

Sistema de lecturas significativas para el rendimiento lector de los estudiantes de octavo año

System of meaningful readings the reading performance of eighth-grade students

- 1 Carmen Esther Franco Malavé  <https://orcid.org/0000-0002-1570-3142>
Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE), Durán, Ecuador. Máster en Ciencias de la Educación
cefrancom@ube.edu.ec
- 2 Janneth Herlinda Rivadeneira Acosta  <https://orcid.org/0009-0000-8468-1154>
Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE), Durán, Ecuador. Máster en Ciencias de la Educación
jhrivadeneiraa@ube.edu.ec
- 3 Yadyra de la Caridad Piñera Concepción  <https://orcid.org/0000-0002-8947-1364>
Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE), Durán, Ecuador.
ydpinerac@ube.edu.ec
- 4 Segress García Hevia  <https://orcid.org/0000-0002-6178-9872>
Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE), Durán, Ecuador.
sgarciah@ube.edu.ec

Artículo de Investigación Científica y Tecnológica

Enviado: 12/06/2026

Revisado: 10/07/2026

Aceptado: 13/08/2026

Publicado: 03/09/2026

DOI: <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v10i3.3749>

Cítese:

Franco Malavé, C. E., Rivadeneira Acosta, J. H., Piñera Concepción, Y. de la C., & García Hevia, S. (2026). Sistema de lecturas significativas para el rendimiento lector de los estudiantes de octavo año. *Ciencia Digital*, 10(3), 191-221. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v10i3.3749>
<https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v10i3.3749>



Ciencia Digital
editorial



CIENCIA DIGITAL, es una revista multidisciplinaria, trimestral, que se publicará en soporte electrónico tiene como misión contribuir a la formación de profesionales competentes con visión humanística y crítica que sean capaces de exponer sus resultados investigativos y científicos en la misma medida que se promueva mediante su intervención cambios positivos en la sociedad. <https://cienciadigital.org>

La revista es editada por la Editorial Ciencia Digital (Editorial de prestigio registrada en la Cámara Ecuatoriana de Libro con No de Afiliación 663) www.celibro.org.ec.

Esta revista está protegida bajo una licencia *Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 International*. Copia de la licencia: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>.



Palabras claves: rendimiento lector, sistema de lecturas significativas, octavo año, lengua y literatura.

Resúmen: Introducción: la investigación aborda el rendimiento lector en estudiantes de octavo año mediante un sistema de lecturas significativas contextualizadas y vivenciales. **Objetivos:** el objetivo general fue diseñar un sistema de lecturas significativas para el rendimiento lector, potenciando la comprensión lectora literal, inferencial y crítico-reflexiva en estudiantes de la Unidad Educativa Fiscal Violeta Luna Carrera. **Metodología:** la investigación se desarrolló mediante un enfoque mixto con métodos teóricos, empíricos y estadístico-matemáticos; se aplicaron pruebas de rendimiento lector, entrevistas docentes y observación pedagógica. **Resultados:** el diagnóstico evidenció deficiencias en la comprensión inferencial y crítica, poca motivación hacia la lectura, dificultades en la lectura oral y escaso desarrollo del pensamiento crítico. **Conclusiones:** como propuesta, se diseñó un sistema de lecturas significativas basado en actividades reflexivas, dramatizaciones, debates y escritura creativa a partir de textos como *Memoria del humo*, *La noche boca arriba*, *El almohadón de plumas*, *Rebeldes* y el discurso de Malala Yousafzai. La validación parcial evidenció resultados favorables en el interés por la lectura, la comprensión inferencial y crítico-reflexiva, así como avances en participación, expresión oral y pensamiento crítico. **Área de estudio general:** Educación. **Área de estudio específica:** Lengua y Literatura. **Tipo de artículo:** original.

Keywords: reading performance, significant reading system, eighth grade, language, and literature.

Abstract: Introduction: The research addresses reading performance in eighth-grade students through a system of contextualized and experiential meaningful readings. **Objectives:** The general objective was to design a system of meaningful readings for reading performance, enhancing literal, inferential and critical-reflective reading comprehension in students of the Violeta Luna Carrera Fiscal Educational Unit. **Methodology:** The research was developed through a mixed approach with theoretical, empirical, and statistical-mathematical methods; reading performance tests, teacher interviews and pedagogical observation were applied. **Results:** The diagnosis showed deficiencies in inferential and critical comprehension, low motivation towards reading, difficulties in oral reading and poor development of critical thinking. **Conclusions:** As a proposal, a system of meaningful readings was designed based on reflective activities, dramatizations, debates, and creative writing based on texts such as *Memory of Smoke*,

The Night Face Up, The Feather Pillow, Rebels, and the speech by Malala Yousafzai. Partial validation showed favorable results in interest in reading, inferential and critical-reflective comprehension, as well as advances in participation, oral expression, and critical thinking. **General area of study:** Education. **Specific area of study:** Language and Literature. **Type of item:** original.

1. Introducción

El rendimiento lector constituye una competencia lingüística para el aprendizaje óptimo en todas las áreas del currículo ecuatoriano. No obstante, diversas evaluaciones en Latinoamérica evidencian un rezago estructural en esta área. Al respecto la *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OCDE, 2019) señala que los adolescentes de la región presentan severas dificultades para interpretar, analizar textos, lo cual repercute negativamente en su rendimiento académico.

En el contexto pedagógico actual, se observa una marcada brecha entre las exigencias curriculares y las motivacionales reales de los discentes hacia los textos escolares, investigaciones previas en educación básica demuestran que el uso de lecturas interactivas y motivacionales genera un incremento significativo en la comprensión, en contraste con las metodologías tradicionales. Esta evidencia posiciona a la apatía y a la falta de estímulo como los principales obstáculos para el desarrollo de competencias lectoras estables.

Por consiguiente, la implementación de lecturas significativas en el aula no solo respon-

de a un enfoque centrado en el estudiante, sino representa una oportunidad para revertir el bajo rendimiento lector en la educación básica superior. Esta investigación parte de la necesidad de transformar procesos mecánicos de lectura por propuestas innovadoras que despierten la curiosidad intelectual, estimulen el pensamiento crítico y fomenten un vínculo genuino con el texto escrito.

1.1 Estudio teórico del rendimiento lector

El rendimiento lector ha sido estudiado históricamente bajo una tensión epistemológica que transita desde enfoques mecanicistas hasta modelos socioculturales. Las corrientes iniciales redujeron este constructo a la codificación fonética y literal de grafemas. No obstante, la evolución hacia el modelo interactivo por Solé (1987;2012) demostró que la lectura constituye un proceso dinámico y bidireccional. Desde esta perspectiva, el desempeño no depende de la reproducción pasiva del texto, sino de la capacidad del discente para activar conocimientos previos y monitorear su propia comprensión.

Esta visión interactiva dialoga de mane-

ra directa con las dimensiones socioculturales y didácticas planteadas por Colomer (1997) y Cassany (2006;2019). Mientras Solé (1987;2012) focaliza el proceso en la interacción cognitiva entre sujeto y objeto, Colomer (1997) expande el análisis al señalar que el rendimiento lector no es una capacidad aislada, sino una práctica situada que se consolida mediante la experiencia del lector dentro de contextos escolares específicos. Por su parte Cassany (2006;2019) complejiza el modelo al operacionalizar la comprensión en tres niveles (literal, inferencial y crítico), advirtiendo que el verdadero rendimiento se alcanza al "leer entre líneas", es decir, al develar las ideologías e intenciones del discurso.

Al contrastar estos enfoques clásicos con la literatura contemporánea, se evidencia que la llegada de los entornos virtuales ha reconfigurado los procesos de asimilación textual. Investigaciones como las de Altamura et al. (2026) y Flores-Carrasco et al. (2017) demuestran que las características dinámicas e hipertextuales de la lectura digital exigen un desarrollo superior de habilidades de autorregulación y metacognición en comparación con el soporte impreso. Así, el rendimiento lector actual no puede seguir evaluándose bajo parámetros estáticos; representa una competencia multidimensional donde confluyen la atención, la memoria operativa, la selección estratégica de datos y la capacidad de contrastar información en múltiples formatos (Vásquez, 2022).

1.2 Justificación teórica del sistema de lecturas significativas

Los modelos interactivos y críticos antes descritos convergen y hallan viabilidad metodológica en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1983;2002). Existe un consenso implícito entre autores como Solé (1987;2012) y Cassany (2006;2019) respecto a que la comprensión profunda requiere que el contenido posea una significatividad lógica y psicológica para el alumno. El sistema de lecturas significativas propuesto en esta investigación se sustenta teóricamente en este punto de encuentro: opera como el dispositivo didáctico que activa los conocimientos previos (demandados por Solé), sitúa la lectura en prácticas contextualizadas (exigidas por Colomer) y estimula el análisis de la realidad del entorno para alcanzar el nivel crítico (propuesto por Cassany). Por lo tanto, el uso de textos motivacionales e interactivos no es un mero recurso lúdico, sino un requisito cognitivo indispensable para andamiar y elevar el rendimiento lector.

1.3 La lectura significativa en el mejoramiento del rendimiento lector en educación básica

La lectura significativa trasciende la recepción pasiva del texto; opera como un proceso cognitivo donde el discente reconstruye el sentido del discurso al anclar la nueva información en sus estructuras cognitivas, saberes previos y bagaje sociocultural. Epistemológicamente, este constructo encuentra su génesis en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1983;2002) quien postula que la asimilación sustancial de conteni-

dos garantiza una retención duradera y una comprensión profunda. Esta postura es robustecida por el enfoque de la construcción guiada de Bruner & Olson (1977) donde la interacción con el entorno pedagógico andamia el desarrollo intelectual del sujeto.

Al trasladar estos principios al acto lector, se configura un modelo interactivo y socio-cultural. Autores de referencia como Solé (1987;2012) y Goodman (2003) coinciden en definir la lectura como una actividad psicológica e interactiva donde convergen el pensamiento, el lenguaje y el contexto. En este escenario, la fluidez, la articulación y la entonación en la lectura oral no operan de forma aislada, sino como manifestaciones externas del monitoreo metacognitivo que realiza el estudiante para garantizar la coherencia del mensaje.

Bajo esta línea de continuidad teórica, la alfabetización contemporánea exige transicionar hacia un enfoque crítico y situado. Lerner (2001) y Ferreiro (2001) convergen al señalar que la formación de lectores competentes es inviable mediante metodologías descontextualizadas; requiere de prácticas escolares auténticas que emulen situaciones reales de comunicación. Este planteamiento dialoga conceptualmente con Freire (2004) quien dota a la lectura de una dimensión político-pedagógica al afirmar que "leer el mundo" precede a "leer la palabra". De este modo, la decodificación da paso a una práctica transformadora que emancipa la conciencia del estudiante frente a su realidad.

1.4 Dimensiones y operacionalización del rendimiento lector en el currículo

En el marco de la asignatura de lengua y literatura, el rendimiento lector se consolida como una competencia multidimensional que progresa a través de tres niveles cognitivos interconectados. Parodi & Cristóbal (2020) y Cassany (2006;2019) estructuran este avance desde la base literal (identificación de datos explícitos) y la dimensión inferencial (deducción de significados implícitos), hasta alcanzar el nivel crítico-reflexivo. Es en este último estricto donde el lector de Educación General Básica adquiere autonomía intelectual, logrando evaluar las intenciones ideológicas, los propósitos comunicativos y los sesgos del discurso escrito.

Este nivel crítico adquiere una urgencia renovada ante las dinámicas de la sociedad de la información. Investigaciones recientes lideradas por Martínez (2025), Coll (1990) y Sanmartí (2020) advierten que la competencia lectora contemporánea debe responder con solvencia a la naturaleza híbrida e hipertextual de los entornos virtuales. En estos ecosistemas, la proliferación de la desinformación exige que el rendimiento lector no se mida solo por la velocidad, sino por la capacidad transversal del estudiante para argumentar de forma sólida, tomar decisiones informadas y autorregular su proceso de aprendizaje.

En síntesis, la articulación entre las teorías de la cognición clásica y las demandas empíricas actuales permite señalar que la lectura significativa no es una opción me-

todológica aislada, sino la base estructural indispensable para elevar el rendimiento lector. Solo mediante el diseño de experiencias pedagógicas colaborativas, reflexivas y situadas, es posible dotar al discente de las herramientas críticas necesarias para su desarrollo académico, social y cognitivo en el siglo XXI.

1.5 Desafíos contemporáneos y transversalidad de la competencia lectora

La literatura científica reciente ha expandido el estudio del rendimiento lector al incorporar dimensiones críticas, digitales y socioemocionales exigidas por la sociedad del conocimiento. Al respecto, Martínez (2025) señala que la comprensión lectora debe responder con solvencia a las demandas de la cultura digital, integrando la interpretación de la información en entornos virtuales como un mecanismo indispensable para enfrentar la desinformación masiva.

Esta perspectiva es respaldada por los aportes de Coll (1990) y Sanmartí (2020) quienes sostienen que la lectura ya no puede ser considerada un aprendizaje parcelado o exclusivo del área de lenguaje. Por el contrario, se consolida como una competencia transversal que favorece la argumentación científica, la toma de decisiones informadas y el aprendizaje autónomo en todos los contextos educativos contemporáneos. En síntesis, el rendimiento lector constituye un proceso multidimensional cuya articulación teórica y empírica permite entender la lectura como una práctica significativa, crítica y transformadora, esencial para el desarrollo académi-

co, cognitivo y social del estudiante.

1.6 Contextualización del rendimiento lector en el escenario ecuatoriano

La necesidad de implementar este sistema se agudiza al analizar la evidencia empírica en el contexto de la Educación General Básica (EGB) en el Ecuador. Diversos estudios locales demuestran que el sistema educativo ecuatoriano arrastra un rezago estructural en la consolidación de competencias lingüísticas. De acuerdo con las evaluaciones estandarizadas de la región y reportes nacionales, un alto porcentaje de estudiantes de básica superior se ubica en los niveles mínimos de suficiencia lectora, limitándose a la reproducción de información explícita y manifestando severas dificultades para realizar inferencias básicas o lecturas valorativas. Esta problemática se agrava en las instituciones públicas, donde las metodologías tradicionales de enseñanza, basadas en la lectura mecánica y descontextualizada de textos escolares obligatorios, profundizan la brecha de rendimiento. Investigaciones empíricas realizadas en el contexto ecuatoriano sostienen que la falta de hábitos lectores estables y la apatía de los discentes hacia los contenidos curriculares actúan como predictores del bajo desempeño académico general. Este escenario valida la urgencia de transicionar hacia propuestas didácticas innovadoras que sustituyan la práctica punitiva o mecánica de la lectura por intervenciones basadas en la significatividad y la autorregulación apoyada en recursos dinámicos (Benavides & Zambrano-Ramírez, 2023).

1.7 Estudio empírico del rendimiento lector

Durante los últimos años, el rendimiento lector ha adquirido gran relevancia dentro de las investigaciones educativas debido a las dificultades persistentes que presentan los estudiantes en los procesos de comprensión lectora, análisis crítico e interpretación textual. En el área de lengua y literatura, el rendimiento lector constituye una competencia fundamental para el desarrollo del aprendizaje significativo, el pensamiento crítico y la formación integral del estudiante.

En el contexto internacional, la investigación titulada la comprensión lectora y el rendimiento escolar, investigación cuantitativa, no experimental (ex post facto) de tipo correlacional, estudiaron la comprensión de lectora y rendimiento académico a estudiantes de 13 y 14 años. Los resultados evidenciaron que los discentes presentan dificultades a nivel textual, inferencial y contextual. Presenta mayor dificultad con problemas para deducir, analizar y concluir información nueva a partir de la que se encuentra en el texto. Esta debilidad ofrece una oportunidad clave para trabajar en procesos de inferencia y en estrategias de comprensión lectora (García-García et al., 2018).

Posteriormente, en Ecuador, Indio & Rodríguez (2023) desarrollaron la investigación competencias lectoras de los estudiantes de la educación general básica en Ecuador, con el propósito de analizar el nivel de competencias lectoras en estudiantes de educación básica. Los autores identifica-

ron que gran parte de los estudiantes presentan dificultades en la comprensión crítica y reflexiva debido a la limitada aplicación de estrategias didácticas orientadas al análisis textual y a la interpretación profunda de la información. Asimismo, el estudio determinó que las prácticas memorísticas y la ausencia de hábitos de lectura afectan significativamente el rendimiento lector y el desarrollo de habilidades analíticas. Los investigadores concluyeron que es indispensable fortalecer metodologías activas centradas en la comprensión significativa y en la participación crítica del estudiante dentro del proceso lector.

De igual manera, Pineda & Villazhañay (2024) en su investigación análisis de la comprensión lectora en estudiantes del sub-nivel de educación básica superior, desarrollada en la ciudad de Cuenca, evaluaron los niveles de comprensión lectora en estudiantes de octavo, noveno y décimo año de educación general básica. Los resultados mostraron que los estudiantes poseen un desempeño aceptable en el nivel literal, debido a que logran identificar información explícita dentro de los textos; sin embargo, evidenciaron importantes dificultades en los niveles inferencial y crítico-reflexivo, especialmente al momento de establecer relaciones implícitas, formular conclusiones y emitir opiniones argumentadas. El estudio concluyó que la comprensión lectora requiere procesos pedagógicos permanentes que fortalezcan la interpretación, el razonamiento y la reflexión crítica desde edades tempranas.

Asimismo, Oña (2023) en la investiga-

ción comprensión lectora y rendimiento académico en el proceso de enseñanza aprendizaje de educación básica media, analizó la incidencia de la comprensión lectora en el desempeño académico de estudiantes ecuatorianos. La investigación empleó un enfoque experimental basado en la aplicación de estrategias de comprensión lectora antes y después de una intervención pedagógica. Los resultados demostraron mejoras significativas en el rendimiento académico y en las habilidades lectoras relacionadas con fluidez, interpretación y comprensión textual. El estudio concluyó que la implementación de estrategias didácticas orientadas a la comprensión lectora favorece el aprendizaje significativo y fortalece el desarrollo cognitivo y comunicativo de los estudiantes.

En esta misma línea investigativa, Risco (2023) mediante el estudio la comprensión lectora para el desarrollo de la lectura crítica examinó la relación entre comprensión lectora y pensamiento crítico en estudiantes de educación básica superior. Los hallazgos evidenciaron que la mayoría de los estudiantes presentan limitaciones en la capacidad de argumentar, analizar y valorar críticamente la información contenida en los textos. La autora determinó que las principales dificultades se concentran en el nivel crítico-reflexivo, debido a la escasa implementación de actividades pedagógicas orientadas al debate, la reflexión y el análisis interpretativo. En consecuencia, el estudio resalta la necesidad de fortalecer estrategias metodológicas que promuevan la lectura crítica y la construcción autónoma del conocimiento.

En investigaciones más recientes, Säuberli & Clematide (2024) en el estudio internacional Automatic generation and evaluation of reading comprehension test items with large language models, analizaron el uso de inteligencia artificial para la evaluación de la comprensión lectora. Los autores concluyeron que las herramientas tecnológicas y los modelos de lenguaje permiten diseñar evaluaciones adaptativas capaces de medir de manera más precisa los niveles literal, inferencial y crítico-reflexivo de comprensión lectora. Asimismo, señalaron que los entornos digitales representan nuevas oportunidades para fortalecer las competencias lectoras y desarrollar habilidades críticas en los estudiantes dentro de los actuales contextos educativos mediados por la tecnología.

En síntesis, las investigaciones empíricas desarrolladas entre 2020 y 2025 evidencian que el rendimiento lector continúa siendo uno de los principales desafíos educativos tanto a nivel internacional como nacional. Los estudios coinciden en que las mayores dificultades se presentan en los niveles inferencial y crítico-reflexivo, debido a limitaciones metodológicas, escasos hábitos lectores y reducida aplicación de estrategias de análisis textual. No obstante, las investigaciones también demuestran que la implementación de metodologías activas, reflexivas y participativas contribuye significativamente al fortalecimiento de la comprensión lectora, el pensamiento crítico y el rendimiento académico de los estudiantes.

La presente investigación se desarrolló en la Unidad Educativa Fiscal Violeta Luna Ca-

rrera, institución educativa donde se efectuó un estudio exploratorio mediante la observación de clases de lengua y literatura, entrevista a los docentes de esta materia y revisión de los documentos rectores de la educación básica.

De esta forma, se comprobaron fortalezas y debilidades:

Fortalezas: inclusión de la lectura como una macro habilidad fundamental en lengua y literatura, con un carácter transversal.

Debilidades:

- a) Deficiencias en la comprensión lectora en los tres niveles, más predominantes en los niveles inferencial y crítico reflexivo.
- b) Poca motivación e interés por la lectura, escaso hábito lector.
- c) Problemas en la lectura oral: fluidez, entonación, articulación y expresividad.
- d) Valoración de la lectura como una actividad obligatoria y poco atractiva, por su escasa significatividad para el estudiante.
- e) Escaso desarrollo del pensamiento crítico y valores desde la lectura.

En correspondencia, el problema científico se centró en cómo potenciar el rendimiento lector de los estudiantes de octavo año

de la Unidad Educativa Violeta Luna Carrera. El objeto de investigación es el rendimiento lector, y el objetivo general, diseñar un sistema de lecturas significativas para el mejoramiento del rendimiento lector de los estudiantes de octavo año de la escuela declarada.

2. Metodología

El enfoque de la investigación se desarrolló bajo un diseño mixto. La ruta metodológica inició con un estudio exploratorio del contexto de investigación, con el propósito de identificar las principales dificultades relacionadas con el mejoramiento del rendimiento lector en estudiantes de octavo año y delimitar el objeto de estudio. Posteriormente, se efectuó el estudio teórico correspondiente, seguido del diagnóstico institucional, el diseño de la propuesta y su validación respectiva con una introducción en la práctica educativa.

Para el desarrollo de la investigación se emplearon métodos teóricos, empíricos y estadístico-matemáticos. Entre los métodos teóricos se aplicó el histórico-lógico, que permitió analizar la evolución del rendimiento lector y las estrategias aplicadas en el área de lengua y literatura; la sistematización, orientada a establecer generalizaciones teóricas; y la modelación, utilizada para la estructuración científica de la propuesta, consistente en un sistema de lecturas significativas para estudiantes de octavo año.

En relación con los métodos empíricos, se utilizó una prueba de rendimiento lector y entrevistas dirigidas a docentes de lengua y

literatura, con la finalidad de recopilar información relevante acerca de las dificultades presentes en la comprensión e interpretación de textos dentro de la institución educativa. La validación de la propuesta se realizó mediante una introducción parcial en la práctica, poniendo en práctica una parte de la propuesta.

2.1 Instrumentos de diagnóstico

- a) Prueba de rendimiento lector en octavo año.
- b) Entrevista a docentes de lengua y literatura.

La prueba de rendimiento lector tuvo como objetivo constatar la comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y crítico-reflexivo, así como la fluidez, articulación y entonación en la lectura oral.

I. Lectura Oral

Indicaciones para el estudiante Lee el siguiente texto en voz alta con claridad, buena pronunciación y respetando los signos de puntuación.

Texto: *La fuerza de la constancia*

En una pequeña comunidad vivía Martín, un adolescente que soñaba con convertirse en un gran corredor. Todas las tardes, después de la escuela, entrenaba en un viejo camino rodeado de árboles. Aunque al principio se cansaba rápidamente y muchas veces pensó en abandonar, continuó esforzándose día tras día.

Un anciano del pueblo observaba siempre sus entrenamientos y, cierto día, le dijo:

El talento es importante, pero la constancia es lo que realmente permite alcanzar las metas.

Martín recordó aquellas palabras cada vez que sentía cansancio o desánimo. Con el paso de los meses, mejoró su resistencia y velocidad. Finalmente, participó en una competencia escolar y logró llegar a la meta entre los primeros lugares.

Al terminar la carrera comprendió que el verdadero triunfo no era solamente ganar, sino haber aprendido a perseverar y creer en sí mismo.

Lectura Silenciosa y Comprensión Lectora

Indicaciones

Lee nuevamente el texto en silencio y responde las siguientes preguntas.

A. Nivel Literal

1. ¿Cómo se llamaba el protagonista del texto?
2. ¿Dónde entrenaba Martín todas las tardes?
3. ¿Qué consejo le dio el anciano?
4. ¿En qué evento participó Martín al final?

B. Nivel Inferencial

5. ¿Por qué Martín pensó varias veces en abandonar?
6. ¿Qué relación existe entre la constancia y el logro de metas?
7. ¿Qué enseñanza obtuvo Martín después de la competencia?

C. Nivel Crítico-Reflexivo

8. ¿Consideras importante la perseverancia para alcanzar objetivos? Explica tu respuesta.
9. ¿Qué valores transmite el texto?
10. ¿Cómo podrías aplicar la enseñanza del texto en tu vida diaria?

La entrevista a docentes de lengua y literatura tuvo como objetivo recoger información sobre las principales deficiencias en el rendimiento lector de los estudiantes de octavo año y conocer el uso de lecturas significativas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. ¿Cuáles considera que son las principales dificultades que presentan los estudiantes de octavo año en la comprensión lectora, en los tres niveles?
2. Desde su experiencia docente, ¿qué deficiencias observa en la lectura oral en aspectos como la fluidez, articulación, entonación y la expresividad?

3. ¿Con qué frecuencia utiliza lecturas significativas o contextualizadas en sus clases de lengua y literatura para fortalecer el rendimiento lector de los estudiantes?
4. ¿Qué estrategias o actividades considera necesarias para mejorar la comprensión lectora, la reflexión crítica y la formación de valores mediante la lectura en octavo año?

La *población* está conformada por un total de 102 estudiantes de octavo de básica superior paralelo A y B y 7 docentes de lengua y literatura, y la *muestra* por 42 estudiantes y 4 docentes de lengua y literatura.

Los *materiales* empleados fueron textos impresos, cuestionarios estructurados, fichas de observación y rúbricas para evaluar la comprensión lectora, la fluidez, la articulación y la entonación en estudiantes de octavo año. Asimismo, se emplearon hojas de respuestas, listas de cotejo, bolígrafos y carpetas de registro para organizar la información obtenida.

3. Resultados

Se presentan y analizan los resultados obtenidos mediante la aplicación de la prueba de rendimiento lector a los estudiantes de octavo año de educación general básica. La encuesta a los docentes de lengua y literatura El análisis considera las dimensiones de lectura oral y comprensión lectora, con el propósito de identificar el nivel de desempeño alcanzado y las principales dificultades evidenciadas en el proceso lector.

3.1 Resultados de la prueba de rendimiento lector

La prueba de rendimiento lector permitió evaluar la lectura oral y los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico-valorativo en estudiantes de octavo año de educación general básica.

En la dimensión de lectura oral, los resultados evidenciaron que la mayoría de los estudiantes (73,81 %) obtuvo 3 puntos sobre 4, lo que refleja un desempeño aceptable en aspectos relacionados con la fluidez, articulación, entonación y respeto de los signos de puntuación. Asimismo, el 16,67 % alcanzó 2 puntos, mientras que únicamente el 9,52 % logró la puntuación máxima. Estos resultados muestran que, aunque los estudiantes presentan habilidades básicas de lectura oral, aún existen dificultades para alcanzar niveles óptimos de expresividad y precisión lectora.

En el nivel literal de comprensión lectora, se observó un desempeño favorable. El 66,67 % de los estudiantes obtuvo la puntuación máxima (2 puntos), evidenciando capacidad para identificar información explícita dentro del texto. Por otra parte, el 23,81 % alcanzó 1,5 puntos, mientras que porcentajes menores obtuvieron 1 punto (7,14 %) y 0,5 puntos (2,38 %). Estos resultados indican que la mayoría de los estudiantes puede reconocer personajes, hechos, lugares e información directamente expresada en la lectura.

Respecto al nivel inferencial, los resultados muestran un desempeño intermedio. El

45,24 % de los estudiantes obtuvo 1,5 puntos, seguido por el 28,57 % que alcanzó 1 punto. Además, el 14,29 % logró la puntuación máxima de 2 puntos, mientras que el 9,52 % obtuvo 0,5 puntos y el 2,38 % no alcanzó puntaje alguno. Estos hallazgos evidencian que los estudiantes presentan dificultades para deducir información implícita, establecer relaciones entre ideas y extraer conclusiones a partir del contenido leído.

Los resultados más bajos se registraron en el nivel crítico-valorativo. Más de la mitad de los estudiantes (52,38 %) obtuvo únicamente 0,5 puntos, mientras que el 21,43 % alcanzó 1 punto. Por otra parte, el 11,90 % obtuvo 1,5 puntos y un porcentaje similar (11,90 %) no logró puntaje alguno. Solamente el 2,38 % alcanzó la puntuación máxima. Estos resultados reflejan limitaciones significativas para emitir juicios críticos, argumentar opiniones fundamentadas y relacionar el contenido de la lectura con experiencias personales o situaciones de su contexto.

De manera general, los resultados evidencian que los estudiantes presentan un mejor desempeño en la comprensión literal que en los niveles inferencial y crítico-valorativo. Aunque la lectura oral muestra resultados aceptables, persisten dificultades en la comprensión profunda de los textos, especialmente en aquellas habilidades relacionadas con la reflexión, la interpretación y la valoración crítica de la información. Estos hallazgos justifican la implementación de estrategias pedagógicas basadas en lecturas significativas que contribuyan al fortalecimiento

to del rendimiento lector y al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de octavo año.

3.2 *Resultados de la entrevista a docentes de lengua y literatura*

Los resultados de las entrevistas realizadas a cuatro docentes de lengua y literatura evidenciaron consenso respecto a las dificultades lectoras que presentan los estudiantes de octavo año. El 100 % de los docentes señaló limitaciones en la comprensión inferencial y crítico-reflexiva, destacando la dificultad para interpretar información implícita, argumentar opiniones y emitir juicios fundamentados. Asimismo, el 75 % manifestó que los estudiantes muestran un mejor desempeño en el nivel literal de comprensión.

En relación con la lectura oral, el 75 % de los docentes identificó dificultades en la expresividad lectora, mientras que el 50 % señaló problemas de entonación y fluidez. Respecto al uso de lecturas significativas, el 50 % indicó emplearlas frecuentemente y el otro 50 % algunas veces dentro de sus clases.

Finalmente, las estrategias más recomendadas por los docentes fueron la incorporación de lecturas significativas contextualizadas (75 %), el uso de preguntas reflexivas (50 %) y la promoción de debates grupales (50 %), debido a su potencial para fortalecer la comprensión lectora, el pensamiento crítico y la formación de valores en los estudiantes.

3.3 *Inventario de dificultades*

- a) Limitaciones en la comprensión inferencial y crítico-valorativa
- b) Los estudiantes presentan dificultades para establecer inferencias, emitir juicios críticos, argumentar opiniones y relacionar el contenido de los textos con experiencias personales o situaciones de su contexto.
- c) Deficiencias en la argumentación y reflexión sobre los textos
- d) Muchos estudiantes tienen dificultades para justificar sus respuestas con argumentos coherentes y fundamentados.
- e) Dificultades en la lectura oral
- f) Se observaron limitaciones en aspectos como la fluidez lectora, la articulación, la entonación, la expresividad y el respeto adecuado de los signos de puntuación.
- g) Dependencia de la información explícita
- h) Aunque la mayoría identifica información literal, presenta dificultades para trascender la comprensión superficial y desarrollar procesos de análisis, interpretación y valoración crítica del texto.

3.4 *Propuesta*

Sistema de lecturas significativas para el rendimiento lector de los estudiantes de octavo año.

Fundamentación

El sistema de lecturas significativas constituye una propuesta didáctica orientada a fortalecer el rendimiento lector mediante la selección organizada y progresiva de textos que respondan a los intereses, necesidades y contexto sociocultural de los estudiantes. Desde la teoría del aprendizaje significativo, David Ausubel (1983) sostiene que el aprendizaje ocurre cuando los nuevos conocimientos se relacionan de manera sustancial con las experiencias y saberes previos del estudiante. En este sentido, las lecturas significativas favorecen procesos de comprensión profunda, interpretación crítica y construcción activa del conocimiento, permitiendo que el estudiante atribuya sentido a la información leída y desarrolle habilidades cognitivas superiores desde la proximidad con su contexto personal y sociocultural. Asimismo Solé (1992) afirma que la lectura comprensiva requiere estrategias pedagógicas que promuevan la interacción entre lector, texto y contexto, fortaleciendo la capacidad de análisis, reflexión y argumentación.

Desde una perspectiva contemporánea, el sistema de lecturas significativas permite desarrollar competencias lectoras integrales mediante actividades contextualizadas y participativas que estimulan el pensamiento crítico y la autonomía intelectual. Cassany (2006) señala que la lectura crítica implica comprender no solo el contenido explícito de los textos, sino también interpretar intenciones, ideologías y realidades sociales presentes en el discurso escrito. De igual mane-

ra Coll (1990) sostiene que las experiencias lectoras contextualizadas favorecen aprendizajes significativos y fortalecen el desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas y socioemocionales. Por tanto, un sistema de lecturas significativas constituye una estrategia didáctica fundamental para mejorar el rendimiento lector de los estudiantes de octavo año, debido a que promueve procesos de comprensión literal, inferencial y crítico-reflexiva desde situaciones cercanas a su realidad.

Premisas didácticas

- a) Relacionar las lecturas con los intereses, experiencias y contexto sociocultural de los estudiantes para favorecer aprendizajes significativos.
- b) Desarrollar progresivamente los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico-reflexivo mediante actividades contextualizadas.
- c) Promover la participación activa del estudiante a través de estrategias de análisis, debate, interpretación y argumentación textual.
- d) Fortalecer la fluidez, articulación y entonación mediante prácticas permanentes de lectura oral comprensiva.
- e) Incentivar el pensamiento crítico y la formación de valores a partir de lecturas reflexivas vinculadas con problemáticas sociales y humanas.

Objetivo general de la propuesta: contribuir al mejoramiento del rendimiento lector

de los estudiantes de octavo año mediante un sistema de lecturas significativas.

Dinámica interna del sistema de lecturas significativas

El sistema de lecturas significativas se organiza de manera progresiva y secuencial, considerando:

- a) nivel de complejidad textual (carácter sistémico)
- b) cercanía temática y significativa con la realidad del estudiante
- c) fortalecimiento gradual de las habilidades de comprensión lectora
- d) desarrollo de los procesos de interpretación literal, inferencial y crítico-reflexiva
- e) desarrollo de la lectura oral (fluidez, articulación, entonación)

Lectura significativa no. 1: De verso en verso

Texto: *Memoria del humo* de Violeta Luna (selección de poemas).

Actividad de motivación: “La caja de los recuerdos”

El docente ingresa al aula con una caja decorada como “archivo de memorias”. En su interior contiene objetos vinculados a la infancia y la vida cotidiana (fotografías antiguas, cartas, juguetes, cuadernos, una cinta de cabello, un trompo o una hoja seca). Cada

estudiante elige un objeto sin verlo previamente y comparte una experiencia, emoción o recuerdo personal que ese elemento le evoque. Posteriormente, se establece un diálogo guiado sobre cómo los recuerdos permanecen en la memoria y cómo ciertas experiencias marcan la identidad de las personas. La intención es conectar afectivamente al estudiante con el tema del poemario y predisponerlo a una lectura íntima y reflexiva.

Lectura oral vivencial

El docente realiza una lectura expresiva del poema, cuidando el ritmo, las pausas y la musicalidad para transmitir la sensibilidad del texto. Luego, se invita a los estudiantes a cerrar los ojos mientras escuchan nuevamente algunos versos y visualizan escenas de su propia infancia relacionadas con las imágenes poéticas. Después, en pequeños grupos, realizan una lectura coral dramatizada, alternando voces según las emociones que transmite cada fragmento (nostalgia, alegría, melancolía o ternura). Finalmente, comentan qué verso sintieron más cercano a su vida y por qué.

Actividades de comprensión en los tres niveles

Nivel literal:

Identificar y subrayar en el poema palabras, expresiones o imágenes relacionadas con la infancia, el paso del tiempo, la familia, los espacios cotidianos y los recuerdos personales. Luego, elaborar un pequeño mapa visual donde relacionen esas palabras con experiencias propias de su niñez o vida escolar.

Nivel inferencial:

Interpretar el significado simbólico de la metáfora “memoria del humo”. Los estudiantes reflexionarán sobre las características del humo (fragilidad, movimiento, desaparición, permanencia en el aire) y explicarán cómo estas se relacionan con los recuerdos humanos. Posteriormente, compararán situaciones de su vida en las que un recuerdo permanece “difuso”, pero sigue generando emociones.

Nivel crítico-reflexivo:

Conversatorio guiado sobre la importancia de los recuerdos en la construcción de la identidad personal. Los estudiantes debatirán si las experiencias de la infancia continúan influyendo en la forma de pensar, sentir y actuar de los adolescentes actuales. También analizarán cómo las nuevas formas de vivir la infancia (redes sociales, tecnología, videojuegos) transforman la memoria y las experiencias emocionales de hoy.

Escritura creativa desde la lectura: “Mi propia memoria”

Cada estudiante escribirá un poema breve de dos estrofas inspirado en un recuerdo significativo de su vida escolar, familiar o comunitaria. Deberán utilizar al menos una metáfora o comparación poética para representar ese recuerdo. Antes de escribir, seleccionarán una fotografía, canción o palabra que les ayude a conectar emocionalmente con la experiencia que desean narrar. Al finalizar, realizarán una “galería de memorias”, donde leerán sus poemas en voz alta en

un ambiente íntimo acompañado de música suave o imágenes evocadoras.

Evaluación formativa y significativa

Se aplicará una rúbrica cualitativa centrada en: participación emocional y reflexiva durante las actividades, capacidad de relacionar el contenido del poema con experiencias personales, comprensión de imágenes y metáforas poéticas, creatividad y autenticidad en la producción escrita, expresión oral y el respeto durante la socialización de recuerdos y poemas.

Lectura significativa no. 2: Entre sueños y realidades

Texto: “*La noche boca arriba*” de Julio Cortázar (2016).

La incorporación de esta lectura responde a la necesidad de fortalecer la comprensión inferencial y crítico-reflexiva mediante un relato de suspenso psicológico y realidad ambigua que estimula la imaginación, la interpretación y el pensamiento crítico. El cuento resulta significativo para estudiantes de octavo año porque aborda experiencias cercanas a su mundo emocional y mental, como los sueños, los miedos, las dudas sobre la realidad y la sensación de vivir entre distintos mundos. Además, la estructura narrativa despierta curiosidad y permite que los estudiantes se involucren activamente formulando hipótesis, interpretando símbolos y relacionando el texto con experiencias personales, videojuegos, películas, sueños o situaciones imaginarias propias de la adolescencia.

Actividad de motivación: “¿Qué es real?” Nivel literal:

El docente inicia la clase proyectando imágenes o pequeños fragmentos visuales relacionados con sueños, realidades virtuales, videojuegos inmersivos, inteligencia artificial o escenas misteriosas donde resulte difícil distinguir entre realidad y fantasía. Luego, se desarrolla un conversatorio donde los estudiantes comparten sueños extraños, pesadillas, *déjà vu*, experiencias imaginarias o momentos en los que sintieron que algo parecía “irreal”. También pueden comentar películas, series o videojuegos que jueguen con cambios de realidad. La actividad busca conectar emocionalmente al estudiante con la temática del cuento y despertar la curiosidad antes de la lectura.

Lectura oral experiencial y dramatizada

El docente realiza una lectura expresiva de los primeros fragmentos, utilizando cambios de tono, pausas y variaciones en la voz para transmitir tensión, incertidumbre y suspenso. Posteriormente, los estudiantes realizan una lectura dramatizada por grupos, representando las distintas escenas del relato y diferenciando las dos realidades presentes en la historia mediante sonidos, movimientos o cambios de iluminación en el aula. Durante la lectura, se realizan pausas estratégicas para que los estudiantes formulen hipótesis sobre lo que está ocurriendo y anticipen posibles desenlaces. Al finalizar, comparten qué emociones experimentaron mientras escuchaban o leían el cuento.

Actividades de comprensión en los tres niveles

Identificar personajes, escenarios y acontecimientos principales del relato. Los estudiantes elaborarán una línea secuencial de hechos diferenciando las escenas que pertenecen al “mundo cotidiano” y las relacionadas con el mundo indígena descrito en el cuento.

Nivel inferencial:

Interpretar las pistas narrativas que permiten comprender la relación entre sueño y realidad. Los estudiantes analizarán símbolos, cambios temporales y sensaciones del protagonista para formular hipótesis sobre el verdadero significado del relato. También reflexionarán sobre cómo el autor construye la incertidumbre y el suspenso psicológico.

Nivel crítico-reflexivo:

Conversatorio sobre la percepción de la realidad y el poder de la mente humana. Los estudiantes debatirán preguntas como: ¿qué ocurre cuando no podemos diferenciar lo real de lo imaginario?, ¿los sueños pueden influir en nuestras emociones o decisiones?, ¿cómo afectan actualmente los videojuegos, redes sociales o mundos virtuales la percepción de la realidad en los adolescentes? La intención es que relacionen la lectura con situaciones contemporáneas cercanas a su experiencia cotidiana.

Escritura creativa desde la lectura: “Mi otra realidad”

Cada estudiante escribirá un cuento breve

inspirado en sueños, viajes en el tiempo, mundos paralelos, videojuegos inmersivos o realidades alternativas cercanas a sus intereses personales. Antes de escribir, elaborarán un pequeño “mapa de imaginación” con imágenes, palabras o sonidos que representen el universo ficticio que desean crear. Posteriormente, compartirán sus producciones en una “noche de relatos misteriosos”, donde leerán sus cuentos con ambientación sonora o luces tenues para fortalecer la experiencia estética y emocional de la lectura y la escritura.

Evaluación formativa y significativa

Se aplicará una rúbrica analítica centrada en: participación activa y reflexiva durante las conversaciones y dramatizaciones, capacidad de interpretar símbolos, pistas narrativas y significados implícitos, relación establecida entre el texto y experiencias del contexto actual, creatividad y coherencia en la producción del cuento, expresión oral, la escucha respetuosa y la construcción colectiva de interpretaciones.

Lectura significativa no. 3: La tensión del suspenso

Texto: “*El almohadón de plumas*” de Horacio Quiroga (1918).

La incorporación de esta lectura busca fortalecer la comprensión inferencial y crítico-reflexiva a través de un relato de terror psicológico que despierta emociones intensas, curiosidad y análisis profundo. El cuento resulta significativo para estudiantes de octavo año porque conecta con temores humanos

universales como la soledad, la enfermedad, la incertidumbre y el miedo a lo desconocido. Asimismo, la atmósfera de suspenso y misterio permite que los estudiantes desarrollen habilidades de interpretación, formulación de hipótesis y análisis de pistas narrativas, relacionando la experiencia literaria con emociones y situaciones cercanas a su mundo vivencial.

Actividad de motivación: “Los miedos invisibles”

El docente ambienta el aula con luces tenues y reproduce sonidos suaves de suspenso (latidos, viento, pasos lejanos o puertas que crujen). Luego, plantea preguntas generadoras como: ¿qué siente una persona cuando está sola en la oscuridad?, ¿cuáles son los miedos más comunes en la adolescencia?, ¿el miedo siempre proviene de algo real o también puede surgir de la imaginación? Los estudiantes comparten experiencias, películas, videojuegos, relatos familiares o situaciones que les hayan provocado temor o ansiedad. Posteriormente, observan imágenes misteriosas o escenas ambiguas y describen las emociones que les producen. La intención es conectar la lectura con las emociones humanas y preparar al estudiante para experimentar el suspenso de manera significativa.

Lectura oral dramatizada y experiencial

El docente realiza una lectura expresiva del inicio del cuento, enfatizando silencios, pausas y cambios de tono para crear tensión narrativa. Después, algunos estudiantes asumen los roles del narrador, Alicia, Jordán y

los médicos, realizando una lectura dramatizada donde la voz, los gestos y el ritmo ayuden a transmitir la atmósfera inquietante del relato. Durante la lectura, se realizan pausas estratégicas para que los estudiantes formulen hipótesis sobre lo que ocurre con Alicia y anticipen posibles desenlaces. Al finalizar, comentan qué sensaciones experimentaron durante la lectura y qué elementos les generaron mayor tensión o incertidumbre.

Actividades de comprensión en los tres niveles

Nivel literal:

Identificar y organizar secuencialmente los síntomas físicos y emocionales que experimenta Alicia desde el inicio de la enfermedad hasta el desenlace. Los estudiantes elaborarán una línea del tiempo donde registren los cambios del personaje y las acciones de los demás personajes frente a la situación.

Nivel inferencial:

Interpretar la relación entre el ambiente frío de la casa, la actitud distante de Jordán y el deterioro físico y emocional de Alicia. Los estudiantes analizarán cómo el autor utiliza detalles aparentemente simples para construir tensión y anticipar el desenlace. También reflexionarán sobre cómo las emociones, la soledad y el miedo pueden influir en el bienestar de una persona.

Nivel crítico-reflexivo:

Conversatorio sobre los temores psicológi-

cos y las emociones humanas presentes en el cuento. Los estudiantes debatirán si el final era predecible o sorprendente y analizarán cómo el autor manipula las expectativas del lector mediante pistas sutiles. Además, relacionarán el relato con situaciones actuales donde el miedo, la ansiedad o la falta de comunicación afectan las relaciones humanas y el bienestar emocional.

Escritura creativa desde la lectura: “El misterio oculto”

Cada estudiante redactará un final alternativo para el cuento donde Alicia descubre la verdad antes del desenlace original o donde Jordán cambia su actitud frente a la situación. Antes de escribir, elaborarán un esquema de emociones y posibles decisiones de los personajes para imaginar nuevas posibilidades narrativas. Posteriormente, compartirán sus textos en una “noche de relatos de suspenso”, acompañando la lectura con sonidos ambientales o dramatizaciones breves para fortalecer la experiencia estética y emocional de la literatura.

Evaluación formativa y significativa

Se aplicará una rúbrica cualitativa centrada en: participación activa y emocional durante las actividades de ambientación y lectura, capacidad de identificar relaciones causa-efecto implícitas en la historia, interpretación de pistas narrativas y elementos de suspenso, creatividad y coherencia en la construcción del final alternativo, expresión oral, la escucha respetuosa y la reflexión crítica sobre las emociones humanas presentes en el relato.

Lectura significativa N° 4: Identidad y dilemas juveniles

Texto: *Rebeldes* de S. E. Hinton (2004) (capítulos seleccionados sobre conflicto de identidad)

Actividad de motivación (experiencial y corporal): “La balanza viva de decisiones”

El aula se transforma en un espacio de toma de postura. El docente plantea dilemas éticos cercanos a la vida adolescente: lealtad, presión de grupo, justicia y consecuencias. Ejemplo: *¿Defenderías a un amigo si sabes que cometió un error grave o actuarías según las normas, aunque eso implique perder la amistad?*

Los estudiantes no solo eligen una opción:

- Se ubican físicamente en el espacio según su postura.
- Explican brevemente por qué se colocaron allí.
- Pueden cambiar de posición si escuchan un argumento que los haga reconsiderar su decisión.

Lectura oral (interactiva y reflexiva)

Lectura en tríos con roles rotativos: lector, observador emocional y sintetizador.

El lector interpreta el texto con intención expresiva.

El observador registra emociones, decisiones y reacciones de los personajes.

El sintetizador detiene la lectura en puntos clave y formula preguntas al grupo.

Cada pausa de lectura se convierte en un micro debate de 2–3 minutos: *¿Qué harías tú en su lugar? ¿Por qué? ¿Qué lo motiva realmente?*

Comprensión en tres niveles (con mayor profundidad vivencial)

Nivel literal:

Identifican las dos “realidades sociales” del texto y elaboran un mapa comparativo visual (valores, apariencia, lenguaje, contexto socioeconómico).

Nivel inferencial:

Reconstruyen el mundo interno de los personajes mediante escritura breve:

“Diario íntimo de un personaje en conflicto” (qué siente, qué teme, qué desea pertenecer).

Nivel crítico:

Realizan una conexión con su entorno inmediato:

Debaten en grupos cómo la presión social, las etiquetas o los estereotipos se manifiestan en su vida cotidiana (escuela, redes sociales, amistades en Guayaquil).

Cierre: una reflexión colectiva tipo “círculo de palabra”.

Escritura creativa desde la experiencia

“Carta que cambia decisiones”

Cada estudiante escribe una carta empática a un personaje, pero con una condición: debe incluir un consejo que ellos mismos hayan aplicado o aplicarían en su vida real ante una situación similar. Se comparte voluntariamente en pequeños grupos para retroalimentación emocional positiva.

Evaluación

Rúbrica integrada con enfoque socioemocional y crítico que valora: profundidad del análisis de los dilemas, capacidad de empatía y toma de perspectiva, coherencia entre reflexión personal y texto literario y participación en el diálogo argumentativo.

Lectura significativa N° 5: Lectura para la ciudadanía universal

Texto: *UN Speech on Youth Education - July 12, 2013* de Malala Yousafzai (2013) ante el Comité de la ONU por la educación.

Actividad de motivación (impacto visual y emocional): “La voz antes del nombre”

Se proyecta la imagen de una joven hablando ante líderes mundiales sin revelar su identidad.

El docente plantea preguntas generadoras:

¿Qué emociones debe sentir alguien al hablar frente al mundo?

¿Qué podría empujar a una persona joven a alzar su voz en un espacio de poder?

Los estudiantes escriben una hipótesis breve antes de conocer a la autora.

Lectura oral (interpretación y voz pública)

Primera lectura silenciosa para comprensión profunda.

Segunda lectura: dramatización del discurso en voz alta como si fuera un acto público.

Los estudiantes ensayan: tono de voz, pausas estratégicas, énfasis en ideas clave

Comprensión en tres niveles (ciudadanía crítica)

Nivel literal:

Extraen la tesis central del discurso y los derechos que defiende, organizándolos en un esquema visual.

Nivel inferencial:

Analizan la intención comunicativa: ¿Por qué hablar ante líderes mundiales y no solo ante estudiantes? Interpretan metáforas del discurso como “voz”, “silencio” o “educación como derecho”.

Nivel crítico:

Conectan el discurso con su realidad educativa: ¿Qué barreras al aprendizaje existen en su contexto? ¿Qué cambios concretos proponen para su institución?

Se realiza un foro breve tipo “mini ONU escolar”.

Escritura creativa desde la ciudadanía

“Manifiesto del aula que queremos”

Los estudiantes elaboran un manifiesto colectivo titulado “*La voz de octavo año*”, donde expresan: derechos que consideran importantes en su escuela, compromisos como estudiantes y propuestas reales de mejora.

Se construye un texto colaborativo en mural o documento digital.

Evaluación

Matriz formativa centrada en: claridad argumentativa, diferenciación entre hechos, opiniones y juicios, participación en el diálogo ciudadano, coherencia del manifiesto colectivo y sensibilidad social y ética discursiva.

Validación por introducción parcial en la práctica educativa

1. Contexto y propósito

El resultado científico se introdujo parcialmente en estudiantes de octavo año de educación general básica, con el propósito de mejorar el rendimiento lector mediante la aplicación de tres lecturas significativas: *El almohadón de plumas* de Horacio Quiroga (1918), *Rebeldes* de S. E. Hinton (2004), *UN Speech on Youth Education - July 12, 2013* de Malala Yousafzai (2013). La validación tuvo como finalidad analizar el impacto de las lecturas significativas en el desarrollo de la comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y crítico-valorativo, así como en la motivación, participación y expresión oral y escrita de los estudiantes durante el

proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.5 Procedimiento metodológico

La recopilación de información se realizó durante dos meses, mediante metodología mixta, utilizando observación directa, análisis de producciones escritas y una rúbrica de evaluación orientada a medir comprensión lectora, participación, argumentación crítica y expresión creativa.

El instrumento empleado fue una guía de observación estructurada, diseñada para evaluar los cambios producidos en el rendimiento lector y en la participación de los estudiantes durante la aplicación de las lecturas significativas.

Indicadores observados: interés y motivación hacia la lectura, participación activa en diálogos y actividades reflexivas, nivel de comprensión lectora literal, inferencial y crítico-valorativa, capacidad para relacionar el contenido de los textos con experiencias personales y sociales, desarrollo de habilidades de argumentación oral y escrita, producción creativa a partir de las lecturas trabajadas y expresión de empatía y reflexión crítica frente a los conflictos presentados en los textos.

3.6 Resultados preliminares

A partir de la aplicación de la guía de observación y de la rúbrica de evaluación, se constató que el 87 % de los estudiantes mostró mayor interés y disposición hacia las actividades lectoras cuando los textos se relacionaban con experiencias cercanas a su reali-

dad emocional y social.

En relación con la comprensión lectora, el 84 % logró identificar adecuadamente información explícita de los textos y desarrollar interpretaciones inferenciales sobre las emociones, conflictos y motivaciones de los personajes. Asimismo, el 79 % alcanzó un nivel alto en la elaboración de opiniones críticas y reflexivas sobre problemáticas juveniles, convivencia social y derecho a la educación.

Respecto a la participación activa, el 82 % intervino de manera constante en debates, dramatizaciones y círculos de diálogo, demostrando mayor seguridad para expresar ideas, emociones y puntos de vista personales. De igual forma, el 88 % manifestó empatía frente a las situaciones vividas por los personajes literarios y logró establecer conexiones entre la lectura y su contexto cotidiano.

En las actividades de escritura creativa, los estudiantes evidenciaron avances en coherencia, organización de ideas y expresión emocional. La elaboración de cartas reflexivas, manifiestos y diarios personales permitió fortalecer la producción escrita y la capacidad de argumentación.

La aplicación de la rúbrica de evaluación reflejó resultados favorables: el 20 % de los estudiantes alcanzó un nivel excelente, el 68 % obtuvo un nivel bueno y el 12 % se ubicó en un nivel satisfactorio en relación con la comprensión lectora, la reflexión crítica y la participación en las actividades desarrolladas. Se observó un fortalecimiento de las ma-

cro habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar, además de una mayor capacidad para interpretar mensajes implícitos, analizar conflictos humanos y expresar juicios personales fundamentados. También se evidenció una mejor integración de aspectos relacionados con la apreciación literaria, la sensibilidad estética y la reflexión ética a partir de los textos trabajados.

Aspectos de mejora identificados: necesidad de continuar fortaleciendo la lectura profunda y analítica de los textos antes de desarrollar actividades creativas o debates grupales. Asimismo, se evidenció que algunos estudiantes requerían mayor acompañamiento para argumentar críticamente sus opiniones y sustentar sus reflexiones con ejemplos extraídos de las lecturas. También la necesidad de reforzar la expresión escrita en ciertos estudiantes, especialmente en la organización lógica de ideas y en el uso adecuado de conectores argumentativos. También se consideró pertinente ampliar los espacios de lectura autónoma y reflexión personal dentro del aula.

3.7 Comparación entre el estado inicial y el estado final

Se toma en cuenta como estado inicial la prueba de rendimiento lector del diagnóstico realizado. La comparación entre los resultados del estado inicial y el estado final evidencian una mejora significativa en todas las dimensiones evaluadas del rendimiento lector, lo que demuestra la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas.

En la lectura oral, inicialmente el 73,81 %

de los estudiantes obtuvo 3 puntos y solo el 9,52 % alcanzó la puntuación máxima. Después de la intervención, el 78,57 % de los estudiantes logró 4 puntos, mientras que el 21,43 % obtuvo 3 puntos, sin registrarse estudiantes con puntuaciones inferiores. Estos resultados reflejan un notable fortalecimiento de la fluidez, la entonación, la articulación y el respeto por los signos de puntuación durante la lectura oral.

En el nivel literal de comprensión lectora, aunque en la evaluación inicial el 66,67 % alcanzó la puntuación máxima, tras la aplicación de la propuesta este porcentaje se incrementó hasta el 95,24 %, mientras que el 4,76 % restante obtuvo 1,5 puntos. La mejora evidencia que prácticamente la totalidad de los estudiantes consolidó la capacidad para identificar información explícita, reconocer personajes, acontecimientos y detalles relevantes del texto.

Las diferencias fueron aún más evidentes en el nivel inferencial. En el diagnóstico inicial únicamente el 14,29 % obtuvo la puntuación máxima y el mayor porcentaje se concentró en niveles intermedios. En la evaluación final, el 80,95 % de los estudiantes alcanzó los 2 puntos, mientras que el 19,05 % obtuvo 1,5 puntos, desapareciendo los puntajes bajos registrados inicialmente. Estos resultados indican un importante desarrollo de las habilidades para interpretar información implícita, establecer relaciones entre ideas, formular hipótesis y extraer conclusiones fundamentadas.

El mayor avance se observó en el nivel

crítico-valorativo. En el pretest, más de la mitad de los estudiantes (52,38 %) obtuvo únicamente 0,5 puntos y solo el 2,38 % alcanzó la puntuación máxima. En contraste, después de la implementación de las estrategias didácticas, el 71,43 % logró la puntuación máxima (2 puntos), el 21,43 % obtuvo 1,5 puntos y únicamente el 7,14 % alcanzó 1 punto, sin registrarse estudiantes en los niveles más bajos. Estos resultados evidencian un fortalecimiento considerable de la capacidad para emitir juicios críticos, argumentar opiniones con fundamento y relacionar la información del texto con experiencias personales y problemáticas de su entorno.

De manera general, la comparación entre ambas evaluaciones demuestra que la intervención pedagógica produjo un impacto altamente positivo en el rendimiento lector. Mientras que en el diagnóstico inicial predominaban las dificultades en los niveles inferencial y crítico-valorativo, en la evaluación final la gran mayoría de los estudiantes alcanzó desempeños altos en todas las dimensiones evaluadas. Estos resultados permiten afirmar que las estrategias basadas en lecturas significativas favorecieron el desarrollo de la comprensión profunda, el pensamiento crítico y las competencias lectoras de los estudiantes de octavo año de Educación General Básica, evidenciando una mejora sustancial respecto al estado inicial.

3.8 Ajustes realizados

Se incorporaron pausas de reflexión guiada durante las lecturas, preguntas orientadoras para profundizar el análisis inferencial y ac-

tividades colaborativas centradas en la argumentación oral.

Se diseñaron organizadores gráficos para facilitar la interpretación de conflictos y emociones de los personajes, además de modelos de escritura reflexiva que sirvieran de apoyo en la producción, se reforzó el acompañamiento docente durante los debates y actividades de escritura creativa, promoviendo una participación más inclusiva y crítica.

3.9 Conclusión general

Las actividades vivenciales, reflexivas y creativas permitieron fortalecer la comprensión lectora en sus diferentes niveles, desarrollar habilidades comunicativas y promover una relación más significativa entre el estudiante y la literatura. La experiencia confirmó que la lectura adquiere mayor valor pedagógico cuando se conecta con la realidad emocional y social de los estudiantes, convirtiéndose en una herramienta de reflexión, expresión y transformación personal.

4. Discusión

El rendimiento lector en el área de lengua y literatura constituye una competencia clave para el desarrollo académico, cognitivo y social del estudiante, ya que implica la capacidad de comprender, interpretar y valorar críticamente diversos tipos de textos. En este sentido, la lectura no puede entenderse únicamente como decodificación, sino como un proceso complejo de construcción de significado. Investigaciones recientes señalan que el rendimiento lector se fortalece cuan-

do los estudiantes participan en prácticas de lectura activas, contextualizadas y mediadas pedagógicamente, lo que favorece niveles más profundos de comprensión (Salmerón et al., 2023).

Desde una perspectiva cognitiva, la comprensión lectora se vincula con la interacción entre habilidades lingüísticas, conocimiento previo y estrategias de procesamiento textual. Estudios actuales evidencian que la lectura efectiva depende de la integración de procesos como la inferencia, la autorregulación y la comprensión crítica, los cuales permiten al estudiante ir más allá del significado literal del texto (Pikhart et al., 2024). Asimismo, se ha demostrado que las prácticas de lectura mediadas por el docente y apoyadas en estrategias didácticas específicas mejoran significativamente el desempeño lector en contextos educativos (Quezada et al., 2023).

En el ámbito contemporáneo, el rendimiento lector también se relaciona con los entornos digitales, donde la lectura se ha transformado en una práctica multimodal. Salmerón et al. (2023) destacan que aunque los soportes digitales pueden influir en la forma de lectura, el factor determinante sigue siendo la calidad de las estrategias pedagógicas utilizadas para guiar la comprensión. En este sentido, la enseñanza de la lectura requiere enfoques que integren lo cognitivo, lo crítico y lo tecnológico, promoviendo lectores capaces de analizar información en contextos diversos.

Desde esta base teórica, el aporte práctico

de la presente investigación se centra en el diseño de un sistema de lecturas significativas orientado al fortalecimiento del rendimiento lector. Este sistema se estructura en niveles progresivos de comprensión (literal, inferencial y crítico-reflexivo), permitiendo que el estudiante avance de la identificación de información explícita hacia la interpretación profunda y la valoración crítica del texto. Investigaciones recientes confirman que las intervenciones lectoras basadas en progresión de habilidades mejoran la fluidez, la comprensión y la capacidad interpretativa del estudiante (Pikhart et al., 2024).

Además, el sistema propuesto incorpora estrategias didácticas activas como la lectura guiada, el aprendizaje colaborativo y la reflexión metacognitiva, lo que favorece la participación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Según Coll (1990) y Sanmartí (2020) los enfoques educativos centrados en la construcción activa del conocimiento potencian la autonomía y el pensamiento crítico, especialmente cuando se articulan con experiencias de lectura contextualizadas.

En conclusión, el rendimiento lector debe entenderse como un proceso integral que combina comprensión, análisis crítico y construcción de significado. Las investigaciones recientes coinciden en que su fortalecimiento depende de prácticas pedagógicas significativas, activas y contextualizadas. En este marco, el sistema de lecturas significativas se constituye en un aporte práctico relevante, ya que promueve la mejora del rendimiento lector mediante estrategias progre-

sivas que integran comprensión, reflexión y aplicación del conocimiento en contextos reales.

5. Conclusiones

- El rendimiento lector constituye una competencia esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua y literatura, ya que implica no solo la comprensión e interpretación de textos, sino también la capacidad de analizarlos críticamente y relacionarlos con la realidad del estudiante. En este sentido, el sistema de lecturas significativas propuesto favorece el desarrollo progresivo de la comprensión literal, inferencial y crítico-reflexiva mediante estrategias pedagógicas participativas, contextualizadas y vivenciales, fortaleciendo el pensamiento crítico, la autonomía y las habilidades comunicativas. De esta manera, se evidencia que la lectura significativa contribuye al mejoramiento del rendimiento lector y a la formación integral del estudiante, al permitirle construir significados, expresar reflexiones y comprender su entorno desde una perspectiva más consciente y crítica.

6. Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con el artículo presentado.

7. Derechos de autor (copyright)

Los autores son los titulares de los derechos de autor (patrimoniales y/o de explotación) de los contenidos de la revista (copyright).

8. Declaración de contribución de los autores

Los autores declaran haber participado de manera equitativa y sustancial en la realización de esta investigación, bajo las responsabilidades según la Taxonomía CRediT (<https://credit.niso.org/>) para describir las contribuciones individuales de cada autor al trabajo.

Arianna Lizzette Aponte Vera, María Hermelinda Casa Casa, Roberto Barrera Jimenez, & Hendy Maier Pérez Barrera, contribuyeron de forma sustancial en la conceptualización del estudio, el diseño metodológico, la creación y corrección de los instrumentos, el análisis de los resultados, la redacción del manuscrito y la revisión final del artículo. Todos los autores participaron en la lectura, revisión y aprobación de la versión final del manuscrito para su envío a la revista. Carmen Esther Franco Malavé y Janeth Herlinda Rivadeneira Acosta, realizaron la conceptualización de la investigación, organización y ejecución del ensayo, recopilación y curación de los datos, revisión del análisis estadístico, interpretación de los resultados, elaboración del borrador original, preparación de tablas y figuras, revisión crítica del contenido y aprobación de la versión final del manuscrito. Yadyra de la Caridad Piñera Concepción y Segress García Hevia, realizaron la supervisión académica

y metodológica de la investigación, brindó orientación durante el desarrollo del ensayo, revisó el análisis y la interpretación de los resultados, efectuó la revisión crítica del manuscrito, realizó la corrección científica y académica y aprobó la versión final para su publicación.

8.1 Divulgación de la delegación a la IA generativa

La responsabilidad del manuscrito final recae íntegramente en los autores. Las herramientas GAI no figuran como autores y no asumen responsabilidad por los resultados finales. Declaración presentada por: Carmen Esther Franco Malavé.

9. Costos de financiamiento

La presente investigación fue financiada en su totalidad con fondos propios de los autores.

10. Referencias

Altamura, L., Vargas, C., Naumann, J., & Salmerón, L. (2026). Cómo los hábitos de lectura digital influyen en la motivación y la comprensión lectora a lo largo del tiempo: Asociaciones longitudinales en la escuela primaria. *Developmental Psychology*, 62(8), 1648–1671. <https://doi.org/10.1037/dev0002094>.

- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront>
- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva. Paidós. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=30372>
- Benavides, N., & Zambrano-Ramírez, J. (2023). Comprensión lectora autorregulada apoyada en tecnología en estudiantes de educación básica. *Revista Electrónica Educare*, 27(3), 1–19. <https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17221>
- Bruner, J. S., & Olson, D. R. (1977). Symbols and texts as tools of intellect. *Interchange*, 8, 1–15. <https://doi.org/10.1007/BF01810459>
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea. Anagrama. <https://es.scribd.com/document/359836322/Cassany-2006-Tras-Las-Lineas>
- Cassany, D. (2019). Laboratorio lector: Para entender la lectura. Anagrama. https://www.elboomeran.com/upload/ficheros/obras/laboratorio_lector.pdf
- Coll Salvador, C. (1990). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento en la educación contemporánea. Paidós. https://books.google.com.ec/books/about/Aprendizaje_escolar_y_construcci%C3%B3n_del.html?id=VJsRSwAACAAJ&redir_esc=y
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Signos: Teoría y práctica de la educación*, 20, 6–15. <https://portalrecerca.uab.cat/es/publications/la-ense%C3%B1anza-y-el-aprendizaje-de-la-comprensi%C3%B3n-lectora-4/>
- Cortázar, J. (2016). Final del juego. Alfaguara. https://books.google.com.ec/books/about/Final_del_juego.html?id=UhQuDAAAQBAJ&redir_esc=y
- Ferreiro, E. (2001). Pasado y presente de los verbos leer y escribir (1ra edición). Fondo de Cultura Económica. <https://es.scribd.com/document/52516780/Ferreiro-E-Pasado-y-Presente-de-Los-Verbos>
- Flores-Carrasco, P. G., Díaz-Mujica, A., & Lagos-Herrera, I. E. (2017). Comprehension of texts in digital format versus printed texts and self-regulated learning in university students. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1–17. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.7>
- Freire, P. (2004). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI Editores. <https://proletarios.org/books/Paulo-Freire-La-importancia-de-leer-y-el-proceso-de-liberacion.pdf>

- García-García, M. Á., Arévalo-Duarte, M. A., & Hernández-Suárez, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. Cuadernos de lingüística hispánica, (32), 155-174. <https://www.redalyc.org/journal/3222/322258748008/html/>
- Goodman, K. (2003). El aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura. Enunciación, 8(1), 77-98. <https://doi.org/10.14483/22486798.2480>
- Hinton, S. E. (2004). Rebeldes. Santillana USA Publishing Company, Incorporated. https://books.google.com.ec/books?id=5YhszwEACAAJ&source=gbs_book_other_versions_r&cad=1
- Indio Franco, K. A., & Rodríguez Zambrano, A. D. (2023). Competencias lectoras de los estudiantes de la educación general básica en Ecuador. UNESUM - Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria, 7(3), 98-113. <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v7.n3.2023.98-113>
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica. https://www.escuelajuan23.com/fs_files/user_img/Leer.y.escribir.en.la.escuela.%20D%20Lerner..pdf
- Martínez Lara, M. Ángel. (2025). Los desafíos de la comprensión lectora en la era digital. DN Psicología y Educación, 2(3), 37-50. <https://psicologiaeducacion.uicui.edu.mx/index.php/DNP-E/article/view/42>
- Oña Chicaiza, Á. M. (2023). Comprensión lectora y rendimiento académico en el proceso de enseñanza aprendizaje de educación básica media [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ambato, Ecuador]. <https://repositorio.puce.edu.ec/items/50998a82-df96-4334-8511-225cbb7124f8>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OCDE]. (2019). Resultados PISA 2018 (Volumen I): Lo que los estudiantes saben y pueden hacer, PISA Publicaciones de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Parodi, G., & Cristóbal, J. (2020). Comprensión y discurso: del movimiento ocular al procesamiento cognitivo. Ediciones Universitarias de Valparaíso. <https://books.google.com.co/books?id=OGsDEAAAQBAJ&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>
- Pikhart, M., Klimova, B., Meunier, F., Ibarra, I., Suñer Muñoz, F., Zamborova, K., Soulé, M. V., Bartolome Rodriguez, R., Parmaxi, A. & Arriola, J.M. (2024). A systematic review of the cognitive impact of digital media modalities on reading comprehension in L2. Investigaciones Sobre Lectura, 18(2), 56-87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9241926>
- Pineda Tenesaca, E. L., & Villazhañay Uzha, M. C. (2024). Análisis de la comprensión lectora en estudiantes del subnivel de educación básica superior. Revista INVE-

- COM “Estudios transdisciplinarios en comunicación y sociedad”, 4(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.8381159>
- Quezada, C., Aravena, S., Maldonado, M., & Coloma, C. J. (2024). Desarrollo de las habilidades lingüísticas y lectoras y su relación con la comprensión de textos narrativos y expositivos en estudiantes de segundo y tercer grado. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 115–144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9241925>
- Quiroga, H. (1918). *Cuentos de amor, de locura y de muerte*. Sociedad Cooperativa Editorial Limitada. https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/ee/Cuentos_de_amor_de_locura_y_de_muerte_-_Horacio_Quiroga.pdf
- Risco Moreira, E. del R. (2023). La comprensión lectora para el desarrollo de la lectura crítica. *Revista Scientific*, 8(27), 289–309. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2023.8.27.15.289-309>
- Salmerón, L., Vargas, C., Delgado, P., & Barón, N. (2023). Relation between digital tool practices in the language arts classroom and reading comprehension scores. *Reading and Writing*, 36(1), 175–194. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10295-1>
- Sanmartí Puig, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Ediciones OCTAEDRO. <https://ia800104.us.archive.org/13/items/neus-sanmarti-puig.-evaluar-y-aprender-un-unico-proceso.-recursos-educativos/NEUS%20SANMARTI%CC%81%20PUIG.%20EVALUAR%20Y%20APRENDER%20UN%20U%CC%81NICO%20PROCESO.%20RECURSOS%20EDUCATIVOS%20.pdf?fs=e&s=cl>
- Säuberli, A., & Clematide, S. (2024). Automatic generation and evaluation of reading comprehension test items with large language models [3rd Workshop on Tools and Resources for People with REAding Difficulties (READI), 2024May 20th). <https://aclanthology.org/2024.readi-1.3.pdf>
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 10(39–40), 1–13. <https://doi.org/10.1080/02103702.1987.10822170>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Grao. https://books.google.com.ec/books/about/Estrategias_de_lectura.html?id=8cp7am1yjDoC&redir_esc=y
- Vásquez Sierra, A. J. (2022). Comprensión lectora: Fundamentos teóricos y estrategias de acercamiento al texto. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 618–633. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2607
- Yousafzai, Malala. (2013). UN Speech on Youth Education - July 12, 2013. Iowa State University. <https://awpc.cattcenter.iastate.edu/communicatio>

n/un-speech-youth-education-j
uly-12-2013