente). Las tareas incluyen desde la búsqueda de significados e identificación de personajes hasta la formulación de hipótesis y emisión de opiniones críticas.

Implementación: El proceso pedagógico integra elementos lúdicos como dinámicas grupales, recursos visuales y actividades interactivas. Se emplean materiales diversos (textos impresos, resaltadores, tarjetas de colores) y se estructura mediante preguntas orientadoras que guían el análisis en cada nivel de comprensión.

Evaluación: El sistema incluye tanto coevaluación grupal como evaluación individual, combinando la valoración del trabajo colaborativo con un test escrito basado en las preguntas orientadoras, garantizando una retroalimentación integral del proceso de aprendizaje.

Los resultados evidencian una heterogeneidad significativa en las estrategias de comprensión lectora empleadas por los estudiantes de octavo año, revelando tanto fortalezas como deficiencias críticas en el proceso lector. Si bien un porcentaje considerable de estudiantes (70-80%) demuestra competencia en estrategias básicas como la extracción de ideas principales y búsqueda de sinónimos, se observan debilidades preocupantes en habilidades metacognitivas superiores: más de la mitad (57%) rara vez conecta las lecturas con sus experiencias previas, y un 20% carece completamente de estrategias post-lectura para la construcción de significados.

Esta disparidad sugiere que los estudiantes han desarrollado competencias de decodificación primaria, pero requieren intervención pedagógica sistemática para alcanzar niveles inferenciales y críticos de





comprensión lectora, lo que justifica plenamente la implementación del sistema de actividades propuesto como estrategia didáctica integral para el desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura.

#### 4. Conclusiones

El sistema de actividades diseñado constituye una respuesta pedagógica efectiva ante la heterogeneidad identificada en las competencias lectoras de los estudiantes de octavo año. La estructuración metodológica en tres niveles progresivos aborda sistemáticamente las deficiencias detectadas, especialmente la limitada conexión entre experiencias previas y textos leídos. Las estrategias lúdicas e interactivas facilitan la concentración estudiantil y promueven la asimilación textual, trascendiendo la enseñanza tradicional mediante elementos motivacionales.

La principal innovación radica en la articulación sistémica de actividades que conectan los procesos de lectura crítica con los niveles de comprensión lectora. Esta integración metodológica representa un avance significativo frente a enfoques fragmentados, evidenciando que el desarrollo del pensamiento crítico requiere intervenciones pedagógicas estructuradas que conecten habilidades cognitivas básicas con competencias metacognitivas superiores.

Los hallazgos confirman las perspectivas teóricas contemporáneas sobre la complejidad del proceso lector crítico y amplían su implementación práctica en contextos educativos ecuatorianos. La propuesta proporciona un modelo estructurado adaptado específicamente al octavo año de educación básica superior, respondiendo a las estadísticas preocupantes sobre hábitos lectores nacionales mediante estrategias pedagógicas concretas.

Este estudio contribuye al campo de la didáctica de la lengua y literatura al demostrar que la comprensión lectora y la lectura crítica pueden desarrollarse simultáneamente mediante sistemas de actividades integrados.



Las futuras investigaciones deberían explorar la aplicación longitudinal de esta propuesta, su adaptación a otros niveles educativos y géneros textuales, así como los procesos de formación docente necesarios para su implementación exitosa.

El estudio presenta limitaciones inherentes a su diseño cualitativo, particularmente en la generalización de resultados por la muestra intencional de treinta estudiantes de una institución específica. La propuesta requiere validación empírica mediante implementación sistemática. Sin embargo, la validez se sustenta en la coherencia metodológica entre diagnóstico y propuesta, fortalecida por la triangulación entre marco teórico, diagnóstico estudiantil y diseño de actividades.

El objetivo de diseñar un sistema de actividades de comprensión lectora para el desarrollo de la lectura crítica se cumple satisfactoriamente, proporcionando una herramienta pedagógica estructurada que responde a las necesidades identificadas. La investigación demuestra que el desarrollo de competencias lectoras críticas es posible mediante intervenciones didácticas sistemáticas que integren elementos lúdicos, interactivos y metacognitivos. Esta contribución establece bases sólidas para futuras investigaciones e implementaciones pedagógicas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura.

## 5. Referencias

- Avendaño, G. (2016a,b,c). **La lectura crítica en educación básica secundaria y media: la voz de los docentes.** *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232, e-ISSN: 0121-053X. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4916>
- Brito, Y. (2020a,b). **La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos.** *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(3), 243-264, e-ISSN: 2244-



7296. Recuperado de: <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1358>

- Domínguez, I., Rodríguez, L., Torres, Y., & Ruiz, M. (2015). **Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial.** *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 3(1), 94-102, e-ISSN: 2308-0132. Cuba: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Doyle, A. (1912). *The Lost World*. Londres, England: Hodder & Stoughton.
- Gago, R. (2021). **La comprensión lectora y su incidencia en el rendimiento escolar en los niños de 6º grado.** Tesis de Licenciatura. Argentina: Pontificia Universidad Católica Argentina “Santa María de los Buenos Aires”.
- García-García, M., Arévalo-Duarte, M., & Hernández-Suárez, C. (2018). **La comprensión lectora y el rendimiento escolar.** *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155-174, e-ISSN: 0121-053X. Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). **Metodología de la Investigación.** Sexta edición, ISBN: 978-1-4562-2396-0. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- INEC (2017). **Programa Nacional de Estadística 2017-2021.** Ecuador: Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- Mackay, R., Franco, D., & Villacis, P. (2018). **El pensamiento crítico aplicado a la investigación.** *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342, e-ISSN: 2218-3620. Cuba: Editorial “Universo Sur”.
- Marín, M., & Gómez, D. (2015a,b). **La lectura crítica: un camino para desarrollar habilidades del pensamiento.** Trabajo de grado. Colombia: Universidad Libre.
- Martínez, R., & Fernández, A. (2010). **Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto.** Chile: CEPAL-UNESCO/OREALC.



- Mayorga, N. (2019). **El rincón de lectura y su influencia en el aprendizaje de los valores de los niños de 5 a 6 años de la Unidad Educativa Cayetano Tarruell**. Tesis. Ecuador: Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil.
- Montes-Salas, A., Rangel-Bórquez, Y., & Reyes-Angulo, J. (2014a,b,c). **Comprensión lectora. Noción de lectura y uso de macrorreglas**. *Ra Ximhai*, 10(5), 265-277, e-ISSN: 1665-0441. México: Universidad Autónoma Indígena de México.
- Quispe, D., & Laura, L. (2020a,b). **Aplicación de la “Teoría de las seis lecturas” de Miguel de Zubiría como estrategia para mejorar el nivel de comprensión de textos en los estudiantes del cuarto grado de la I. E. S. “Aymara” Ácora - 2019**. Tesis. Perú: Universidad Nacional del Altiplano de Puno.
- Rondón, G., Páez, R., Díaz, Á., Díaz, E., Rojas, K., Ospina, P., ... Stella, D. (2014). **La lectura crítica: Propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa**. Primera edición, ISBN: 978-958-8844-52-7. Colombia: Editorial Kimpres.
- Salcedo, F. (2012a,b). **Papel del profesor en la enseñanza de estrategias de aprendizaje**. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3(3), 17-28, e-ISSN: 2224-2643. Cuba: Universidad de Las Tunas (ULT).
- Santovenia, J. (2010). **Propuesta de un sistema de actividades docentes para el conocimiento de los repositorios científicos**. *Ciencias de la Información*, 41(2), 39-44, e-ISSN: 1606-4925. Cuba: Centro de estudios y Desarrollo Profesional en Ciencias de la Información (PROINFO).
- Solé, I. (2008). **Estrategias de lectura**. ISBN: 978-84-7827-209-9. España: Graó.
- Villafan, C. (2007a,b,c). **La comprensión lectora**. Tesina. México: Universidad Pedagógica Nacional - Unidad UPN 162.

**Edelita del Rocío Risco Moreira**e-mail: [edel\\_risco@hotmail.es](mailto:edel_risco@hotmail.es)

Nacida en San Vicente, Ecuador, el 7 de noviembre del año 1968. Soy Ingeniero en Comercio Exterior; con vocación a la docencia iniciando mis primeros trabajos en guardería con niños de inicial y preparatoria; cuento con una experiencia de algunos años en educación en los niveles de bachillerato y Educación General Básica Superior; poseo un gran historial relacionado con el liderazgo en instituciones educativas de secundaria; trabajo en equipo cooperativo; además e laborado para instituciones dentro de la parroquia de San Vicente; he realizado trabajo social, entre otras características.