



UNEMI
P O S G R A D O S

UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPUBLICA DEL ECUADOR
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
INFORME DE INVESTIGACIÓN PREVIO A LA OBTENCIÓN DE:
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

TÍTULO:

Análisis de estrategias cognitivas y su relación con la
comprensión lectora en estudiantes de décimo año EGB Unidad
Educativa Eugenio Espejo, Las Lajas

AUTOR: Katherine Cecilia Zapata Calderón

TUTOR: Msc. DIANA CAROLINA ORTIZ DELGADO

Milagro, julio 2025



Declaración de autoría y cesión de derechos

Sr. Dr.

Fabricio Guevara Viejó

Rector de la Universidad Estatal de Milagro

Presente.

Yo, **Zapata Calderón Katherine Cecilia** en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales de este informe de investigación, mediante el presente documento, libre y voluntariamente cedo los derechos de Autor de este proyecto de desarrollo, que fue realizada como requisito previo para la obtención de mi Grado, de Magister en Educación con Mención en Lingüística Y Literatura, como aporte a la Línea de investigación **educación, cultura, tecnología en innovación para la sociedad mge** de conformidad con el Art. 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, concedo a favor de la Universidad Estatal de Milagro una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos. Conservo a mi favor todos los derechos de autor sobre la obra, establecidos en la normativa citada.

Así mismo, autorizo a la Universidad Estatal de Milagro para que realice la digitalización y publicación de este Proyecto de Investigación en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

El autor declara que la obra objeto de la presente autorización es original en su forma de expresión y no infringe el derecho de autor de terceros, asumiendo la responsabilidad por cualquier reclamación que pudiera presentarse por esta causa y liberando a la Universidad de toda responsabilidad.

Milagro, 6 de julio 2025



Katherine Cecilia Zapata Calderón

076887254



Aprobación del tutor del trabajo de titulación

Yo, **Msc. Diana Carolina Ortiz Delgado** en mi calidad de director del trabajo de titulación, elaborado por **Zapata Calderón Katherine Cecilia**, cuyo tema es **Análisis de estrategias cognitivas y su relación con la comprensión lectora en estudiantes de décimo año EGB Unidad Educativa Eugenio Espejo, Las Lajas**, que aporta a la Línea de Investigación **educación, cultura, tecnología en innovación para la sociedad mge**, previo a la obtención del Grado Magister en Educación con Mención en Lingüística Y Literatura, Trabajo de titulación que consiste en una propuesta innovadora que contiene, como mínimo, una investigación exploratoria y diagnóstica, base conceptual, conclusiones y fuentes de consulta, considero que el mismo reúne los requisitos y méritos necesarios para ser sometido a la evaluación por parte del tribunal calificador que se designe, por lo que lo **APRUEBO**, a fin de que el trabajo sea habilitado para continuar con el proceso de titulación de la alternativa de Informe de Investigación de la Universidad Estatal de Milagro.

Milagro, 6 de julio 2025

Msc. Diana Carolina Ortiz Delgado
0924815186



Aprobación del tribunal calificador



VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD DE POSGRADO
ACTA DE SUSTENTACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

En la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, a los treinta días del mes de septiembre del dos mil veinticinco, siendo las 14:30 horas, de forma VIRTUAL comparece el/la maestrante, LIC. ZAPATA CALDERON KATHERINE CECILIA, a defender el Trabajo de Titulación denominado " **ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y SU RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE DÉCIMO AÑO EN LA UNIDAD EDUCATIVA EUGENIO ESPEJO, LAS LAJAS**", ante el Tribunal de Calificación integrado por: Ph.D LEAL MARIDUEÑA ISABEL AMARILIS, Presidente(a), Phd. CHACON LUNA ANA EVA en calidad de Vocal; y, Msc BURGOS MENDIETA DIANA JESUS que actúa como Secretario/a.

Una vez defendido el trabajo de titulación; examinado por los integrantes del Tribunal de Calificación, escuchada la defensa y las preguntas formuladas sobre el contenido del mismo al maestrante compareciente, durante el tiempo reglamentario, obtuvo la calificación de: **93.17** equivalente a: **MUY BUENO**.

Para constancia de lo actuado firman en unidad de acto el Tribunal de Calificación, siendo las 15:30 horas.



Ph.D LEAL MARIDUEÑA ISABEL AMARILIS
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL



Phd. CHACON LUNA ANA EVA
VOCAL



Msc BURGOS MENDIETA DIANA JESUS
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL



LIC. ZAPATA CALDERON KATHERINE CECILIA
MAGISTER



Dedicatoria

Este trabajo de Titulación se lo dedico con todo cariño y amor a mis padres, Ángel Duval Zapata (+) y Margoth Cecilia Calderón, fueron ellos quienes me impulsaron con sus sabias palabras y consejos y desde muy pequeña me inculcaron valores y seguridad para poder concluir con éxito esta meta propuesta.

También quiero dedicar a mi esposo y a mi hijo, quienes son la razón de mi esfuerzo diario quien fue el pilar fundamental para seguir adelante estudiando en las buenas y en las malas cuando ya quería doblegar él estaba ahí en ese momento, dándome ánimos y apoyándome para que pueda alcanzar el sueño de profesionalización.

Y de manera muy especial a Dios quien me dio la vida, y gracias a él estoy aquí realizando mi sueño realidad es el ser que cada día me motiva a seguir adelante me permite sonreír ante todos mis logros que son resultado de tu ayuda, y cuando caigo y me pone a prueba, aprendo de mis errores y me doy cuenta de que los pone en frente mío para que mejore como ser humano, y crezca de diversas maneras.

Zapata Calderón Katherine



Agradecimiento

Mi profundo agradecimiento es principalmente a Dios por guiarme por el camino correcto. En la vida me ha iluminado con su sabiduría en cada etapa que he vivido desde que comencé mis estudios. Lograr y completar este objetivo sugerido.

También quiero agradecer a mi familia, amigos, y compañeros de estudio que nos apoyamos diariamente compartiendo conocimientos y así juntos poder lograr esta magnífica preparación y cumplir con lo anhelado.

A mi asesor Msc. Diana Carolina Ortiz Delgado, directora del presente trabajo de titulación quien estuvo presente para guiarme de manera correcta y Mariuxi Vinueza Morales, PhD., quien nos dio a conocer todos los pasos y proyecciones para seguir con nuestro estudio.

Completamente agradecida con la Universidad Estatal de Milagro, docentes y personal de mismo, por haberme permitido cumplir con mi meta. Y a través con su apoyo y acogimiento en el establecimiento, orgullosa de pertenecer en dicha institución.

Zapata Calderón Katherine



Resumen

Esta investigación se llevó a cabo con el objetivo de examinar la evaluación entre las estrategias cognitivas y el grado de entendimiento lector en alumnos del décimo curso de Educación General Básica Superior, pertenecientes a la Unidad Educativa Eugenio Espejo, que se encuentra en el cantón Las Lajas, provincia de El Oro. El análisis se realiza ante la necesidad de mejorar las habilidades lectoras de los jóvenes, teniendo en cuenta que entender textos no solo requiere identificar información literal, sino también inferir, analizar críticamente y valorar.

El objetivo general propuesto fue examinar el vínculo entre las estrategias cognitivas y los grados de comprensión lectora, que se complementó con tres fines particulares: determinar las tácticas cognitivas empleadas por los alumnos, caracterizar los niveles de comprensión lectora logrados y definir la relación entre ambas variables.

La metodología se basó en un enfoque cuantitativo y utilizado. Un diseño descriptivo-correlacional. La muestra y la población coincidieron en un grupo de 20 estudiantes de décimo año, quienes fueron elegidos. El método utilizado fue la encuesta y el instrumento implementado fue el Cuestionario de Estrategias Cognitivas y Comprensión Lectora (Zapata Calderón, 2025), que se validó mediante juicio de expertos y tiene un alto nivel de confiabilidad (alfa de Cronbach = 1). El coeficiente de evaluación de Spearman y la estadística descriptiva fueron las herramientas utilizadas para el análisis de datos.

Los resultados demuestran que los alumnos utilizan más a menudo estrategias cognitivas básicas, como la repetición y la selección de información, en comparación con las estrategias más complejas, como la elaboración y la organización, que se utilizan con menos frecuencia. Respecto a la comprensión lectora, se observó un rendimiento superior en el nivel literal, pero se notaron problemas significativos en los niveles crítico, inferencial y apreciativo. Además, el análisis de evaluación reveló que hay una vinculación positiva y relevante entre la utilización de estrategias cognitivas y el progreso en la comprensión lectora.

Para concluir, la investigación demuestra que el entendimiento de los estudiantes depende en gran parte del empleo consciente y diversas de estrategias cognitivas, y que el uso predominante de estrategias elementales impide progresar hacia niveles más complejos de comprensión. En



consonancia con lo anterior, es aconsejable poner en marcha talleres para reforzar las estrategias cognitivas, incluir ejercicios de lectura crítica y apreciativa dentro del currículo y desarrollar planes institucionales de mejora que incluyan a los educadores y las autoridades educativas.

Palabras clave: estrategia cognitiva, comprensión de lectura, lectura crítica, nivel inferencial, educación básica.



Abstract

This research was conducted to examine the relationship between cognitive strategies and reading comprehension among tenth-grade students of Upper Basic General Education, attending the Eugenio Espejo Educational Unit, located in the Las Lajas canton, El Oro province. The analysis was conducted in response to the need to improve young people's reading skills, considering that understanding texts requires not only identifying literal information, but also inferring, critically analyzing, and evaluating.

The overall objective was to examine the link between cognitive strategies and reading comprehension levels, complemented by three specific objectives: determining the cognitive strategies used by students, characterizing the levels of reading comprehension achieved, and defining the relationship between both variables.

The methodology was based on a quantitative approach and utilized a descriptive-correlational design. The sample and population were selected from a group of 20 tenth-grade students. The method used was a survey, and the instrument implemented was the Cognitive Strategies and Reading Comprehension Questionnaire (Zapata Calderón, 2025). This questionnaire was validated through expert judgment and has a high level of reliability (Cronbach's alpha = 1). Spearman's coefficient of evaluation and descriptive statistics were used for data analysis.

The results show that students more frequently use basic cognitive strategies, such as repetition and selection of information, compared to more complex strategies, such as elaboration and organization, which are used less frequently. Regarding reading comprehension, superior performance was observed at the literal level, but significant problems were noted at the critical, inferential, and appreciative levels. Furthermore, the assessment analysis revealed a positive and relevant link between the use of cognitive strategies and progress in reading comprehension.

In conclusion, research shows that students' understanding depends largely on the conscious and diverse use of cognitive strategies, and that the predominant use of elementary strategies impedes progress toward more complex levels of comprehension. In line with this, it is

advisable to implement workshops to reinforce cognitive strategies, include critical and appreciative reading exercises in the curriculum, and develop institutional improvement plans that involve educators and educational authorities.

Keywords: cognitive strategy, reading comprehension, critical reading, inferential level, basic education.



Índice de contenido

CARATULA.....	i
REPUBLICA DEL ECUADOR.....	i
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO.....	i
Declaración de autoría y cesión de derechos	ii
Aprobación del tutor del trabajo de titulación.....	iii
Aprobación del tribunal calificador.....	iv
Dedicatoria	v
Agradecimiento	vi
Resumen.....	vii
Abstract	ix
Índice de contenido.....	xi
Índice de figuras	xv
Índice de Anexos	xvii
Introducción	18
Capítulo I: El problema de la investigación.....	21
1.1 Planteamiento del problema.....	21
1.2 Formulación del problema	22
1.3 Objetivo general.....	22
1.4 Objetivos específicos.....	22
1.5 Justificación	23



Capítulo II	24
Marco Teórico	24
2.1 Comprensión lectora	24
2.1.2 Comprensión de la lectura	25
2.1.2.1 Comprensión literal	25
2.1.2.2 Comprensión inferencial	26
2.1.2.3 Comprensión crítica	27
2.1.2.4 Comprensión apreciativa	27
2.1.3 Caracterización de comprensión de la lectura en estudiantes entre 14 y 15 años de edad	28
2.1.4 Comprensión lectora en la Educación Básica Superior	29
2.1.5 Importancia del desarrollo de la comprensión lectora en la adolescencia	29
2.1.6 Factores que influyen en la comprensión lectora en estudiantes de décimo año	30
2.1.7 Relación entre comprensión lectora y rendimiento académico	31
2.2 Estrategias cognitivas	31
2.2.1 Dimensiones de estrategias cognitivas	32
2.2.1.1 Selección de información	33
2.2.1.2 Organización	33
2.2.1.3 Elaboración	33
2.2.1.4 Repetición	34
2.2.1.5 Control de la comprensión	35
2.2.2 Estrategias cognitivas en la enseñanza de la comprensión lectora	35
2.2.3 Caracterización de estrategias cognitivas en estudiantes entre catorce y quince años de edad	35



2.2.4 Relación entre comprensión lectora y estrategias cognitivas	36
2.2.5 Tipos de estrategias cognitivas aplicadas a la lectura:	37
2.2.5.1 Estrategias de prelectura	37
2.2.5.2 Estrategias de lectura activa	38
2.2.5.3 Estrategias metacognitivas	39
2.2.6 Enfoques teóricos sobre estrategias cognitivas (Piaget, Vygotsky, Flavell)	39
2.2.7 Métodos y modelos de enseñanza de la comprensión lectora	40
2.2.8 Modelo de Enseñanza Directa versus Modelo Constructivista	41
2.2.9 Aprendizaje basado en estrategias cognitivas: experiencias en América Latina	42
2.4 Factores que afectan la comprensión lectora en adolescentes	42
2.4.1 Factores individuales.....	43
2.4.2 Factores externos	44
2.4.3 Dificultades comunes en la enseñanza de la comprensión lectora	45
2.5 Implicaciones pedagógicas y recomendaciones.....	46
2.5.1 Buenas prácticas en la enseñanza de estrategias cognitivas.....	47
2.5.2 Programas y proyectos exitosos en la región.....	47
2.5.3 Implementación de estrategias cognitivas en décimo año	48
Capítulo III Diseño metodológico	50
3.1 Tipo y diseño de investigación	50
3.2. Población y muestra	52
3.2.1 Características de la población	52
3.2.2 Delimitación de la población	52
3.2.3 Tipo de muestra	53
3.2.4 Tamaño de la muestra	53
3.2.5 Proceso de selección de la muestra.....	54
3.3 Los métodos y las técnicas.....	56



3.3.1 Métodos empíricos.....	57
3.3.2 Técnicas de recolección de información	58
3.4 Procesamiento estadístico de la información.....	58
3.5. Análisis de resultados	60
3.5.1. Discusión	61
Capitulo IV.....	62
Análisis y discusión de resultados	62
4.1 Caracterización de la muestra del cuestionario los estudiantes	62
4.1.2 Análisis de estrategias cognitivas	66
4.1.3 Análisis de Comprensión lectora	86
4.2 Análisis e interpretación de resultados	102
Capitulo V.....	104
Conclusiones.....	104
Recomendaciones.....	106
Referencias	107
Anexo.....	111
Matriz de consistencia o congruencia.....	111
Tabla de conceptualización y operacionalización	115
Validación del instrumento.....	126



Índice de figuras

Figura 1. Edad de estudiantes.....	63
Figura 2. Sexo de estudiantes.....	63
Figura 3. Identifico las ideas principales	66
Figura 4. Distingo la información de un texto	67
Figura 5. Identifico palabras claves	68
Figura 6. Reconocen las ideas secundarias	69
Figura 7. Hago resúmenes o esquema	70
Figura 8. Organizo la información	72
Figura 9. Uso de cuadros sinópticos	73
Figura 10. Clasifico en ideas principal y secundaria	74
Figura 11. Relaciono lo que leo.....	76
Figura 12. Explico con mis propias palabras	77
Figura 13. Comparo el contenido	78
Figura 14. Releo el texto.....	79
Figura 15. Subrayo las ideas importantes	81
Figura 16. Repito en voz alta el texto	82
Figura 17. Me doy cuenta cuando no comprendo lo que leo	83
Figura 18. Pido ayuda cuando tengo dificultades.....	85
Figura 19. Identifico	86
Figura 20. Reconozco ideas o hechos.....	87
Figura 21. Distingo detalles específicos	89



Figura 22. Entiendo lo que el autor quiere decir	90
Figura 23. Hago conexiones con ideas implícitas	91
Figura 24. Interpreto frases o expresiones	93
Figura 25. Identifico el propósito del autor.....	94
Figura 26. Acuerdos o desacuerdos	95
Figura 27. Comparo lo leído	97
Figura 28. Disfruto leer textos.....	98
Figura 29. Expreso lo que me gusto	100
Figura 30. Me identifico con personajes	101



Índice de Anexos

Anexo 1. Matriz de consistencia o congruencia.....	111
Anexo 2. Tabla de conceptualización y operacionalización.....	115
Anexo 3. cuestionario a estudiante.....	120
Anexo 4 Validación de experto 1	126
Anexo 5 Validación experto 2.....	140
Anexo 6 Validación de experto 3.....	153
Anexo 7. Resultados de valides y confiabilidad de alfa de Crombach	166
Anexo 8. Solicitud al rector de la institución.....	167
Anexo 9. Consentimiento a los padres de familia.....	168



Introducción

La lectura comprensiva es una habilidad clave en el aprendizaje universitario, porque permite al estudiante entender, evaluar y conectarse con la información que los textos le ofrecen. Cuando esta competencia funciona bien, el rendimiento mejora y se consolidan los saberes en disciplinas tan variadas como las ciencias, las humanidades o la educación tecnológica (Sole, 2012). Sin embargo, las evaluaciones de sistemas educativos alrededor del mundo dejan en evidencia que todavía casi la mitad de los estudiantes de América Latina y el Caribe no llegan a las metas mínimas de lectura, con la consecuente limitación de sus proyecciones académicas y laborales (OCDE, 2019). Al analizar la enseñanza en países de habla hispana, se sigue encontrando un predominio de estrategias tradicionales que a menudo desincentivan el desarrollo de procesos cognitivos que sostienen una comprensión más profunda (Cassany, 2006). En el contexto ecuatoriano, por ejemplo, los alumnos de básica superior aún tropiezan al interpretar textos académicos, literarios e incluso de uso cotidiano, lo cual repercute en su desempeño en matemáticas, sociales y ciencia, y restringe su capacidad para razonar de forma crítica, analítica y argumentativa (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020).

En el contexto local de la institución, en el caso de la Unidad Educativa Eugenio Espejo, se ha diagnosticado una deficiencia en la comprensión lectora en los alumnos del décimo año de educación general básica. Podemos señalar como algunas de las causas de esta situación la ausencia de hábitos de lectura en la infancia, la sobreexposición a dispositivos electrónicos, la escasa estimulación cognitiva durante la enseñanza, la brecha en la capacitación docente respecto a la enseñanza de la comprensión lectora, así como el escaso material didáctico que se adapta a los niveles de comprensión de los estudiantes que se tiene.

Con base en esta problemática, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo influyen las estrategias cognitivas en la mejora de la comprensión lectora literal, inferencial, crítica, apreciativa en los estudiantes de décimo año de Educación General Básica Superior?

Objetivo general

Analizar la relación entre estrategias cognitivas y el nivel de comprensión lectora mediante la aplicación de una encuesta estructurada con el propósito de evaluar habilidades



lectoras en los estudiantes de décimo año de Educación General Básica Superior en la Unidad Educativa Eugenio Espejo.

Objetivos específicos

Identificar las estrategias cognitivas utilizadas por los estudiantes de décimo año EGB a través de las respuestas obtenidas en el cuestionario.

Evaluar el nivel de comprensión lectora, literal, inferencial, crítico en estudiantes de décimo año.

Describir la relación entre estrategias cognitivas y el nivel de comprensión lectora en los estudiantes encuestados de la unidad educativa Eugenio Espejo.

Por ello, el estudio se sustenta en un enfoque cuantitativo, lo que permite analizar tanto la percepción de los estudiantes sobre las estrategias cognitivas como los resultados obtenidos en pruebas de comprensión lectora. El diseño de la investigación es no experimental, descriptivo y bibliográfico, lo que significa que las variables no se manipularán, pero sus condiciones e influencia se analizarán en la población estudiada (Hernández et al., 2014).

Los instrumentos que se aplicarán es una encuesta con escala Likert que se realizará en la plataforma de Google Forms para los estudiantes, este instrumento permitirá conocer de cerca la realidad sobre el nivel de comprensión lectora y el uso de estrategias cognitivas del estudiante, Lo que permitirá obtener información precisa sobre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes y la efectividad de las estrategias cognitivas.

La población que sirve de base para este estudio está constituida por 300 alumnos de la Unidad Educativa Eugenio Espejo, de los cuales se tomará una muestra de 20 estudiantes que cursan décimo año de Educación Básica Superior.

El presente estudio es relevante porque la comprensión lectora es uno de los pilares en el aprendizaje y en el desarrollo integral de una persona. Manejar estrategias para poder descifrar, comprender, analizar y utilizar, de forma efectiva y sobre todo en un mundo donde la información es masiva, se vuelve indispensable en el caso de los estudiantes



Además, este estudio tiene un aporte práctico derivado de su fundamentación teórica en estrategias cognitivas de los cuales la enseñanza y aprendizaje poseen un carácter innovador, lo que favorece la comprensión, interpretación y el análisis de textos por parte de los estudiantes. También tiene un aporte teórico, al fundamentar las estrategias cognitivas con estudios previos y marcos conceptuales sobre la enseñanza de la lectura.

La investigación se desglosa en cuatro capítulos que se detallan a continuación:

Capítulo I: está situado el planteamiento del problema donde se indica el objetivo general y los objetivos específicos de se aborda en la investigación.

Capítulo II: El marco teórico. Como primer parte se revisa la literatura sobre las estrategias cognitivas y la comprensión lectora.

Capítulo III: La metodología de la Investigación. Es la forma en que se configura la población, se selecciona la muestra, se diseñan los instrumentos, se planifica el análisis y se eligen las técnicas se persigue una única meta: aportar respuestas válidas y útiles a las preguntas planteadas en el estudio.

Capítulo IV: Tratamiento y cualificación. En este capítulo se analiza y discute los resultados obtenidos con el objetivo de tratar la información recaudada y cualificarla.

Capítulo V: En este capítulo se presentan las conclusiones y recomendaciones que resumen los hallazgos e indican su planteamiento para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes.

Esta investigación se comparte un esfuerzo por mejorar la enseñanza de la comprensión lectora en la educación básica superior con estrategias que son efectivas y que pueden aplicarse en situaciones escolares semejantes



Capítulo I: El problema de la investigación

1.1 Planteamiento del problema

La comprensión lectora es quizás la habilidad más importante para el aprender y para desenvolverse en un ámbito laboral, pues el estudio, el trabajo o cualquier actividad vana en la vida requieren aprender a comprender y a analizar los textos. Los diagnósticos de evaluación formativa han ido revelando que existen una gran cantidad de estudiantes que se encuentran en un nivel básico en esta habilidad. La OCDE en 2019 ya había mencionado que, en Latinoamérica, cerca del 50% de los estudiantes se encuentran en un nivel de lectura precario, lo que limita sus oportunidades en el mercado laboral e impacta su rendimiento escolar.

Este fenómeno es evidente en el país, sobre todo en la educación básica superior, donde se observa una gran dificultad por parte de los estudiantes para hacer la interpretación de los textos tanto literarios como académicos en un decente nivel. En la Unidad Educativa Eugenio Espejo, se observa desmejora en dicho rubro en los alumnos de décimo año de Educación General Básica. Algunas de las razones de esto son la escasa lectura en la infancia, la pobre capacitación docente en enseñar la lectura crítica integrativa, y el empleo de cursos que se basan en el aprendizaje pasivo en épocas avanzadas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020).

Desde el aprendizaje y desarrollo coherente de un individuo, la comprensión lectora desempeña un papel muy importante por lo cual se debe implementar estrategias que ayuden a potenciar tal destreza en el aprendizaje.



1.2 Formulación del problema

Conforme a lo que se ha expuesto previamente, se formula la siguiente pregunta de investigación.

¿Cómo influyen las estrategias cognitivas en la mejora de la comprensión lectora literal, inferencial, crítica, apreciativa en los estudiantes de décimo año de Educación General Básica Superior?

Partir de esta pregunta orienta la investigación hacia encontrar mecanismos eficaces que permitan no solo potenciar la comprensión lectora, sino poner en mejora los resultados académicos de los estudiantes.

1.3 Objetivo general

Analizar la relación entre estrategias cognitivas y el nivel de comprensión lectora mediante la aplicación de una encuesta estructurada con el propósito de evaluar habilidades lectoras en los estudiantes de décimo año de Educación General Básica Superior en la Unidad Educativa Eugenio Espejo.

1.4 Objetivos específicos

- Identificar las estrategias cognitivas utilizadas por los estudiantes de décimo año EGB a través de las respuestas obtenidas en el cuestionario.
- Evaluar el nivel de comprensión lectora, literal, inferencial, crítico y apreciativa en los estudiantes de décimo año.
- Describir la correlación entre el uso de estrategias cognitivas y el nivel de comprensión lectora en los estudiantes encuestados de la unidad educativa Eugenio Espejo.



1.5 Justificación

Este análisis se basa en la imperiosa necesidad de potenciar la comprensión lectora en alumnos de Educación General Básica Superior, ya que esta competencia es un instrumento crucial para el aprendizaje autónomo, el razonamiento crítico y el desempeño escolar. En un entorno donde la saturación de información y los escasos grados de lectura comprensiva son palpables, particularmente en alumnos de 14 y 15 años, es esencial promover tácticas que promuevan una lectura efectiva.

Este trabajo brinda un valor práctico al sugerir un estudio exhaustivo de las estrategias cognitivas que afectan el proceso de lectura, con la finalidad de reconocer las que tienen un mayor efecto en la comprensión. Además, constituye un aporte teórico al basarse en marcos conceptuales actuales y evidencia empírica que fundamentan la relación entre dichas estrategias y el desarrollo lector. La investigación también satisface una demanda institucional, dado que ofrece información concreta de un grupo educativo que muestra problemas en la lectura, y posibilita proponer sugerencias pedagógicas adaptadas a su situación.



Capítulo II

Marco Teórico

El proceso de comprensión lectora es intrincado y gradual que posibilita al lector interpretar, examinar y generar significados a partir de un texto. Esto conlleva la activación de saberes anteriores, la formación de vínculos, la realización de inferencias y la formulación de juicios críticos (Solé, 2020; Cassany, 2020). Su evolución está fuertemente relacionada con el uso consciente de estrategias cognitivas, que se definen como herramientas mentales que el alumno emplea para elegir, estructurar, crear y autorregular la información, promoviendo de esta manera una lectura consciente y autónoma (Díaz & Hernández, 2020; Ortega & Bravo, 2021).

En el ámbito educativo, particularmente en alumnos de nivel medio como los de décimo año de Educación General Básica, estas tácticas desempeñan un papel crucial para potenciar el desempeño lector. Varios estudios evidencian que hay una relación directa entre la implementación sistemática de estrategias cognitivas y la potenciación de los niveles de entendimiento literal, inferencial y crítico (Mendoza & Rojas, 2021; Zambrano, 2022). Por lo tanto, es crucial tratar ambas variables desde una perspectiva integrada para fomentar una instrucción efectiva de la lectura en el aula.

2.1 Comprensión lectora

La comprensión lectora comporta un proceso dinámico mediante el cual el lector no solo reconoce signos gráficos, sino que a partir de ellos elabora y revisa significados que se integran con su conocimiento previo. Tal como lo formula Solé (2020), “el acto de leer implica, más que mera identificación de palabras, la generación de significados que se construyen en el cruce entre el texto y lo que el lector ya sabe” (p. 18). Paralelamente, García y Ávila (2021) subrayan que la



comprensión requiere el ejercicio de inferencias, la creación de vínculos y la emisión de juicios, actividades que movilizan funciones cognitivas de orden superior.

Numerosos estudiantes logran leer con ritmo y prosodia adecuada, su aprehensión del contenido permanece a menudo en un nivel superficial. Tal desajuste entre decodificación fluida y comprensión limitada advierte la necesidad de intervenir en el cultivo de competencias que trasciendan lo escrito y que en su conjunto constituyan un acto pleno de comprensión.

2.1.2 Comprensión de la lectura

La comprensión lectora se organiza de forma jerárquica las capacidades lectoras que permiten a los estudiantes relacionarse con los textos desde la identificación de la información explícita hasta el análisis crítico y valorativo de su contenido. Tal jerarquía se suele subdividir en los niveles literal, inferencial, crítico y apreciativo, cada uno de los cuales representan un grado de profundidad variable en el procesamiento y la comprensión del texto. La comprensión en el nivel literal consiste en la identificación precisa de datos enunciados; en el nivel inferencial se extraen significados que el texto no enuncia de forma específica; en el nivel crítico se formulan juicios sobre el contenido; y en el nivel apreciativo se valora el estilo y los efectos subjetivos que el texto produce en el lector (Cassany, 2020).

2.1.2.1 Comprensión literal

El entendimiento literal es el primer grado de interacción con el texto, en el que el lector obtiene datos explícitos, historias como personajes, ubicaciones, fechas o definiciones. Esta competencia es esencial, dado que representa el cimiento en el que se edifican niveles de comprensión más atractivos.



Consiste en la identificación sistemática de datos explícitos, como hechos, personajes y descripciones. Aunque es el nivel más elemental, su dominio es indispensable para la posterior adquisición de las capacidades inherentes a los niveles más atractivos (Cassany, 2020).

En la vivencia pedagógica con alumnos de décimo año, se ha demostrado que, aunque la mayoría consigue obtener información literal, su entendimiento tiende a ser superficial y mecánico. A pesar de que este nivel es imprescindible, manténgase en él restringe el avance del pensamiento crítico. Esto indica que los alumnos necesitan apoyo para superar esta fase y cultivar habilidades de lectura más profunda.

2.1.2.2 Comprensión inferencial

La interpretación inferencial requiere que el lector extraiga datos que no se encuentran directamente en el texto, empleando sus saberes anteriores e indicaciones contextuales para completar el sentido. La comprensión inferencial requiere que el lector articule deducciones que no se enuncian de manera directa, utilizando para ello su bagaje de conocimientos previos y su capacidad de razonamiento. De este modo, logra colmar los vacíos que la redacción deja intencionadamente (Mendoza & Rojas, 2021).

Los hallazgos de este estudio indican que este es uno de los grados con más debilidades. Numerosos alumnos enfrentan problemas para realizar deducciones o comprender lo que el escritor intenta comunicar de manera implícita. Esta restricción podría ser resultado de una poca práctica en lectura activa y de la escasa utilización de estrategias cognitivas que promueven la vinculación de ideas. Es imprescindible fortalecer este tipo de entendimiento a través de actividades orientadas que fomenten el pensamiento y la anticipación.



2.1.2.3 Comprensión crítica

Este grado de comprensión requiere que el lector haga valoraciones críticas del contenido, reconociendo intenciones, prejuicios, argumentos y contradicciones en el texto. Necesita razonamiento analítico e independencia en la lectura. La comprensión crítica exige una postura evaluativa en la que el lector determina la relevancia de los argumentos, las intenciones del autor y la posible existencia de falacias o sesgos (Zambrano, 2022).

En los alumnos del décimo año, el desarrollo de la comprensión crítica es limitado. Frecuentemente, los alumnos adoptan de manera pasiva el contenido de los textos, sin interrogarlos ni meditar sobre su legitimidad. Esta circunstancia pone de manifiesto la imperiosa necesidad de educar a lectores críticos, capaces de tomar una postura ante lo que leen. Promover el diálogo, el cotejo de fuentes y la redacción de argumentos puede robustecer esta dimensión.

2.1.2.4 Comprensión apreciativa

La apreciación del entendimiento se refiere a la reacción emocional, estética y personal que un lector siente ante un texto. En esta etapa, se aprecia no únicamente el contenido, sino también el estilo, el idioma, la intención artística o el efecto subjetivo del mensaje. Esta dimensión adquiere una importancia particular en obras narrativas, poéticas o literarias, y promueve la sensibilidad, la empatía y el interés por la lectura la comprensión apreciativa se produce cuando el lector valora de manera subjetiva el estilo, la estructura y la dimensión estética del texto; este nivel suele afianzar a quienes cuentan con una experiencia lectora consolidada (González, 2020).



Dentro del marco de los alumnos de décimo año de Educación General Básica, se nota que el desarrollo de la comprensión apreciativa no se lleva a cabo de manera sistemática, dado que el programa y la metodología de enseñanza suelen enfocarse en la interpretación literal y en la valoración de contenidos educativos. En consecuencia, los alumnos aprenden sin establecer una conexión emocional con los textos ni disfrutar del proceso de lectura.

Esta circunstancia puede debilitar el interés por la lectura y restringir el avance del pensamiento creativo y sentimental. Es crucial que los profesores incluyan tareas que promuevan la introspección personal, el examen del lenguaje literario y la manifestación de puntos de vista personales acerca de los textos. Fomentar la lectura libre, la literatura para jóvenes y las reacciones emocionales frente a los textos puede potenciar esta dimensión.

2.1.3 Caracterización de comprensión de la lectura en estudiantes entre 14 y 15 años de edad

Durante la adolescencia intermedia (14-15 años), los estudiantes deben perfeccionar habilidades lectoras que trascienden la mera decodificación y se anclan en la abstracción, la reflexión crítica y la metacognición. Morán y Castillo (2021) subrayan que “a esta edad se espera que los estudiantes sean capaces de realizar análisis inferenciales y emitir valoraciones críticas, siempre que se fomente una lectura guiada y estratégica” (p. 42). No obstante, en numerosos contextos educativos, la comprensión se limita a niveles literales, lo que obstruye la emergencia de un pensamiento autónomo y argumentado.

A esta edad, los jóvenes han adquirido capacidades cognitivas suficientes para formular inferencias y producir juicios críticos; sin embargo, frecuentemente carecen de una mediación



sistemática que les permita canalizar tales potencialidades. La carencia de enfoques y estrategias lectoras adaptadas a su desarrollo evoca, en su lugar, lecturas superficiales que niegan la posibilidad de un acercamiento intencional y significativo a los textos.

2.1.4 Comprensión lectora en la Educación Básica Superior

Comprender un texto va más allá de pasar la vista por sobre sus palabras; es una acción mental que permitió a los escolares de Educación Básica Superior apreciar, evaluar y criticar la información que cada lectura les ofrece. En esta fase de estudio, el joven lector no sólo debe descifrar signos impresos, sino hacerlo con niveles de profundidad y velocidad que aumentan su rendimiento en Historia, Física, Literatura o cualquier otra materia que le ponga frente a un archivo de párrafos.

Según Meneses, Castro y Tagle (2024), mover a los alumnos de una etapa a la siguiente requiere más que ejercicios de subrayado: supone talleres de diálogo, preguntas abiertas, diarios de lectura, videos que se comentan en grupo. Cuanto más organicen profesores y estudiantes espacios donde estas dimensiones se crucen y retroalimenten, más robusto será el pensamiento crítico que florezca, y menos probable será que el escolar permanezca prisionero de falsas dicotomías; por el contrario, podrá pensar con bríos, un rasgo irrenunciable hoy.

2.1.5 Importancia del desarrollo de la comprensión lectora en la adolescencia

La adolescencia es un momento clave para consolidar la comprensión lectora porque esta destreza influye en el rendimiento académico actual a largo plazo, en las trayectorias profesionales de los jóvenes. Un estudio reciente de Lasluisa, Balón y Villa (2024) demuestra



que los adolescentes que emplean estrategias lectoras efectivas tienden a mostrar un pensamiento analítico más afinado y un razonamiento crítico más robusto.

Por el contrario, los jóvenes que no cultivan esta competencia suelen encontrarse con obstáculos en asignaturas como historia, ciencias y matemáticas, donde la lectura sostiene la interpretación de conceptos y la resolución de problemas.

2.1.6 Factores que influyen en la comprensión lectora en estudiantes de décimo año

Los elementos que condicionan la comprensión lectora se pueden clasificar en tres ámbitos:

- Factores individuales: Habilidades previas, nivel de vocabulario y motivación del estudiante.
- Factores pedagógicos: Calidad docente, metodologías de enseñanza y estrategias aplicadas en el aula.
- Factores socioculturales: Acceso a materiales de lectura, entorno familiar y contexto socioeconómico.

En una indagación reciente de Arenas Vivanco (2024), se muestra que los estudiantes que crecen en casas donde se habla de libros y se lee juntos suelen entender mejor lo que leen. Ese trabajo también apunta que los niños que disfrutan ese respaldo familiar y, además, tienen maestros preparados en técnicas lectoras avanzadas desarrollan habilidades de comprensión lectoras.



2.1.7 Relación entre comprensión lectora y rendimiento académico

Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que la capacidad de comprender un texto desempeña un papel clave en el rendimiento académico global. Cuando un estudiante trabaja con niveles débiles de comprensión lectora, es habitual que esa carencia se traduzca en problemas en múltiples disciplinas.

Curay, Arroyo y Oñate (2024) sostienen que los programas educativos que incorporan estrategias cognitivas logran, entre otras ventajas, aumentan la comprensión lectora y con ello el desempeño del alumno en disciplinas diversas.

2.2 Estrategias cognitivas

Las estrategias cognitivas son mecanismos mentales que los estudiantes movilizan deliberadamente para fortalecer la comprensión, facilitar el aprendizaje y favorecer la retención de la información. Según exponen Díaz y Hernández (2020), "tales estrategias permiten seleccionar, organizar, transformar y recuperar los datos con el fin de alcanzar una aprehensión significativa del contenido" (p. 66); su adecuación es, por tanto, un ingrediente indispensable del aprendizaje autónomo y la eficacia académica.

Sin embargo, son escasos los estudiantes que conocen el concepto de estrategia cognitiva ni cuentan con la formación para aplicarla sin acompañamiento. En la actividad docente, la enseñanza de la comprensión lectora rara vez se acompaña de reflexión sistemática sobre cómo acceder, manejar y recuperar los textos; esta omisión reproduce un obstáculo para la retención y la construcción de adquisiciones duraderas.



Las estrategias cognitivas son herramientas que, al ser gestionadas de forma intencionada, buscan mejorar la comprensión y, como consecuencia, el aprendizaje. Pueden recurrir ante, durante o después de la lectura, dependiendo de lo que el lector pretende.

Rus, Ventura-Campos y Campos (2025) señalan que aplicar estas técnicas de modo deliberado no solo agudiza la memoria, sino que embellece el juicio crítico del estudiante y lo transforma en un lector más analítico.

2.2.1 Dimensiones de estrategias cognitivas

Las dimensiones de las estrategias cognitivas constituyen categorías funcionales que reúnen los distintos procesos mentales que el estudiante moviliza para comprender, organizar, transformar y autorregular la información que maneja durante la lectura o el estudio. Tales dimensiones son: selección de la información, organización, elaboración, repetición y control de la comprensión. La consideración de cada una de ellas permite observar cómo el lector dirige la atención, estructura el contenido, relaciona este nuevo saber con los conocimientos previos, lo memoriza y, finalmente, evalúa la profundidad de su entendimiento (Díaz & Hernández, 2020). Aunque cada dimensión contribuye de forma diferenciada, sus desempeños resultan complementarios para alcanzar una lectura eficiente y significativa.

Dada su naturaleza funcional, las dimensiones ofrecen un marco sistemático para diseñar intervenciones pedagógicas puntuales, orientadas a robustecer los procesos cognitivos del alumnado. En mi práctica, la enseñanza del ahorro atencional requerido para seleccionar y del ordenamiento lógico de la información ha mostrado un evidente impacto positivo en la capacidad de los estudiantes para abordar y comprender textos complejos.



2.2.1.1 Selección de información

Este primer movimiento del estudio consiste en discriminar los elementos esenciales de un texto, destacándolos con color, símbolo o anotación. Sin esta intervención, el conocimiento permanecerá superficial (Ramírez y Cedeño, 2021).

Numerosos alumnos no han recibido formación para diferenciar lo fundamental de lo secundario en un texto. Se ha notado que leen de manera lineal, sin reconocer conceptos fundamentales. La falta de esta destreza complica la comprensión integral del contenido. Por esta razón, es imprescindible impartir métodos como el subrayado orientado, la aplicación de preguntas guiadas y el análisis previo a la lectura.

2.2.1.2 Organización

Consiste en reordenar el material ya seleccionado en jerarquías y redes, usando diagramas jerárquicos, mapas de unidades o síntesis, de modo que los datos queden interrelacionados y el significado global emerja (López y Herrera, 2020).

Esta dimensión generalmente no está adecuadamente desarrollada en el entorno educativo. Los alumnos no están acostumbrados a ordenar la información de manera visual o conceptual, lo que impacta su habilidad para recordar y poner en práctica lo que han aprendido. Promover la utilización de organizadores gráficos y la realización de apuntes organizados puede contribuir de manera significativa a la consolidación de esta estrategia.

2.2.1.3 Elaboración

La elaboración consiste en transformar o reinterpretar la información para adaptarla al conocimiento previo del estudiante, utilizando ejemplos, analogías o paráfrasis. Aquí, el lector



reelabora el contenido. Sus herramientas son: reformular con otras palabras, establecer paralelismos con experiencias ya interiorizadas o vincular las nuevas ideas con las que ya posee (Chávez, 2021).

En el entorno estudiado, se ha notado que los alumnos pocas veces establecen vínculos entre lo que leen y lo que ya conocen. Normalmente, la lectura es vista como una actividad separada, desvinculada del mundo real. Por esta razón, es crucial promover actividades que promuevan la creación significativa, como vincular textos con vivencias personales o con otras disciplinas del saber.

2.2.1.4 Repetición

Este movimiento, a veces confundido con el estudio en profundidad, consiste en retener secuencias verbales idénticas a través de la práctica reiterada. Su aporte a la memorización es notorio, pero su capacidad de desbloquear una comprensión sostenida se reduce (Quintero y Medina, 2020).

Numerosos alumnos suelen emplear esta táctica como su herramienta principal, particularmente para contenidos similares sin necesidad de analizarlos. Esto evidencia una educación centrada en lo memorable y no en la reflexión crítica. Es imprescindible reorientar esta perspectiva hacia acciones que fomenten el entendimiento significativo, sin olvidar la repetición como recurso de soporte inicial.



2.2.1.5 Control de la comprensión

Quien lee no es un sujeto pasivo, sino un autor de su escritura interna. Debe, por tanto, revisarse a cada paso: detectar confusiones, buscar aclaraciones y juzgar si el texto está penetrando en su horizonte de sentido (Paredes y Moya, 2022).

Esta dimensión no es muy clara para la mayoría de los alumnos. No se nota que revisen su lectura, planteen preguntas o solucionen sus dudas de forma independiente. Esto demuestra una ausencia de conocimiento metacognitivo. La mejora del control de la comprensión exige modelos pedagógicos que instruyan en "reflexionar sobre lo que se piensa", fomentando la autogestión en la lectura.

2.2.2 Estrategias cognitivas en la enseñanza de la comprensión lectora

Las estrategias cognitivas son recursos mentales que el lector activa para procesar, entender y recordar lo que lee. Al favorecer la autorregulación cognitiva, estas herramientas hacen que el aprendizaje resulte no solo más eficiente sino, con el tiempo, también más autónomo.

Según Rus, Ventura-Campos y Campos (2025), tales estrategias dirigen el avance de las habilidades lectoras al permitir que el estudiante planee, supervise y evalúe todo el proceso de su comprensión.

2.2.3 Caracterización de estrategias cognitivas en estudiantes entre catorce y quince años de edad

En esta etapa del desarrollo, los estudiantes adultos emergentes son capaces de emplear de manera independiente diversas estrategias cognitivas, siempre que existan orientaciones



apropiadas. Ortega y Bravo (2021) argumentan que “los adolescentes entre 14 y 15 años requieren acompañamiento docente para reconocer, aplicar y evaluar las estrategias que les permitan mejorar su comprensión lectora y su rendimiento académico” (p. 37). Por tanto, no es suficiente con ofrecerles un repertorio de textos; es imperativo enseñarles a reflexionar críticamente sobre los contenidos que abordan.

Observaciones sistemáticas sobre estos adolescentes revelan un reclamo colectivo por acompañamiento académico que sea sistemático y orientado a procesos. Son plenamente capaces de cultivar competencias metacognitivas, mas esta capacidad exige, en primer lugar, modelos de pensamiento, rutinas escolares estructuradas y un acompañamiento que incluya retroalimentación continua. De no establecerse dicho andamiaje en el corto plazo, las potencialidades metacognitivas quedan latentes y progresos en comprensión lectora tienden a estancarse.

2.2.4 Relación entre comprensión lectora y estrategias cognitivas

Ambas variables presentan una interdependencia fundamental. Las estrategias cognitivas funcionan como instrumentos que facilitan la construcción del significado del texto; así, el estudiante que las moviliza sistemáticamente se sitúa en una posición privilegiada para lograr niveles elevados de comprensión. Como señala Álvarez (2020), “la comprensión lectora no puede desarrollarse aisladamente; está mediada por la capacidad del lector para planificar, regular y evaluar su propia lectura mediante estrategias cognitivas específicas” (p. 59). De ahí que la mediación se configure en una relación donde la activación consciente de las estrategias cognitivas sustenta, de modo empírico, la calidad de la comprensión textual.



2.2.5 Tipos de estrategias cognitivas aplicadas a la lectura:

Estrategias de prelectura: activar saberes previos; formular predicciones sobre el texto.

Las estrategias de lectura activa, tales como subrayar, elaborar esquemas y hacerse preguntas, resultan ser herramientas fundamentales para profundizar en la comprensión y favorecer la retención de un contenido.

Las estrategias metacognitivas son herramientas que los estudiantes emplean para organizar su estudio, supervisar el progreso y, al final, juzgar lo que realmente han aprendido, todo lo cual potencia su entendimiento y sus calificaciones.

Estudios recientes de Portelles y López (2024) subrayan que integrar estos pasos multiplica la comprensión lectora.

2.2.5.1 Estrategias de prelectura

Las actividades de prelectura ofrecen a los alumnos un espacio para activar lo que ya saben y para formular hipótesis sobre el escrito que van a enfrentar. Según, Luisa, Balón y Villa (2024), al hacer estos ejercicios, el estudiante puede vincular idea nueva con idea vieja, lo que no sólo hace que recuerde mejor, sino que también le ayuda a profundizar en el análisis del material.

Ejemplos de estrategias de prelectura

- Activar conocimiento previo: Conectar el nuevo tema con vivencias personales o situaciones conocidas.



- Predicción: Prever el contenido probable examinando títulos, imágenes y términos destacados.
- Exploración del texto: Hacer una lectura rápida de títulos, subtítulos y gráficos para captar la idea general.
- Formular preguntas: Plantear dudas sobre lo que se espera descubrir al leer por completo el material.

2.2.5.2 Estrategias de lectura activa

Las estrategias de lectura activa ayudan a los estudiantes a hacer algo más que pasar la vista por las líneas; les invitan a hablar con el texto y así entienden mejor lo que leen. Arenas Vivanco (2024) insiste en que esta forma de leer hace que se les quede lo aprendido por más tiempo y que construyan sentido usando trucos sencillos como subrayar, dejar notas al margen y formular preguntas.

Ejemplos:

Subrayar y resaltar las secciones más relevantes permite identificar rápidamente las palabras clave y las ideas centrales de un texto. Anotar en los márgenes, ya sea con breves resúmenes o con comentarios críticos, agrega otra capa de comprensión y personaliza la lectura.

Organizar la información mediante mapas conceptuales, diagramas o esquemas ayuda a visualizar las relaciones entre los conceptos y a retenerlos mejor.



Formular preguntas mientras se avanza por el contenido provoca una lectura activa y estimula un análisis más profundo y reflexivo.

2.2.5.3 Estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas empoderan a los estudiantes para que supervisen y ajusten su propio aprendizaje, de modo que puedan procesar la información de manera más sólida. Curay, Arroyo y Oñate (2024) afirman que, cuando el lector es consciente de su procedimiento, tiene la oportunidad de detenerse, reflexionar y realizar los ajustes necesarios que enriquecen la comprensión.

Ejemplos de estrategias metacognitivas:

- Autocuestionamiento: Reflexionar sobre qué se ha entendido y qué necesita mayor revisión.
- Evaluar lo que aprendí me detengo para identificar errores y ver cómo puedo entender mejor el tema.
- Controlar mi ritmo de lectura aumento o bajo la velocidad según lo fácil o difícil que me parezca el texto.
- Aplicar estrategias de rescate: si no entiendo algo, releo el párrafo o busco información extra por internet o en un libro.

2.2.6 Enfoques teóricos sobre estrategias cognitivas (Piaget, Vygotsky, Flavell)

Los planteamientos de Piaget, Vygotsky y Flavell, entre otros, sirven de telón de fondo al estudiar las estrategias cognitivas en la comprensión lectora.



Jean Piaget (Teoría del Desarrollo Cognitivo):

- La lectura avanza en paralelo con el crecimiento cognitivo y las etapas de desarrollo del estudiante.
- Lev Vygotsky (Teoría Sociocultural del Aprendizaje):
- El aprendizaje sucede a través de la interacción social y el lenguaje.

Técnicas como la lectura guiada y la instrucción compartida ayudan a los estudiantes a entender mejor lo que leen porque ofrecen apoyo y conversación que hacen más fácil desmenuzar textos difíciles.

John Flavell, uno de los primeros en estudiar cómo pensamos sobre lo que pensamos, dice que saber y controlar ese proceso es clave para leer a fondo; sin esa conciencia, los lectores pueden perder pistas o confundir ideas principales.

Desde esta óptica, Portelles y López (2024) argumentan que incorporar esas estrategias metacognitivas en el aula concreta intervenciones practicables que optimizan la enseñanza de la lectura en educación secundaria y, en consecuencia, mejoran el rendimiento académico general.

2.2.7 Métodos y modelos de enseñanza de la comprensión lectora

Para que los alumnos de Educación Básica Superior mejoren su lectura, los maestros necesitan elegir métodos que se basen en estrategias cognitivas y pedagógicas a la vez. Meneses, Castro y Tagle (2024) afirman que esos enfoques se pueden clasificar en tradicionales, magistrales, y constructivistas, donde el chico participa de manera activa. En esa línea, aparecen



modelos como la enseñanza directa, el aprendizaje guiado por estrategias cognitivas y el uso sistemático de tecnologías de la información y la comunicación.

La investigación sugiere que la enseñanza de la comprensión lectora logra mejores resultados cuando se unen dos enfoques: la instrucción directa y el tiempo dedicado a leer de manera independiente. Según Curay, Arroyo y Oñate (2024), las actividades en clase deben ser interactivas y al alumno le corresponde practicar técnicas como la autoevaluación y la formulación de preguntas que guíen su reflexión sobre lo que acaba de leer. Estas estrategias resultan aún más efectivas si se apoyan en herramientas digitales, que despiertan la motivación y dan acceso a una amplia variedad de textos.

Por otro lado, los avances recientes en neuroeducación y en el estudio de las funciones ejecutivas se han integrado de manera útil a la enseñanza de la lectura. Un análisis realizado por Rus, Ventura-Campos y Campos (2025) revela que, al incorporar tareas metacognitivas en los planes de clase tradicionales, muchos estudiantes muestran un progreso claro a la hora de analizar y sintetizar la información que encuentran en los textos.

2.2.8 Modelo de Enseñanza Directa versus Modelo Constructivista

El Modelo de Enseñanza Directa sitúa al profesor en el centro de la práctica lectora, guiándolo paso a paso a actividades tales como identificar ideas principales o trazar un mapa del texto. Meneses, Castro y Tagle (2024) observan que esa secuencia ordenada es particularmente útil para quienes todavía requieren un marco claro cuando leen.

Por su parte, el Modelo Constructivista anima a los alumnos a dialogar con el contenido, recurriendo a lo que ya conocen y permitiendo que la curiosidad defina los siguientes pasos.



Lasluisa, Balón y Villa (2024) afirman que esta disposición no solo fomenta la autonomía, sino que también desarrolla una mirada crítica ante diversos géneros escritos.

Ambas propuestas pueden coexistir en el salón de clases. La instrucción explícita que acompaña las etapas iniciales del aprendizaje lector puede, más adelante, integrarse con actividades basadas en proyectos o en estrategias metacognitivas. Arenas Vivanco (2024) sostiene que un modelo híbrido potencia la comprensión lectora en la educación secundaria.

2.2.9 Aprendizaje basado en estrategias cognitivas: experiencias en América Latina

El aprendizaje basado en estrategias cognitivas se centra en mostrar a los estudiantes técnicos específicos que pueden emplear mientras estudian. En un trabajo reciente, Curay, Arroyo y Oate (2024) reúnen ejemplos tomados de escuelas secundarias de América Latina donde se incorporan actividades de autoevaluación, subrayado y organizadores gráficos.

Ese tipo de intervenciones, argumentan Rus, Ventura-Campos y Campos (2025), ha permitido que los jóvenes que utilizan estas prácticas de forma regular lean con mayor autonomía y once su desempeño en diversas asignaturas.

2.4 Factores que afectan la comprensión lectora en adolescentes

La capacidad de un adolescente para entender un texto surge de una serie de factores que pueden impulsarlo o dificultarlo en su aprendizaje. Según Arenas Vivanco (2024), tales influencias se pueden agrupar en tres categorías: individuales, pedagógicas y socioculturales, y su impacto cambia según el ambiente escolar y el trasfondo único de cada joven.



2.4.1 Factores individuales

La comprensión lectora de los adolescentes va más allá de lo que se enseña en clase; también depende de quien sostiene el libro. Factores como la agilidad mental, el vocabulario disponible, el impulso personal para leer y la habilidad para concentrarse largo rato influyen de manera decisiva cuando un estudiante aborda una novela o un artículo académico. Así, un lector casual que casi nunca abre un texto impreso se siente rápidamente sobrepasado por páginas llenas de datos o alusiones tirantes.

Investigaciones recientes corroboran esta intuición. Arenas Vivanco (2024) demuestra que los jóvenes que dominan la lengua y que, además, abordan los libros con curiosidad y ánimo positivo logran índices más altos de comprensión. Por el contrario, quienes carecen de esas bases o solo leen por obligación invariablemente topan con mayores obstáculos.

Habilidades previas: Lo que se entiende como habilidades previas abarca vocabulario activo, fluidez al deslizar los ojos por la prosa y la capacidad de extraer inferencias sutiles que no están explícitas. Curay, Arroyo y Oñate (2024) añaden que los adolescentes que patinan en esos dominios suelen tener serias dificultades para despejar y organizar la información que los textos proponen.

Motivación: Cerca de la motivación aparece el contexto familiar. Estudios de Lasluisa, Balón y Villa (2024) revelan que cuando un joven ve la lectura como un pasatiempo valioso y divertido, su resolución crece y, con ella, su rendimiento. Tener padres que mantengan una biblioteca activa o que sencillamente se sientan a leer juntos refuerza ese hábito. Meneses, Castro y Tagle (2024) hallaron que los chicos rodeados de libros y con progenitores que leen



periódicamente desarrollan una mejor capacidad de análisis y una actitud más crítica frente a lo que producen los autores.

Cuando en un estudiante faltan estos componentes internos, la fluidez y la decodificación se vuelven penosas, de modo que los textos se convierten en obstáculos más que en recursos. Esa carga lectora puede arrastrar las calificaciones en matemáticas, historia y cualquier disciplina que exija leer con propiedad. Por esa razón, la tarea de las escuelas consiste en cultivar, desde la primera infancia, unos hábitos lectores sólidos que sostengan y acompañen el aprendizaje en todas las áreas.

2.4.2 Factores externos

Un entorno educativo enriquecido actúa como segunda piel para la lectura: si el aula resulta estimulante, el cerebro adolescente se adapta mejor a los desafíos textuales. Curay, Arroyo y Oñate (2024) señalan, por ejemplo, que tres factores externos acaban pesando más que las predisposiciones individuales: la calidad del docente, las estrategias pedagógicas, el acceso a materiales variados y actualizados. En consecuencia, la mejora lectora no depende sólo del esfuerzo privado, sino de un ecosistema que valore y promueva la palabra escrita.

Calidad docente: Un maestro que entiende la neurociencia del aprender y que sabe cuándo y por qué recurrir a las pantallas resulta, en la práctica, un mediador insustituible. Rus, Ventura-Campos y Campos (2025) constatan que las aulas donde se integran TICS, juegos, micros relaciones digitales e incluso pautas de descanso cognitivo obtienen una comprensión significativamente más avanzada que aquellas que repiten el viejo esquema de leer, subrayar y preguntar.



Estrategias pedagógicas: El repertorio de actividades diseñadas para flexibilizar la lectura a menudo decide el clima de la clase. Lasluisa, Balón y Villa (2024) han observado que técnicas constructivistas, como el aprendizaje en proyectos colaborativos o la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas, no sólo incrementan la cantidad de libros que los alumnos abren, sino que también refinan su mirada crítica frente a cualquier texto que se cruce en su camino.

Recursos didácticos: Cuando los alumnos encuentran a su alcance libros, artículos o herramientas audiovisuales que realmente les interesan, suelen sentirse más motivados y rendir mejor en clase. Meneses, Castro y Tagle (2024) argumentan que darles acceso a bibliotecas digitales, lecturas interactivas y plataformas en línea puede elevar de manera notable su comprensión de lo que leen.

La calidad del aprendizaje lector, por tanto, depende no solamente del currículo, sino también de estos apoyos externos. Por esa razón, se aconseja a las escuelas invertir en la capacitación constante de los docentes, revisar y actualizar las estrategias que utilizan, y garantizar que cada estudiante disponga de materiales educativos accesibles.

2.4.3 Dificultades comunes en la enseñanza de la comprensión lectora

El proceso de enseñar a jóvenes a comprender textos se encuentra con dificultades que ralentizan su avance lector. Arenas Vivanco (2024) señala, entre las más habituales: escaso hábito lector: muchos adolescentes que entran a secundaria apenas han hojeado un par de novelas o artículos, y esa falta de rutina hace que el análisis profundo y la comprensión cuidadosa sean tareas muy pesadas.



Métodos antiguos y mecánicos: Curay, Arroyo y Oñate (2024) señalan que seguir confiando solo en la memorización y en leer superficialmente sin cuestionar el sentido del texto no ayuda a cultivar la comprensión crítica que hoy se necesita.

Dificultades en la enseñanza de estrategias cognitivas: Muchos maestros no han recibido capacitación suficiente en metodologías actuales para la lectura, así que les resulta difícil poner en práctica técnicas como la metacognición o la lectura interactiva (Lasluisa, Balón y Villa, 2024).

Escaso acceso a recursos educativos: La ausencia de bibliotecas digitales, la disponibilidad limitada de textos de calidad y la carencia de herramientas tecnológicas prudentes restringen a los estudiantes y dificultan su desarrollo de la comprensión lectora (Meneses, Castro y Tagle, 2024)

Motivación y atención en el aula: El constante bombardeo de pantallas y la merma en la lectura en papel están afectando la habilidad de los adolescentes para seguir la pista de textos largos y densos (Rus, Ventura-Campos y Campos, 2025).

Ante este panorama, los profesores necesitan planear tareas que enciendan el interés, fomenten el diálogo con el contenido e integren de forma útil la tecnología disponible.

2.5 Implicaciones pedagógicas y recomendaciones

La enseñanza de la comprensión lectora debe centrarse en cultivar, de manera integrada, habilidades cognitivas y metacognitivas, apoyándose en estrategias didácticas frescas y creativas. Curay, Arroyo y Oñate (2024) sostienen que una práctica realmente efectiva mezcla las rutinas clásicas con actividades activas que invitan al alumno a participar desde su propia curiosidad.



En este camino, es fundamental que cada docente continúe formándose en estas técnicas y que cada escuela implemente un modelo que entrelace la tecnología con interacciones cara a cara para potenciar el acto de leer. Meneses, Castro y Tagle (2024) advierten, sin embargo, que toda iniciativa de lectura va acompañada, inevitablemente, de un monitoreo sistemático que registre el avance individual y colectivo del alumnado.

2.5.1 Buenas prácticas en la enseñanza de estrategias cognitivas.

Estrategias cognitivas se han asociado consistentemente con mejoras en la comprensión lectora.

Algunas pautas recomendadas son las siguientes:

Uso de organizadores gráficos: construir mapas conceptuales o esquemas ayuda a distribuir la información de forma visual y ordenada (Lasluisa, Balón y Villa, 2024).

La lectura en grupo e interactiva estimula el pensamiento crítico y facilita un análisis más profundo del texto (Arenas Vivanco, 2024).

Metacognición: enseñar a los alumnos a monitorizar su comprensión mediante autoevaluaciones y reformulaciones favorece aprendizajes sostenibles (Rus, Ventura-Campos y Campos, 2025).

Incorporación de tecnología: audiolibros, lecturas multimedia y plataformas digitales aumentan la motivación y brindan acceso a recursos de calidad (Curay, Arroyo y Oñate, 2024).

2.5.2 Programas y proyectos exitosos en la región

Varias iniciativas latinoamericanas buscan elevar la comprensión lectora en distintos niveles educativos:

¡Leer para aprender! (Colombia). Este proyecto entrena a adolescentes en estrategias



cognitivas usando textos científicos y narrativos.

El Plan Nacional de Lectura, impulsado por el Gobierno de Ecuador, busca cultivar la lectura crítica mediante bibliotecas virtuales, seminarios y clubes escolares (Meneses, Castro y Tagle, 2024).

Conferencias digitales (México y Argentina). Rus, Ventura-Campos y Campos (2025) señalan que estas plataformas extendidas favorecen el estudio autónomo entre jóvenes.

2.5.3 Implementación de estrategias cognitivas en décimo año

En el décimo año de Educación General Básica, incorporar estrategias cognitivas resulta fundamental para mejorar la comprensión de lectura y, en consecuencia, el rendimiento académico global. Curay, Arroyo y Oñate (2024) sostienen que esta perspectiva debe integrarse al currículo de manera organizada, fusionando métodos tradicionales con herramientas y actividades digitales colaborativas.

Las siguientes recomendaciones se apoyan en investigaciones recientes:

Formación docente. Meneses, Castro y Tagle (2024) plantean que los maestros reciban entrenamiento en estrategias cognitivas-metacognición, subrayado efectivo y generación de preguntas-para usar técnicas más dinámicas en el aula.

Organizadores gráficos. Herramientas como mapas conceptuales y esquemas permiten a los alumnos ordenar la información y comprender mejor los textos (Lasluisa, Balón y Villa, 2024).

Incorporación de la tecnología. Plataformas como Google Classroom, Moodle y audiolibros incrementan la motivación y amplían el acceso a lecturas. Rus, Ventura-Campos y Campos (2025) señalan que las TIC apoyan el aprendizaje autónomo.



La enseñanza de lectura crítica se refuerza cuando se motiva a los alumnos a formular preguntas, analizar textos y respaldar sus ideas con evidencias; esta práctica, en palabras de Arenas Vivanco (2024), favorece una comprensión más profunda.

Una forma concreta de llevar dicha enseñanza a cabo es el aprendizaje basado en proyectos: según Curay, Arroyo y Oñate (2024), cuando los estudiantes diseñan y ejecutan indagaciones, ponen en marcha diversas estrategias cognitivas para resolver problemas y examinar textos académicos.

La evaluación y la retroalimentación, por su parte, tienen que ser constantes; al combinarlas con pruebas formativas, autoevaluaciones y debates en clase, el docente puede calibrar el progreso, detectar dificultades a tiempo y ajustar su intervención.

Para que estas estrategias tengan efecto en el décimo año, resulta esencial proveer capacitación continua al profesorado, incorporar herramientas digitales y emplear metodologías activas; la sinergia de estos ingredientes potenciará la comprensión lectora y cultivará la autonomía del alumnado.



Capítulo III Diseño metodológico

3.1 Tipo y diseño de investigación

En este estudio, tiene un enfoque cuantitativo, dado que se busca recolectar y analizar datos numéricos y objetivos para describir y establecer la relación entre las dos variables de comprensión lectora y estrategias cognitivas en los estudiantes de décimo año de EGB, para analizar este parámetro se aplica un instrumento titulado: cuestionario de comprensión lectora y estrategias cognitivas en estudiantes de décimo año (Zapata Calderón, 2025) ,(ver Anexo 3) que consta de varias preguntas que permite medir de forma precisa la percepción y conductas lectoras de los alumnos, favoreciendo así una mayor capacidad para trasladar los hallazgos a situaciones similares dentro del ámbito educativo examinado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Dentro del enfoque cuantitativo, pues los resultados obtenidos en la encuesta permiten realizar un análisis numérico por lo cual la investigación se clasifica como no experimental, dado que las variables independientes las estrategias cognitivas no son sometidas a manipulación deliberada, sino que se recogen en su contexto natural. Los fenómenos se examinan en la dinámica cotidiana del aula, sin que el investigador intervenga en los factores que podrían modificar la conducta estudiantil.

La investigación adopta un diseño descriptivo-correlacional. La dimensión descriptiva facilita el mapeo de las estrategias cognitivas que los estudiantes activan, así como de los niveles de comprensión lectora que alcanzan, brindando un retrato fiel de la situación actual de estas competencias. A la par, el componente correlacional tiene como meta determinar la magnitud de la relación entre ambas variables, cuantificando la medida en que la puesta en práctica de



estrategias cognitivas se asocia de manera estadísticamente relevante con el desempeño en comprensión lectora.

Este abordaje metodológico se adecúa plenamente al propósito centrado, ya que genera evidencias que pueden guiar la posterior planificación de acciones pedagógicas. La naturaleza transversal del estudio deriva del hecho de que la recogida de datos se lleva a cabo en un único punto temporal, propiciando de este modo un mapa instantáneo de la situación presente de las variables en la población sometida a examen.

Con el fin de fortalecer el diseño metodológico, se ha complementado el trabajo con una aproximación bibliográfica y documental que articula teóricamente las variables consideradas. Este documento se nutre de autores contemporáneos y de indagaciones recientes, dotando al enfoque adoptado de coherencia interna y de un sostén probatorio significativo.

El paradigma de investigación es el marco filosófico que guía el proceso de investigación científica. Se define como el conjunto de supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos que orientan la forma en que se investiga un fenómeno (Creswell & Poch, 2019).

También se usa un método inductivo generando un razonamiento a partir de distintas observaciones hasta llegar a un conjunto de conclusiones generales que son analizadas a detalle con el fin de obtener información relevante para la investigación, en otras palabras, se parte de un entorno general de estudio hasta llegar a una respuesta específica que sea un aporte para la pregunta de investigación (Arrieta, 2023).

La propuesta metodológica resulta idónea para la investigación educativa, ya que retrata la realidad en su estado primigenio, evitando toda distorsión contemporánea. Al privilegiar la



perspectiva bibliográfica, complementa la indagación sobre el corpus teórico que explica las estrategias cognitivas que mediante las cuales se determina la comprensión lectora.

3.2. Población y muestra

En cualquier investigación cuantitativa, la delimitación precisa de la población y la muestra es condicionante para la validez y la fiabilidad de los hallazgos. El presente estudio se propone examinar la interrelación entre los niveles de comprensión lectora y estrategias cognitivas, los alumnos de décimo año de Educación General Básica Superior; por ende, la población se ha determinado de forma deliberada y articulada al objeto específico del análisis.

3.2.1 Características de la población

El objeto de análisis está constituido por 20 alumnos que cursan el décimo año de Educación General Básica Superior en la Unidad Educativa Eugenio Espejo, situada en el cantón Las Lajas de la provincia de El Oro, Ecuador. De los 20 estudiantes está conformada de 13 hombres y 7 mujeres con edades entre los 14 y 15 años, Este colectivo forma una cohorte delimitada cuyos integrantes exhiben homogeneidad en nivel educativo, en cuanto a su lugar de residencia se distribuyen en diferentes zonas del cantón como es San Isidro, La Victoria, Platanillo, Valle Hermoso, El Paraíso, esta localización geográfica, nos brinda que cada uno tiene diferentes accesos de recursos , la lengua de enseñanza es español y trayectoria curricular, permitiendo así una indagación centrada y comparativa.

3.2.2 Delimitación de la población

La delimitación poblacional se restringe, de manera intencionada, a los estudiantes que cursan el décimo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Eugenio Espejo,



quedando fuera de la investigación los alumnos de otros grados o de instituciones alternativas.

Esta decisión se fundamenta en la necesidad de centrar el diagnóstico en un colectivo que, según los informes internos de la Unidad y los boletines del Ministerio de Educación, manifiesta carencias en el ámbito de la comprensión lectora y un repertorio limitado de estrategias cognitivas.

La investigación no incorpora, de manera deliberada, otras Unidades Educativas ni niveles del currículo escolar, dado que su propósito primordial consiste en llevar a cabo un diagnóstico exhaustivo y circunscrito que permita desentrañar las dinámicas lectoras de este grupo concreto y, a partir de ello, formular recomendaciones específicamente ajustadas al contexto institucional.

3.2.3 Tipo de muestra

La investigación adopta una estrategia censal, operando con la totalidad de los miembros de la población y omitiendo cualquier procedimiento de muestreo, ya sea probabilístico o no probabilístico. La elección de este diseño se fundamenta en la moderada dimensión del conjunto, que comprende a 20 estudiantes, circunstancia que hace viable la inclusión de todos los sujetos disponibles y posibilita la recolección de datos exhaustivos, equivalentes y precisos sobre el fenómeno que se investiga.

3.2.4 Tamaño de la muestra

La muestra analizada comprende a 20 estudiantes, cifra que representa el 100% de los alumnos que cursan décimo año en la institución. La adopción de esta magnitud permite un control exhaustivo sobre el proceso de recolección de datos, acota el margen de error estadístico



y refuerza la validez interna de la investigación. Al introducir a la totalidad de los sujetos disponibles elimina el posible sesgo que podría surgir de un muestreo no probabilístico, asegurando representación completa de la cohorte.

3.2.5 Proceso de selección de la muestra

Al tratarse de una muestra censal, se procedió a la inclusión total de los estudiantes de décimo año, habilitando el acceso autorizado. Se concertaron previamente las acciones con la dirección académica y los enseñantes del área de Lengua y Literatura para salvaguardar la consistencia ética y la adecuada implementación del protocolo de investigación.

Tras obtener la autorización del rector, (ver Anexo 8), se procedió a distribuir el cuestionario titulado “cuestionario de comprensión lectora y estrategias cognitivas en estudiantes de décimo año” (Zapata Calderón, 2025). (ver Anexo 3), Simultáneamente, se recibió y archivó el consentimiento informado de progenitores y representantes legales. A tanto adultos como alumnos se les expuso, de manera comprensible, los propósitos del estudio y se les garantizó la confidencialidad de las respuestas, así como el mantenimiento del carácter académico de la información. La recolección de datos se llevó a cabo mediante Google Forms, lo que permitió un proceso sistemático, ágil y ordenado.

La investigación se ha desarrollado en conformidad con los principios éticos universales que deben orientar toda investigación que involucre seres humanos, con especial consideración por la condición de minoridad de la población encuestada. En este marco, se ha estructurado un procedimiento ético que observa con rigurosidad los principios de beneficencia, no maleficencia,



justicia y autonomía, proveyendo así los mecanismos necesarios para salvaguardar los derechos, la confidencialidad y la integridad física y psíquica de cada uno de los participantes.

Consentimiento informado

El consentimiento informado fue elaborado meticulosamente, siguiendo los principios éticos estipulados por el Ministerio de Educación de Ecuador y la normativa de la Universidad Estatal de Milagro. Se creó un documento digital titulado “Consentimiento informado para participar en la investigación sobre estrategias cognitivas y comprensión lectora” y se distribuyó mediante Google Forms para facilitar el acceso a los representantes legales. (ver Anexo 9), el texto incluyó información clara sobre los objetivos del estudio, la naturaleza del instrumento a aplicar, la voluntariedad de la participación y las garantías de confidencialidad, anonimato y uso académico exclusivo de los datos. Posteriormente, se revisó el formato para asegurar que su redacción fuera comprensible y adecuada para los padres, quienes debían otorgar su aceptación expresa antes de que los menores completaran la encuesta.

Socialización

En la socialización se llevó a cabo un proceso que involucró tanto a la autoridad institucional como a los representantes estudiantiles. Se inició con la remisión de una carta formal dirigida al rector de la Unidad Educativa Eugenio Espejo, Mgs. Justo Polivio Sánchez Granda, (ver Anexo 8), en la que se expusieron con precisión el objetivo del estudio, la metodología prevista y las implicaciones educativas del instrumento. Tras recibir la autorización correspondiente, se informó a los representantes a través de los canales institucionales habituales por el docente del grado, en las que se presentó de manera verbal el propósito del trabajo, el



contenido del cuestionario, el calendario de aplicación y los derechos que como responsables de los menores les asistían. Durante estos encuentros se aclararon las inquietudes manifestadas y se subrayó que la participación de los estudiantes se llevaría a cabo solamente con la aprobación expresa, libre e informada del consentimiento.

Aplicación del consentimiento a los padres de familia

El procedimiento para la obtención del consentimiento se realizó mediante un formulario digital que permitió a los representantes legales aceptar o rechazar la inclusión de sus hijos en la investigación mediante la selección de la opción correspondiente. Previo a la administración del cuestionario, se revisó minuciosamente cada autorización, certificando que únicamente los estudiantes con aprobación procedieran a la respuesta. Todos los documentos digitales fueron almacenados de acuerdo con normas de confidencialidad y seguridad de información. (ver Anexo 9). Este procedimiento, meticulosamente documentado y reproducido en los anexos de la investigación, constituyen la prueba fehaciente del apego a los estándares éticos en la investigación educativa, asegurando transparencia, resguardo de datos personales y respeto a los derechos de los participantes. De este modo, se realizó de manera completa la exigencia del principio de consentimiento informado, normativa imprescindible en los estudios que involucran a menores.

3.3 Los métodos y las técnicas

Dentro del diseño metodológico que orienta la investigación cuantitativa, la decisión sobre los instrumentos y los procedimientos destinados a la recolección de datos adquiere relevancia central, dado que de dicha elección depende la validez y la fiabilidad de la



información obtenida. En el presente estudio, se han aplicado enfoques empíricos y se han utilizado técnicas altamente estructuradas, lo que posibilita registrar de manera objetiva las percepciones y los comportamientos de los estudiantes respecto a la comprensión lectora y a la aplicación de estrategias cognitivas.

3.3.1 Métodos empíricos

Los métodos empíricos permiten recolectar datos basados en la observación y experiencia. Incluyen encuestas, entrevistas, cuestionarios y análisis documental. En este estudio, se emplean el método de encuesta es reconocido como uno de los procedimientos más efectivos en la investigación cuantitativa, dado que facilita la recolección de datos de forma directa de los participantes. A través de preguntas claramente definidas y uniformemente formuladas, este instrumento posibilita el examen de variables actitudinales, conductuales y perceptivas, asegurando la comparabilidad y la capacidad de análisis posterior de las respuestas (Hernández et al., 2020).

Los enfoques empíricos resultan fundamentales cuando se busca recoger evidencias directas sobre el fenómeno que se investiga. La encuesta se la aplico mediante una escala tipo Likert con los niveles de frecuencia, Siempre (5), Casi siempre (4), A veces (3), Casi nunca (2) y Nunca (1) mediante esta escala facilita medir la frecuencia de uso que hacen, de estrategias cognitivas y su nivel de comprensión al enfrentar textos. En este caso, la observación sigue siendo indirecta, porque no se manipulan variables ni se introducen tratamientos experimentales; simplemente, se estudian las respuestas que los estudiantes suministran de forma natural.



3.3.2 Técnicas de recolección de información

Se adoptó la encuesta estructurada como técnica de recolección de información en la presente investigación por su eficacia en la consecución de datos precisos y homogéneos, así como por su capacidad para facilitar la comparación sobre las variables comprendidas: comprensión lectora y estrategias cognitivas. El cuestionario se administró a la totalidad de la población objetivo de 20 estudiantes de décimo año de Educación General Básica Superior de la Unidad Educativa Eugenio Espejo luego de haber obtenido el correspondiente consentimiento informado de los tutores legales.

Se utilizó el Cuestionario de Comprensión Lectora y Estrategias Cognitivas (Zapata Calderón, 2025), (ver Anexo 3) que fue diseñado a partir de las estructuras teóricas de ambas variables y validado mediante el juicio de expertos. El instrumento se compone de ítems estructurados en una escala de Likert de cinco categorías: Siempre (5), Casi siempre (4), A veces (3), Casi nunca (2) y Nunca (1), lo que permitió la cuantificación de la frecuencia con que se ponen en práctica las estrategias cognitivas y el grado de comprensión lectora. La aplicación se llevó a cabo en formato digital a través de Google Forms, en un tiempo aproximado de 15 minutos.

3.4 Procesamiento estadístico de la información

El plan de análisis de datos en la presente investigación se apoya en la estadística descriptiva y de calificación, elegidas por su adecuación en estudios descriptivos-correlacionales como el presente.



En primer lugar, se utilizará la estadística descriptiva para organizar, resumir y mostrar la información recogida en el cuestionario. Para ello, se obtendrán frecuencias absolutas, frecuencias relativos y porcentajes de las respuestas de cada ítem, las los cuales se representarán en tablas y gráficos. Este El proceso permitirá conocer las tendencias generales en el uso de estrategias cognitivas y en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes. Luego, se Usará la estimación para establecer la relación entre las dos variables. Se aplica el coeficiente de calificación de Spearman, ya que las respuestas emanan de una escala ordinal tipo Likert y no se asume normalidad en los datos. Con este El análisis se podrá verificar si existe relación entre las estrategias cognitivas (variable independiente) y la comprensión lectora (variable dependiente), dando respuesta al objetivo general de la investigación.

La combinación de las dos técnicas asegura que los resultados no sólo caracterizan la situación actual de los estudiantes, sino que también explican. La asociación entre las variables estudiadas, dando soporte estadístico para la discusión y conclusiones de la investigación.

Valides y confiabilidad del instrumento

Para asegurar el rigor metodológico del estudio, se validó el cuestionario utilizado, denominado “Cuestionario de Comprensión Lectora y Estrategias Cognitivas” (Zapata Calderón, 2025), (ver Anexo 3)

Primero, la validez de contenido se establece mediante el juicio de expertos. Tres expertos en Lengua y Literatura y en Metodología de la Investigación validaron el instrumento (ver Anexo 4,5,6) según criterios de pertinencia, coherencia, claridad y relevancia. De cada ítem con las



variables de estudio. Como resultado, se hicieron cambios en la redacción de algunos ítems para ajustarlos mejor a las dimensiones planteadas en la tabla de operacionalización.

Después de los cambios, los jueces coincidieron en que el cuestionario era suficientemente válido para ser utilizado en la población establecida.

Segundo, Se calcula la confiabilidad del instrumento a través del coeficiente alfa de Cronbach, con los datos obtenidos en la aplicación piloto del cuestionario a una muestra de características similares a la población de estudio. El valor fue de 1, lo que en la escala de George y Mallery (2003) se considera una confiabilidad "alta". (vera Anexo 7) Estos resultados indican que los ítems del cuestionario tienen una buena consistencia interna, es decir, que miden de forma consistente las dimensiones de comprensión lectora y estrategias cognitivas.

En conclusión, los análisis que se realizó se evidencian que el cuestionario utilizado en esta investigación tiene tanta valides de contenido y de confiabilidad estadística lo que nos garantiza la calidad de los datos recolectados y otorgado mayor rigor de los resultados.

3.5. Análisis de resultados

El análisis de resultados implica revisar cuidadosamente la información recolectada para responder las preguntas que dieron inicio a la investigación. En esta etapa el investigador busca identificar tendencias, patrones y conexiones significativas entre las variables que ha estudiado (Reyes, 2022).

Cuando el análisis se realiza con rigor, las conclusiones que surgen son confiables y las recomendaciones pueden aplicarse realmente en la práctica. Por el contrario, si se eligen datos a conveniencia o si se procesan de forma incorrecta, las inferencias serán igualmente incorrectas.



Por eso siempre resulta útil comparar los nuevos hallazgos con lo que ya dice la literatura, de manera que la credibilidad del estudio se ve reforzada.

3.5.1. Discusión

En la discusión se confrontan los resultados propios con los de otros autores, con las teorías relevantes y con el contexto histórico en que se inscriben los fenómenos analizados. El objetivo es interpretar cada hallazgo y situarlo de forma clara dentro del marco conceptual que orienta todo el trabajo (Vilches, 2020).

Los resultados de este estudio indican que el uso sistemático de estrategias cognitivas mejora la comprensión lectora en adolescentes de secundaria. Al contrastar estos hallazgos con la literatura anterior se aprecia un avance y, a la vez, aparecen preguntas nuevas que demandan investigación adicional. También es necesario reconocer limitaciones, como el tamaño relativamente pequeño de la muestra y la posible influencia de sesgos en las respuestas obtenidas.



Capítulo IV

Análisis y discusión de resultados

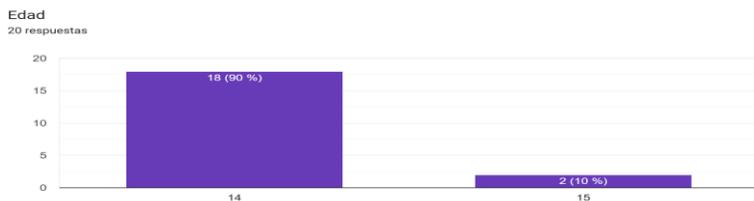
El análisis y la discusión de resultados son momentos clave del proceso investigativo, porque permiten traducir los datos recolectados en respuestas fundamentadas a los objetivos y en confrontación con la literatura existente. Hernández, Fernández y Baptista (2021) precisan que en el análisis se organizan, comparan y valoran las mediciones, y que en la discusión esos mismos datos se contrastan con teorías anteriores, hallazgos empíricos y la realidad particular que se estudia. En el presente estudio, las mediciones fueron sometidas a análisis descriptivo y se representan a través de gráficos porcentuales; junto con esos gráficos se ofrece un comentario interpretativo que revela la intensidad con que los estudiantes de décimo año aplican estrategias cognitivas y el nivel que alcanzan en comprensión lectora.

4.1 Caracterización de la muestra del cuestionario los estudiantes

Se realiza un cuestionario con una muestra de 20 estudiantes de décimo año de EGB, de las cuales 13 son hombres y 7 mujeres, con edades de 14 y 15 años, la mayoría de los participantes tienen 14 años su resumen está en la figura 2 y figura 3, a continuación, se presentan los resultados junto con su respectivo análisis de cada pregunta con opción múltiple.

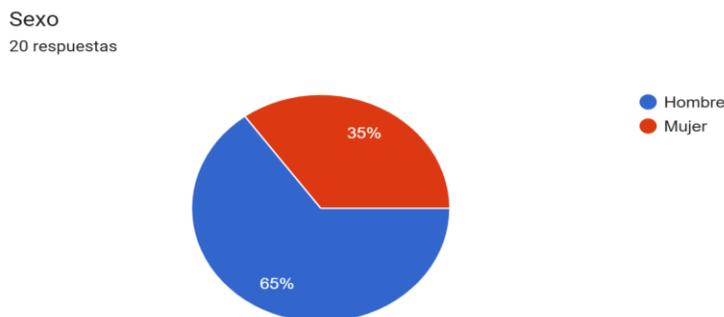


Figura 1. Edad de estudiantes



Nota. Obtenido de la encuesta realizada.

Figura 2. Sexo de estudiantes



Nota. Obtenido de la encuesta realizada.

Análisis del primer objetivo identificar las estrategias cognitivas utilizadas por los estudiantes de décimo año EGB a través de las respuestas obtenidas en el cuestionario

Para comprobar si el instrumento aplicado titulado: cuestionario diagnóstico sobre estrategias cognitivas y comprensión lectora en estudiantes de décimo año (zapata calderón, 2025) realmente cumple con lo que se propone en la investigación, se presenta el siguiente análisis que liga los resultados logrados con los objetivos que guiaron el estudio. Esta comparación hace evidente que cada bloque de ítems del cuestionario se articula de modo directo con cada objetivo específico y con el objetivo general originario. Este instrumento se estructuró



con dos variables principales estrategias cognitivas del ítems 1 al 15, comprensión lectora del ítems 16 al 25, dando respuesta al primer objetivo específico basado al instrumento aplicado los resultados indican que los encuestados utilizan estrategias cognitivas de forma eventual entre las más usadas son el subrayado de ideas principal que hace referencia al (ítem 1) el 25% indico que lo hace “a veces” y el otro 25% “casi nunca”, en organización de información en esquemas o mapas se refleja en el (ítem 3) con el 50% respondió “casi nunca”, referente al (ítem 7) elaboración de resumen el 45% contesto “a veces” en el siguiente (ítem 11) sobre la relectura para comprender mejor, 50% lo hace “a veces” por último la autoevaluación de su comprensión del (ítem 15) el 40% respondió “nunca” o “casi nunca”. Siendo las más frecuentes el subrayado y la relectura, pero con poca profundidad en organizar o control de comprensión.

Análisis del segundo objetivo específico evaluar el nivel de comprensión lectora, literal, inferencial, crítico y apreciativa en los estudiantes de décimo año.

Cumpliendo con el segundo objetivo específico en el instrumento que se aplicó a los estudiantes para evaluar el nivel de comprensión lectora donde se evalúa en nivel literal con los (ítems 16,18,20) obteniendo el 60% reconoce ideas explicitas en el texto “a veces” o “casi siempre”, en el nivel inferencial se establece los (ítems 17, 19, 21) el 50% respondió que “casi nunca” puede deducir lo que el autor quiere decir, en los siguientes (ítems 22, 23, 25) referente al nivel critica el 70% indica que cada vez evalúa hace cuestión la intensidad del texto y emite juicio. Refleja que los estudiantes se mantienen con un nivel de comprensión literal, bajo desarrollo en los niveles inferencial y critica.



Análisis del tercer objetivo específico describir la correlación entre el uso de estrategias cognitivas y el nivel de comprensión lectora en los estudiantes encuestados de la unidad educativa Eugenio Espejo.

Mediante el instrumento aplicado se determinó la correlación entre el uso de estrategias cognitivas y el nivel de comprensión lectora comparando los siguientes ítems 1 al 15 (estrategias) y de los ítems del 16 al 25 (comprensión) donde lo cual los participantes indicaron usar estrategias como resumir, releer, subrayar, o autorregularse con una mayor frecuencia ellos obtuvieron una mejor respuesta en comprensión literal e inferencial, y mientras lo que seleccionaron “nunca” o “casi nunca” mostraron debilidad en la comprensión literal. Esto nos manifiesta que existe una relación positiva entre estrategias cognitivas y un mayor nivel de comprensión lectora en los estudiantes que aplican más de una estrategia de forma simultánea.

Análisis del objetivo general, Analizar la relación entre estrategias cognitivas y el nivel de comprensión lectora mediante la aplicación de una encuesta estructurada con el propósito de evaluar habilidades lectoras en los estudiantes de décimo año de Educación General Básica Superior en la Unidad Educativa Eugenio Espejo.

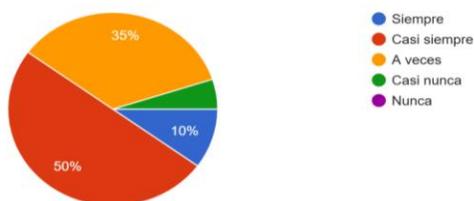
El objetivo general es lo que se manifestó en los objetivos específicos de la aplicación del cuestionario que permitió evidenciar que los alumnos no utilizan de forma sistemática estrategias cognitivas y como consecuencia sus niveles de comprensión se mantiene limitados al literal, se evidencia una clara correspondencia de quien usan con frecuencia las estrategias y alcanzan mejores resultados de comprensión esto demuestra que la enseñanza explícita de estrategias cognitivas pueden ser un factor clave para mejorar en este grupo la comprensión de la lectura.

4.1.2 Análisis de estrategias cognitivas

A continuación, se detalla cada una de las preguntas que se encuentra en esta dimensión:

Figura 3. Identifico las ideas principales

ESTRATEGIAS COGNITIVAS 1. Identifico las ideas principales cuando leo un texto.
20 respuestas



Nota. Obtenido de la encuesta realizada.

Análisis

De la muestra encuestada hay una mayoría del 50% de los estudiantes casi siempre identifican las ideas principales cuando leen un texto, seguidamente con un 35% a veces, mientras que tan solo un grupo pequeño del 10% lo hacen siempre. Como se observa en la figura 4, Los resultados muestran que, aunque hay una tendencia positiva en el reconocimiento de ideas clave durante la lectura, la mayor parte del alumnado aún no aplica esta estrategia de manera constante ni segura, lo que puede frenar una comprensión más profunda de los textos. El bajo porcentaje que opta por la respuesta Siempre indica que todavía queda un espacio considerable para reforzar la identificación de ideas principales, pues esta habilidad sigue siendo un pilar fundamental de todo proceso comprensivo.

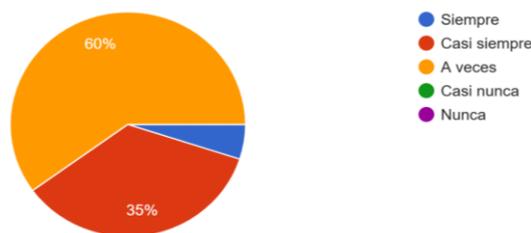
Al contrastar estos resultados con la literatura que se repasó en la introducción, queda claro que coinciden con lo que dicen Lasluisa, Balon y Villa (2024): muchos chicos y chicas de



Educación Básica Superior todavía les cuesta usar sin ayuda estrategias mentales, sobre todo sacar las ideas principales de un texto.

Figura 4. Distingo la información de un texto

2. Distingo fácilmente la información más importante del texto.
20 respuestas



Nota. Obtenido de la encuesta realizada.

Análisis

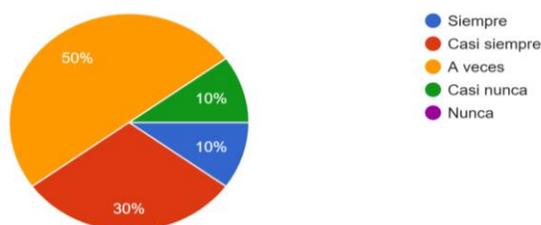
El escenario muestra una tendencia dividida entre los alumnos, con el 60% a veces logra identificar fácilmente la información más importante del texto mientras que un 35% señaló que casi siempre distingue, dejando muy atrás a un pequeño grupo que siempre lo hace fácilmente. Referente a la figura 5 se evidencia que, aunque hay cierta familiaridad con esta estrategia cognitiva, su uso no se ha consolidado de manera consistente en la mayoría de los estudiantes. La prevalencia de respuestas situadas en un nivel intermedio sugiere que muchos alumnos aún no elaboran un criterio sostenido para discriminar entre lo esencial y accesorio en un texto. Esto, en sí, configura una barrera para la comprensión lectora efectiva, sobre todo a nivel inferencial y crítico.

Los hallazgos coinciden con lo que Curay, Arroyo y Oñate (2024) observan: en el aula sigue siendo un reto que los alumnos filtren y elijan la información realmente relevante, pues,

muy a menudo, se quedan en la lectura ligera y no dan prioridad a las ideas centrales. Meneses, Castro y Tagle (2024) refuerzan este punto al señalar que, sin estrategias de enseñanza bien definidas, los estudiantes acaban sin claves claras para distinguir lo más significativo dentro de un texto.

Figura 5. Identifico palabras claves

3. Identifico palabras clave que me ayudan a comprender mejor lo leído.
20 respuestas



Nota. Obtenido de la encuesta realizada.

Análisis

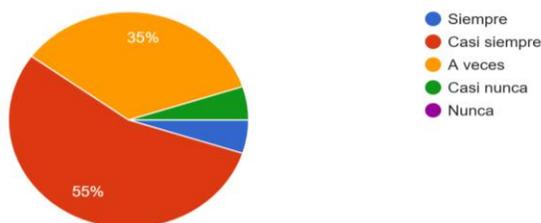
Como se observa en la figura 6 los resultados de la encuesta aplicada muestra que un 50% a veces el estudiante identifica palabras claves que ayudan a comprender mejor lo leído y con un 30% que casi siempre identifica, mientras que las opciones entre siempre y casi nunca tienen un 10% que identifican las palabras claves para una mayor comprensión. Este patrón indica que muchos alumnos todavía no han interiorizado el uso habitual de esta estrategia cognitiva básica para trabajar con textos. Que la respuesta más frecuente se sitúe en el nivel intermedio "a veces" señala que la búsqueda de palabras clave no se lleva a cabo de forma regular ni deliberada, lo que probablemente frena su capacidad para captar ideas centrales, sintetizar datos y entender el texto en su conjunto.



Los resultados de este estudio coinciden con lo que Portelles y López (2024) han señalado: aunque a los alumnos se les ofrece regularmente material académico, rara vez aprenden técnicas de lectura estratégica, como identificar palabras clave, porque la enseñanza de esas tácticas rara vez se explica de manera explícita. Igualmente, Lasluisa, Balón y Villa (2024) observan que el progreso en esta habilidad depende, en gran medida, del vocabulario que el estudiante ya posee y de la orientación metodológica que recibe del profesor.

Figura 6. Reconocen las ideas secundarias

4. Al leer, reconozco las ideas secundarias que apoyan el tema principal.
20 respuestas



Nota. Obtenido de la encuesta realizada.

Análisis

La mayoría de los estudiantes encuestados manifiestan que al leer un texto reconocen la idea secundaria que apoya el tema principal teniendo un 55% que casi siempre reconoce y un 35% que avécese lo hace. Este comportamiento revela una tendencia positiva hacia el desarrollo de habilidades de comprensión lectora a nivel literal y organizativo, aunque aún persisten vacíos en su aplicación constante. La ausencia de un porcentaje significativo en la categoría “siempre” sugiere que, si bien los estudiantes han comenzado a identificar elementos estructurales del texto, todavía no logran aplicar esta estrategia de manera automática y eficaz en todas sus lecturas. Esta



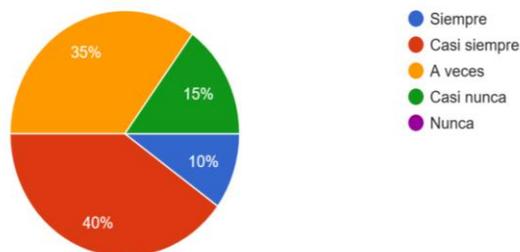
situación podría estar relacionada con una instrucción parcial sobre cómo jerarquizar información o con una falta de práctica sistemática en la organización textual.

Los hallazgos apuntan a que el rendimiento lector de los estudiantes no es homogéneo. Por un lado, muchas personas son capaces de extraer la idea principal; por otro, les cuesta discernir las ideas secundarias, que piden un examen más cuidadoso de la página. Esta realidad coincide con la observación de Meneses, Castro y Tagle (2024), quienes documentan esa misma disociación entre captar el núcleo del mensaje y seguir sus ramificaciones. E igualmente se encuentra en el diagnóstico de Curay, Arroyo y Oñate (2024), que señalan que la formación lectora en clase, al concentrarse casi siempre en el contenido central, deja de lado un entrenamiento explícito en las partes que sostienen el argumento. En este contexto, nuestro estudio refuerza lo ya dicho y atribuye el desarrollo parcial de esa competencia, sobre todo, a las estrategias usadas por el docente y a la escasez de recursos que guíen un examen estructurado del texto.

Figura 7. Hago resúmenes o esquema

5. Hago resúmenes o esquemas del texto para entenderlo mejor.

20 respuestas



Nota. Obtenido de la encuesta realizada.

Análisis

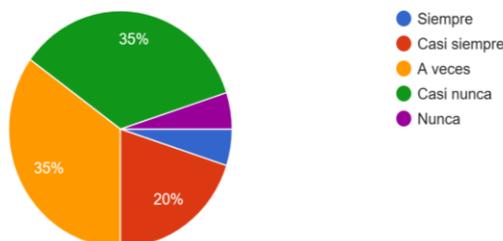


La mayoría de los participantes encuestados se observa que un 40% casi siempre realiza resúmenes y esquemas mientras que un 35% a veces teniendo una minoría del 15% afirmo que siempre hace resúmenes o esquemas del texto para así entenderlo mejor. Los hallazgos apuntan a que, aunque cierto grupo de alumnos demuestra una apertura moderada a organizar materiales con ayudas gráficas, la gran mayoría aún no convierte esa opción en un recurso rutinario, ya sea al estudiar o al leer. Que solo una pequeña fracción reclame que aplica esta técnica de modo regular subraya, por tanto, la urgencia de cultivar tales competencias dentro del aula, dado que resúmenes y esquemas siguen siendo claves para ordenar, recordar y evaluar la información de forma realmente significativa.

Estos resultados coinciden con lo señalado por Lasluisa, Balón y Villa (2024), quienes destacan que muchos estudiantes no están acostumbrados a aplicar organizadores gráficos porque nunca han recibido formación sistemática sobre cómo usarlos. A su vez, Arenas Vivanco (2024) afirma que construir diagramas o resúmenes pide prácticas dirigidas, sobre todo en las fases intermedias de la lectura, momento en que el alumnado precisa acompañamiento para convertir palabras en imágenes o ideas condensadas. Por ende, los hallazgos de esta investigación refuerzan la evidencia anterior: es urgente que los docentes integren estos recursos de forma regular, no como actividades puntuales, sino como un pilar cotidiano en la enseñanza de la comprensión y el análisis de textos.

Figura 8. Organizo la información

6. Organizo la información del texto en orden lógico.
20 respuestas



Nota. Obtenido de la encuesta realizada.

Análisis

Como demuestra la figura 9, el 35% afirma que a veces lo hace mientras que el otro 35% indica que casi nunca organiza la información del texto en orden cronológico seguidamente el 20% que casi siempre teniendo una minoría que siempre organiza la información. Los datos muestran que esta estrategia cognitiva se emplea con poca frecuencia, aunque es clave para organizar un texto y facilitar su lectura, especialmente en relatos, procedimientos y escritos expositivos. La casi igual repartición entre los niveles medio y bajo sugiere que los alumnos no han consolidado aún esta habilidad, probablemente porque no han recibido instrucción metodológica ni han podido practicarla de forma sistemática en clase.

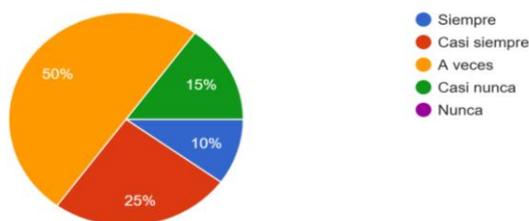
Las conclusiones obtenidas en este estudio respaldan lo señalado por Curay, Arroyo y Oñate (2024), quienes observaron que, en la Educación Básica Superior, un alto porcentaje de alumnos sigue teniendo dificultades para estructurar la información de manera coherente porque las clases enfatizan la memorización en lugar de la organización del pensamiento. A esa afirmación se suma la postulación de Meneses, Castro y Tagle (2024), que sostienen que la



habilidad para jerarquizar el contenido de un texto está, en gran medida, mediada por la asesoría del docente y por la aplicación constante de recursos tales como líneas de tiempo, mapas secuenciales y esquemas cronológicos, herramientas que, lamentablemente, escasean en la práctica cotidiana del aula. Así, la evidencia recogida en la presente indagación se alinea con el corpus académico revisado, al demostrar que el uso irregular de estrategias organizativas sigue limitando la comprensión lectora de los estudiantes y subraya la urgencia de integrar su enseñanza de forma sistemática dentro del enfoque didáctico global que actualmente se propone para la lectura.

Figura 9. Uso de cuadros sinópticos

7. Uso cuadros sinópticos o mapas mentales para organizar lo que leo.
20 respuestas



Nota. Obtenido de la encuesta realizada.

Análisis

En base la figura 10 en relación con el uso de los cuadros sinópticos o mapas mentales para organizar lo que se lee la mayoría menciona con un 50% a veces utiliza estas herramientas, con un 25% que casi siempre lo hace y teniendo apenas un 10 % que siempre lo hace. El escenario descrito revela que la mayor parte del alumnado recurre a los organizadores visuales

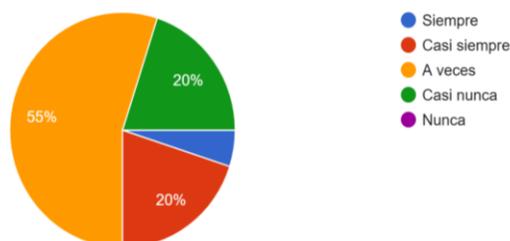


solo de forma ocasional; sin embargo, tales herramientas son básicas para ordenar ideas, señalar jerarquías informativas y hacer más ágil la comprensión de un texto. El escaso porcentaje que admite usarlos a diario indica que, aunque los alumnos las reconocen, todavía no están plenamente ancladas en la docencia ni se han transformado en un hábito de lectura arraigado.

Los hallazgos aquí presentados coinciden con lo que apuntan Lasluisa, Balón y Villa (2024), cuando sostienen que los organizadores gráficos-mapas mentales o cuadros sinópticos- siguen casi ausentes en el aula porque muchos profesores nunca reciben la capacitación requerida y, además, el tiempo disponible rara vez alcanza para incluir esas herramientas de forma sistemática. En la misma línea, Portelles y López (2024) advierten que, aunque tales recursos hacen mucho más ligero el procesamiento de la información, su uso permanece como una actividad puntual que ningún plan de estudios ha decidido defender de manera constante. A la luz de estas evidencias, el presente estudio ratifica lo contado por la literatura especializada: los estudiantes valoran a los organizadores visuales, pero su práctica sigue dando tumbos y, por esta razón, urge que se incorporen de forma estructurada en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Figura 10. Clasifico en ideas principal y secundaria

8. Clasifico el contenido del texto en ideas principales y secundarias.
20 respuestas





Nota. Obtenido de la encuesta realizada.

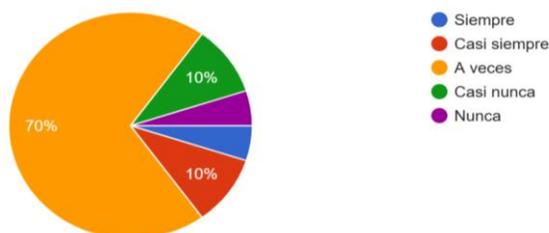
Análisis

La mayoría de los estudiantes muestran que un 55% a veces clasifica el contenido del texto con ideas principales y secundarias teniendo con un 20% que casi siempre lo hace y también casi nunca 20% referente a la figura 11. Estos resultados muestran que la mayoría de los alumnos aún no ha consolidado la habilidad de organizar la información jerárquicamente, un paso decisivo para entender tanto la estructura como el significado de un texto. El peso de las respuestas situadas en los niveles medio y bajo sugiere una debilidad en esta competencia, posiblemente porque muchas lecturas se detienen en la superficie y no enseñan a distinguir lo central de lo secundario.

Los resultados de este estudio se alinean con el análisis de Meneses, Castro y Tagle (2024), quienes señalan que un obstáculo habitual en la comprensión lectora es la incapacidad de los alumnos para organizar la información en un orden jerárquico, problema que a menudo surge cuando la enseñanza de estrategias de análisis textual es poco sistemática. En la misma línea, Curay, Arroyo y Oñate (2024) indican que a muchos estudiantes les falta un entrenamiento regular en lectura crítica y en el mapeo de la estructura del texto, lo que limita su habilidad para distinguir qué ideas son más relevantes que otras. Así, la evidencia presentada aquí respalda lo señalado por la literatura: clasificar ideas principales y secundarias sigue siendo una técnica que los aprendices usan poco; para que mejore, es necesaria una intervención didáctica planificada que combine teoría, práctica y materiales visuales.

Figura 11. Relaciono lo que leo

9. Relaciono lo que leo con experiencias personales o conocimientos previos.
20 respuestas



Nota. Obtenido de la encuesta realizada.

Análisis

La figura 12 ilustra que el 70% de los estudiantes reporta que a veces vincula los textos que leen con sus propias experiencias o con saberes previos; sólo el 10% declara que lo hace casi siempre. Asimismo, el 10% indica que casi nunca realiza dicha asociación, y un porcentaje menor responde que siempre lo hace. Estos datos sugieren que, si bien los alumnos muestran alguna familiaridad con esta técnica de elaboración cognitiva, no ha sido asimilada como un hábito estable que fortalezca la comprensión global de lo que leen. La habilidad de articular el conocimiento nuevo con lo que ya se sabe es fundamental para una comprensión sostenida; de ahí que la escasa proporción de quienes la activan con continuidad evidencie una carencia notable en la formación de competencias inscritas en la lectura comprensiva.

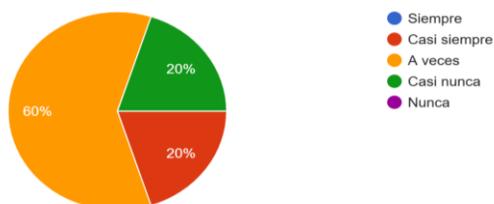
Estos hallazgos son coherentes con los de Lasluisa, Balón y Villa (2024) quienes argumentan que muchos estudiantes no reflexionan sobre la lectura ni la asocian con su conocimiento previo debido a la ausencia de metodologías de enseñanza que fomenten una lectura crítica y contextualizada. De la misma manera, Curay, Arroyo y Oñate (2024) afirman



que, en la mayoría de los casos, las actividades de lectura no incorporan estrategias orientadoras que permitan a los estudiantes relacionar el nuevo contenido con el mundo que les rodea o con aprendizajes previos, dificultando así su comprensión profunda.

Figura 12. Explico con mis propias palabras

10. Explico con mis propias palabras lo que entendí de un texto.
20 respuestas



Nota. Obtenido de la encuesta realizada.

Análisis

Mediante la encuesta aplicada a los estudiantes el 60% a veces explica con sus propias palabras lo que atendió de un texto mientras que un 20% casi siempre lo hace y por otro lado indica que un 20% casi nunca explica con sus propias palabras. El análisis muestra que muchos alumnos no han incorporado la técnica de reescribir o reformular la información como una herramienta sistemática para el fortalecimiento de su comprensión lectora. La paráfrasis, o el explicar con palabras diferentes, es una destreza crítica para validar la comprensión, porque tiene la ventaja de que el lector puede asimilar y reinterpretar la información; no obstante, los datos indican que tal capacidad no se halla disponible en su totalidad en la muestra analizada.

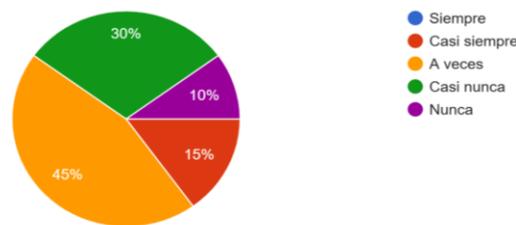
Estos resultados son consistentes con lo que ha sido presentado por Arenas Vivanco (2024), ya que él explica cómo los estudiantes tienen dificultad para reexpresar las ideas de otras personas porque no han sido entrenados en estrategias de comprensión profunda como la



paráfrasis o la reorganización del contenido. Además, Curay, Arroyo y Oñate (2024) advierten que la ausencia de práctica docente que fomente a los estudiantes a reformular oral o textualmente bloques de información les impide dominar esta habilidad, obstaculizando la construcción de un aprendizaje significativo. Por lo tanto, los hallazgos de esta investigación confirman lo destacado en trabajos anteriores, demostrando la necesidad de fomentar el uso de esta estrategia cognitiva con práctica regular en el aula para que los estudiantes puedan verificar, elaborar y consolidar su comprensión de lectura.

Figura 13. Comparo el contenido

11. Comparo el contenido de diferentes textos que he leído.
20 respuestas



Nota. Obtenido de la encuesta realizada.

Análisis

Al analizar lo que respondieron mis compañeros sobre si suelen cotejar el contenido de textos distintos, los resultados que se ven en la figura 14 me dejaron claro que un 45% lo hace a veces, un 30% casi nunca se detiene a comparar, un 15% asegura que lo hace casi siempre y un 10% nunca lo hace. Con estas cifras se hace evidente que aún no han interiorizado la práctica de articular información de diversos textos, y esa costumbre es clave para que la lectura ya no sea sólo descifrar, sino llegar a procesos inferenciales y valorativos. La persistencia de resultados en

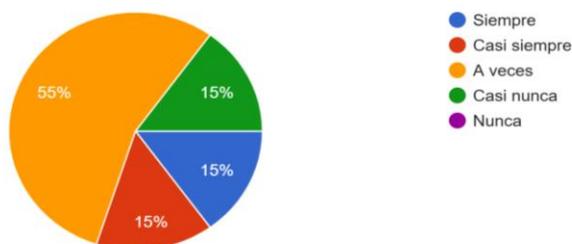


las categorías media y baja confirma que cotejar no figura como un acto habitual en su lectura, y esa ausencia restringe la posibilidad de ensamblar sentidos que son más elaborados, que son los que surgen cuando se contraponen planteamientos, se analizan similitudes, se rastrean diferencias y se cruzan múltiples capas de significado.

Los resultados que hemos encontrado coinciden con el análisis de Portelles y López (2024), quienes apuntan que la habilidad de comparar textos sigue siendo débil entre los estudiantes porque no se les entrena en la lectura que busca el contraste y porque la evaluación de varios textos, de modo crítico, rara vez se incluye en las aulas de hoy. A su vez, Lasluisa, Balón y Villa (2024) destacan que los alumnos abordan los textos de forma aislada, sin hacer el esfuerzo de vincularlos, y esto ocurre porque faltan ejercicios que, de manera constante, fomenten la comparación. Por eso, nuestra investigación respalda las conclusiones que ya se habían publicado, al mostrar que los estudiantes no manejan aún las competencias necesarias para comparar textos de modo eficaz. Recomendamos, por tanto, el uso de métodos activos que integren la comparación de textos dentro de las actividades de comprensión lectora.

Figura 14. Releo el texto

12. Releo el texto varias veces si no lo entiendo bien la primera vez.
20 respuestas



Nota. Obtenido de la encuesta realizada.



Análisis

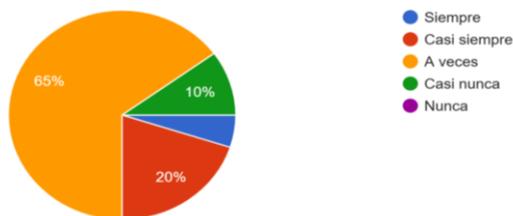
Como se muestra en la figura 15 que el 55% a veces de los estudiantes relee el texto cuando no lo entiende mientras un 15% que casi siempre seguidamente con un 15% que siempre lo aplica y por otro lado un 15% casi nunca releo un texto cuando no entiende. Estos resultados destacan cómo la mayoría de los estudiantes no utilizan de manera consistente la relectura como estrategia para mejorar su comprensión de lectura, a pesar de ser una de las técnicas más simples y efectivas para resolver problemas y fortalecer la comprensión. El alto porcentaje de respuestas que caen bajo la categoría "a veces" demuestra que esta práctica aún no se ha internalizado como una herramienta confiable y deliberada para abordar los desafíos de comprensión.

Lo que hemos encontrado concuerda plenamente con la opinión de Arenas Vivanco (2024). Este autor dice que muchos alumnos evitan releer porque no están acostumbrados a hacerlo o porque piensan que tener que volver a leer es señal de que no entendieron bien, sin darse cuenta de que la relectura es una herramienta clave para comprender de verdad. De forma parecida, Curay, Arroyo y Oñate (2024) señalan que las clases de lectura se preocupan más por leer rápido que por leer bien, y por eso no se motiva a releer. Por eso, nuestros datos respaldan lo ya publicado y muestran que los jóvenes a veces regresan al texto que tienen delante; sin embargo, debemos guardar más espacio para esta práctica en la enseñanza, no sólo para una comprensión más profunda, sino también para que los futuros lectores desarrollen la costumbre de leer con más calma y reflexión.



Figura 15. Subrayo las ideas importantes

13. Subrayo las ideas importantes al leer un texto.
20 respuestas



Nota. Obtenido de la encuesta realizada.

Análisis

Los resultados obtenidos en esta encuesta como lo demuestra en la figura 16 que un 65% de los estudiantes manifestó que a veces subraya las ideas importantes al leer un texto mientras que un 20% casi siempre lo hace seguidamente de un 10% que casi nunca subraya y que apenas un 5% manifiesta que siempre lo realiza. Esta información muestra que la mayoría de los estudiantes no han internalizado la práctica de subrayar como una estrategia permanente y efectiva para mejorar su comprensión lectora. La prevalencia de respuestas en niveles intermedios sugiere que el subrayado no se ha consolidado como una práctica académica entre los aprendices, a pesar de que es una técnica básica y fácil que ayuda a identificar las ideas principales y secundarias y, por lo tanto, asiste en la organización de la información para un análisis y comprensión más fáciles después.

Los hallazgos coinciden con lo que Portelles y López (2024) han señalado: que, aunque subrayar es una técnica muy conocida, su aplicación entre los alumnos resulta dispar por falta de instrucción que les enseñe a aplicarla estratégicamente y, así, mejorar su comprensión del texto.

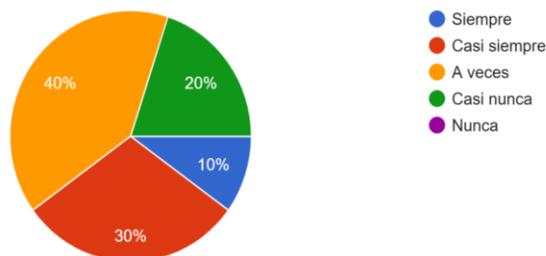


De modo semejante, Lasluisa, Balón y Villa (2024) subrayan que los alumnos a menudo subrayan de forma automática, sin discriminar entre lo que es clave y lo que es marginal, lo que acaba vaciando de sentido el ejercicio. Por tanto, los resultados que aquí se presentan remiendan los vacíos que deja la literatura, mostrando que los alumnos conocen la técnica, pero carecen de una aplicación constante y correcta, lo que evidencia la urgencia de incorporarla de un modo más sistemático y pedagógico en las rutinas de lectura del aula.

Figura 16. Repito en voz alta el texto

14. Repito en voz alta partes del texto para comprender mejor.

20 respuestas



Nota. Obtenido de la encuesta realizada.

Análisis

Como se muestra en la figura 17 repito en voz alta partes del texto que un 40% de los estudiantes manifiesta que a veces repiten para comprender un texto mientras que un 30% que lo hacen casi siempre solo un 20% casi nunca y una minoría menciona del 10% que siempre lo hace. Estos datos muestran que la mayoría de los estudiantes no han incorporado la estrategia de leer en voz alta en su práctica de vocalización para mejorar sistemáticamente sus habilidades de comprensión lectora. Aunque esta técnica es simple y está al alcance de la mayoría de los estudiantes, los resultados indican que su uso es poco frecuente y esto puede deberse a la



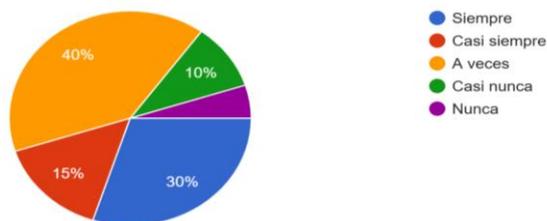
ausencia de orientación o conciencia por parte del docente respecto a su uso como recurso para fortalecer la comprensión y la memoria durante la lectura.

Los resultados concuerdan con lo señalado por Curay, Arroyo y Oñate (2024), quienes indican que los estudiantes casi nunca utilizan la técnica de repetición como Algunos lectores no ven cómo ciertos gestos sencillos—como resaltar ideas, anotar márgenes, o dialogar con un amigo sobre un texto—pueden tejerse en un hábito de lectura constante, ya sea porque no saben que ayudan o piensan que no cuentan como lo que la universidad llama “prácticas académicas”.

De igual modo, Meneses, Castro y Tagle (2024) sugieren que la falta de estímulo hacia la lectura en voz alta por parte de los docentes constituye un obstáculo a la retención y clarificación de ideas en la lectura. Por lo tanto, los resultados de la presente investigación sustentan lo mencionado por la literatura, dado que, a pesar de que algunos estudiantes emplean esta estrategia, su uso, al igual que su promoción, es restringido como recurso efectivo para la comprensión lectora.

Figura 17. Me doy cuenta cuando no comprendo lo que leo

15. Me doy cuenta cuando no comprendo lo que estoy leyendo.
20 respuestas



Nota. Obtenido de la encuesta realizada.

Análisis



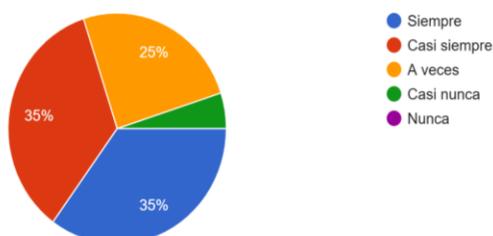
Como se observa en la figura 18, los resultados obtenidos indica con el 40% a veces se da cuenta cuando no comprende un texto que lee y seguidamente con un 30% indica que siempre se da cuenta cuando no comprende lo que lee con un 15% casi siempre se da cuenta teniendo una minoría de un 10% de casi nunca. Estos hallazgos indican que una proporción significativa de los estudiantes aún no ha desarrollado completamente la conciencia metacognitiva necesaria para auto - monitorizar sus procesos de comprensión lectora. La autoconciencia de los problemas encontrados durante la lectura es esencial para activar estrategias correctivas como la relectura o la búsqueda de información adicional; sin embargo, la frecuencia con la que los estudiantes afirman identificar tales problemas sugiere que esta habilidad aún está en desarrollo.

Los resultados hallados se alinean con los postulados de Arenal Vivanco (2024), quien subraya que la escasa conciencia metacognitiva constituye uno de los obstáculos más significativos que enfrentan los lectores en la escuela. Al carecer de la capacidad para advertir el instante en que la comprensión se interrumpe, los estudiantes se ven incapacitados para activar las estrategias que permitirían recuperar el significado perdido. Similares reflexiones son planteadas por Curay, Arroyo y Oñate (2024), que relacionan la insuficiente autorregulación en procesos lectores con modelos docentes que marginan la metacognición, evitando que esta se convierta en el núcleo de la enseñanza comprensiva. En consecuencia, los hallazgos de la investigación actual reafirman las evidencias aportadas por la literatura, especialmente al evidenciar que se requiere con urgencia la formulación de intervenciones curriculares que fortalezcan la metacognición y el monitoreo consciente, promoviendo así una comprensión lectora más sólida y autónoma.



Figura 18. Pido ayuda cuando tengo dificultades

16. Pido ayuda cuando tengo dificultades para comprender un texto.
20 respuestas



Nota. Obtenido de la encuesta realizada.

Análisis

Como se observa en la imagen 19, que con un 35 % siempre los estudiantes piden ayuda al momento de no comprender un texto seguidamente con un 35% que casi siempre lo hacen solo un 25% a veces lo hace teniendo una minoría del 5% de casi nunca piden ayuda cuando no comprende un texto. Habiendo analizado estos datos, es posible concluir que una proporción significativa de estudiantes ha desarrollado la disposición a buscar ayuda externa para afrontar sus desafíos de comprensión lectora. Los datos actualmente accesibles indican que los estudiantes reconocen la importancia de solicitar apoyo como un elemento esencial del proceso de aprendizaje. Este reconocimiento pone de relieve un aspecto positivo de su autonomía en expansión y de su capacidad para regular de forma auto dirigida la lectura en contextos independientes.

Estos hallazgos se alinean con lo que Meneses, Castro y Tagle (2024) han propuesto, que enfatiza que la búsqueda de asistencia es una estrategia asociada con la autorregulación del aprendizaje y con la capacidad metacognitivas del estudiante para reconocer sus limitaciones y

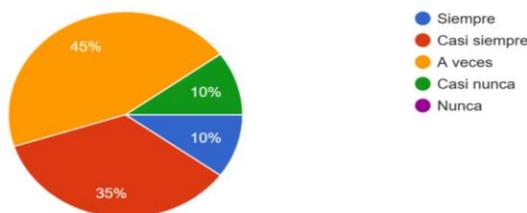


buscar posibles soluciones. De la misma manera, Curay, Arroyo y Oñate (2024) enfatizan que los estudiantes que solicitan asistencia, ya sea de sus profesores, compañeros o a través de medios digitales, mejoran su comprensión lectora porque llenan sus déficits con la ayuda de otros. Por lo tanto, los hallazgos de este estudio están de acuerdo con la literatura consultada, demostrando que, aunque no todos los estudiantes utilizan esta estrategia de manera consistente, hay una tendencia positiva hacia el uso de esta estrategia durante el proceso de comprensión lectora.

4.1.3 Análisis de Comprensión lectora

Figura 19. Identifico

COMPRESIÓN LECTORA 17. Identifico personajes, lugares o tiempos en un texto.
20 respuestas



Nota. Obtenido de la encuesta realizada.

Análisis

Los estudiantes encuestados mencionan un 45% a veces identifican los personajes y lugares en un texto seguidamente con un 35% que casi siempre identifica teniendo un 10% que lo hace siempre y solo un 10% que casi nunca. Los resultados muestran que una gran parte de los estudiantes tiene problemas para identificar elementos fundamentales del nivel superficial de comprensión lectora, como los personajes y los escenarios, lo que puede relacionarse con una lectura en escaneo o con una no utilización de técnicas que organicen mayor atención a la lectura

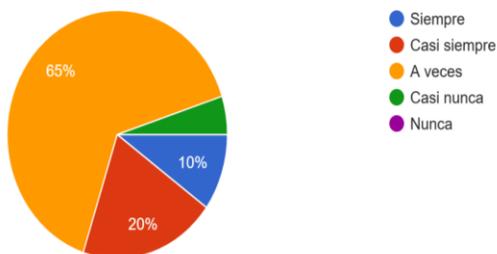


en los detalles del texto. Que la mayoría esté en niveles intermedios sugiere que esta habilidad no ha sido alcanzada en la práctica lectora de los estudiantes.

Estos hallazgos se correlacionan con los de Lasluisa, Balón y Villa (2024), quienes argumentan que muchos estudiantes tienen lagunas en la identificación de los elementos del nivel literal de un texto debido a la falta de ejercicios apropiados en este nivel de comprensión. De manera similar, Portelles y López (2024) afirman que la enseñanza de la lectura se concentra en aspectos generales, sin prestar atención al trabajo meticuloso sobre los componentes básicos de un texto, lo que limita el desarrollo de esta habilidad. Por lo tanto, los resultados obtenidos confirman las tendencias que se han encontrado en la literatura revisada, ya que los estudiantes de séptimo grado en esta investigación necesitan ser enseñados estas habilidades a través de una pedagogía más activa en la que se les motive a centrarse en los específicos del texto.

Figura 20. Reconozco ideas o hechos

18. Reconozco ideas o hechos que se mencionan directamente.
20 respuestas



Nota. Obtenido de la encuesta realizada.

Análisis



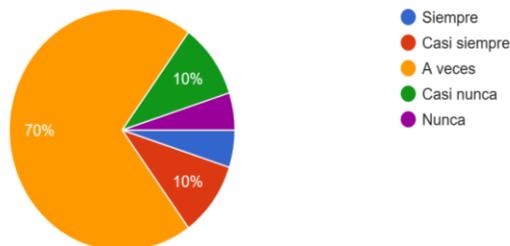
Los estudiantes encuestados mencionan el 65% a veces reconocen ideas o hechos que mencionan directamente teniendo un 20% que casi siempre lo hace seguidamente con el 10% siempre reconocen y una minoría del 5% que casi nunca. Los hallazgos evidencian que la mayoría del alumnado aún carece de la habilidad para localizar, de manera sistemática, las proposiciones o los acontecimientos formulados de forma explícita en los fragmentos analizados, competencia que se vincula directamente con el umbral más elemental de la comprensión lectora. La mayoría de las respuestas en niveles intermedios sugiere que, si bien esta competencia elemental parece haber sido en alguna medida asimilada, su movilización cotidiana no se produce de manera habitual, lo que repercute negativamente en la comprensión global y en la capacidad de articular conocimientos procedentes de los textos leídos.

Los resultados se alinean con la explicación dada por Meneses, Castro y Tagle (2024), quienes señalan que una de las primeras habilidades que se debe enseñar en la lectura es la identificación de hechos y conceptos; muchos estudiantes no la aplican debido a una lectura muy superficial o apresurada. También, Curay, Arroyo y Oñate (2024) indican que este problema, en parte, ocurre porque no hay ejercicios sistemáticos destinados a fortalecer la atención a la información explícita dentro de los textos. Por esta razón, los hallazgos de este estudio corroboran las tendencias identificadas previamente, demostrando que reforzar la lectura literal aplicando estrategias prácticas en las etapas tempranas es esencial para mejorar la comprensión lectora en los niveles iniciales del proceso.



Figura 21. Distingo detalles específicos

19. Distingo detalles específicos dentro del contenido del texto.
20 respuestas



Nota. Obtenido de la encuesta realizada.

Análisis

En relación con los datos dispuestos en la figura 22, el análisis de la encuesta indica que el 70 % de los estudiantes afirma que, en ocasiones, logra reconocer detalles específicos dentro del texto, mientras que un 10 % sostiene que casi siempre lo logra y un 10 % que casi nunca lo consigue. Una reducida fracción del 5 % declara que siempre identifica dichos detalles y otro 5 % manifiesta que nunca lo hace. Estas cifras evidencian que la mayoría de los alumnos no ha interiorizado de forma consistente la práctica de detectar pormenores en un texto, lo que revela un obstáculo persistente en la dimensión más elemental de la comprensión lectora. El notable porcentaje en la categoría ‘a veces’ sugiere que la destreza no ha sido consolidada, lo que compromete la debida asimilación de la información presentada y la transforma en un proceso predominantemente superficial.

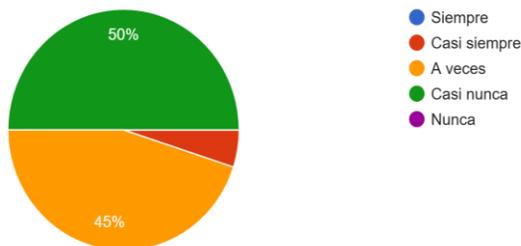
Esta información se alinea con lo que informaron Lasluisa, Balón y Villa (2024), quienes afirman que “la atención descuidada a los detalles de un texto es una de las dificultades comunes de los estudiantes.” Además, Portelles y López (2024) señalan que la comprensión literal no



suele reforzarse sistemáticamente en el aula, lo que lleva a una lectura superficial en la que se pasan por alto los detalles. Por lo tanto, en cuanto a los resultados actuales, las habilidades para identificar detalles siguen siendo un desafío para la mayoría de los estudiantes; por lo tanto, hay una necesidad de adoptar estrategias que fortalezcan la lectura detallada y reflexiva durante el proceso de comprensión.

Figura 22. Entiendo lo que el autor quiere decir

20. Entiendo lo que el autor quiere decir aunque no lo diga directamente.
20 respuestas



Nota. Obtenido de la encuesta realizada.

Análisis

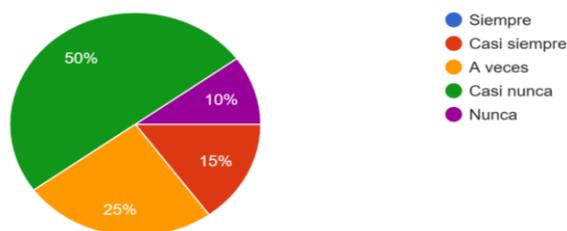
Como se demuestra en la figura 23, el 50% de los encuestados casi nunca entienden lo que el autor quiere decir, aunque no lo diga directamente y seguidamente tenemos un 45% que a veces lo entiende y una minoría del 5% q casi siempre comprende. Basado en estos resultados, la mayoría de los estudiantes tienen problemas para interpretar los significados implícitos o inferenciales dentro de un texto, y esto impide su progreso a niveles más altos de comprensión lectora, como la comprensión inferencial y crítica. Este problema puede estar asociado con una pedagogía de comprensión lectora que enfatiza únicamente la detección de información literal, sin orientación hacia la interpretación, deducción o lectura de subtexto.



Estos hallazgos ayudan a explicar lo que Meneses, Castro y Tagle propusieron (2024), quienes afirman que uno de los mayores desafíos para los estudiantes en la comprensión de lectura es interpretar mensajes que están implícitos porque esta habilidad va más allá de una mera comprensión; requiere pensamiento crítico y conocimiento sobre el contexto. De la misma manera, Curay, Arroyo y Oñate (2024) explican que esta deficiencia es común porque hay pocas estrategias enseñadas en las aulas que refuercen la comprensión profunda de textos e inferencias. Por el contrario, investigaciones como las de Rus, Ventura-Campos y Campos (2025) han demostrado que estrategias activas como la formulación de hipótesis, la lectura reflexiva y los debates interpretativos mejoran la comprensión de los estudiantes sobre textos explícitos e implícitos. Por lo tanto, los resultados de este estudio corroboran las brechas destacadas en la literatura especializada, argumentando que hay una necesidad urgente de fortalecer la pedagogía con una enseñanza más reflexiva, crítica y rica en contexto que refuerce las habilidades inferenciales de los estudiantes y les permita captar más allá de las declaraciones textuales a sugerencias.

Figura 23. Hago conexiones con ideas implícitas

21. Hago conexiones entre las ideas implícitas en el texto.
20 respuestas



Nota. Obtenido de la encuesta realizada.

Análisis



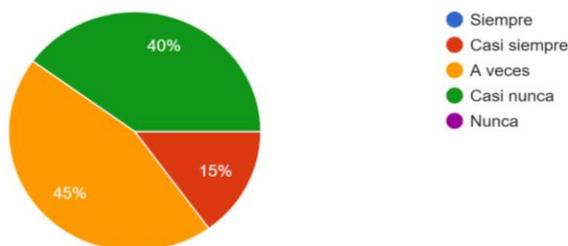
Como se observa en la figura 24, el 50% casi nunca hace conexiones con ideas implícitas de un texto mientras que otro 25% a veces hace solo el 15% indica que casi siempre hace conexiones entre las ideas teniendo una minoría del 10% que nunca hace. Los estudiantes analizados presentan una carencia notable en la habilidad para deducir información implícita, elemento constitutivo de la comprensión lectora profunda. La elevada concentración de respuestas en los estratos de frecuencia más bajos indica que los procesos de pensamiento crítico e inferencia necesitan ser abordados con mayor sistematicidad en las prácticas educativas.

Estos hallazgos son consistentes con estudios anteriores que destacan las debilidades en las habilidades de comprensión inferencial de los estudiantes en educación primaria. Por ejemplo, Solé (1992) y Cassany (2006) documentaron que los alumnos tienden a quedarse estancados en la lectura literal y no logran interpretar, conectar o derivar relaciones implícitas e intertextuales dentro del texto. Además, comparar esto con las entrevistas a los docentes revela esta brecha: varios maestros reconocen que hay una brecha donde los estudiantes no pueden hacer conexiones de ideas no explícitas, a pesar de que se emplean técnicas cognitivas en la instrucción. A diferencia de otros estudios que informan de un progreso moderado como resultado de la implementación de programas de lectura específicos, este estudio muestra que, sin importar qué medidas limitadas se tomen, estas dificultades no mejoran. Esto podría deberse a la falta de un alcance y secuencia, o a la aplicación sistemática de estrategias metacognitivas efectivas.



Figura 24. Interpreto frases o expresiones

22. Interpreto frases o expresiones según el sentido que tiene en el texto.
20 respuestas



Nota. Obtenido de la encuesta realizada.

Análisis

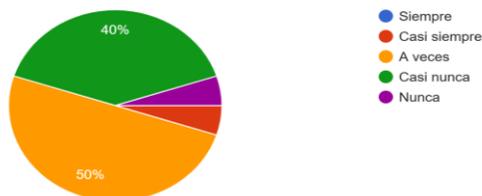
Los estudiantes encuestados afirman el 45% a veces interpreta frases o expresiones mientras que otros con 40% que casi nunca interpreta frases y una minoría de los encuestados como lo demuestra en la figura 25, un 15% casi siempre lo hace. El desempeño de estos estudiantes evidencia una falla significativa en su manejo de las expresiones connotativas, figuradas o contextuales, lo que resulta indispensable para realizar una lectura comprensiva y crítica. Por otro lado, el hecho de que los alumnos ubiquen sus respuestas en niveles bajos evidencia que resulta necesario trabajar en el diseño de propuestas pedagógicas que potencien esta habilidad.

Este hallazgo es consistente con Curay, Arroyo y Oñate (2024), quienes afirman que una porción considerable de los estudiantes en educación básica no desarrolla estrategias de análisis textuales profundas porque las prácticas escolares favorecen actividades mecánicas y reproductivas.

De manera similar, Portelles y López (2024) señalan que, aunque se proporciona a los estudiantes contenido académico, la enseñanza de técnicas específicas, como interpretar frases con dobles significados, ironía o lenguaje metafórico, es muy limitada y poco sistemática. Esta investigación refuerza esa observación, ya que los datos muestran que la interpretación de expresiones complejas sigue siendo una habilidad mal ejercida. Por lo tanto, existe una fuerte necesidad de adoptar una pedagogía más activa y reflexiva en las prácticas educativas que busquen desarrollar habilidades flexibles, multilaterales e interrelacionadas con la lectura para fortalecer el pensamiento del estudiante.

Figura 25. Identifico el propósito del autor

23. Identifico la intención o propósito del autor.
20 respuestas



Nota. Obtenido de la encuesta realizada.

Análisis

Los datos indican que el 50% de los estudiantes logra a veces determinar la intención del autor, seguido por un 40% que casi nunca la identifica; solo un 5% lo hace casi siempre, mientras un 5% nunca lo identifica. Estos hallazgos sugieren una carencia notable en el desarrollo de una lectura crítica y interpretativa, dado que discernir el propósito de un autor es una competencia esencial a los niveles inferenciales y evaluativos de la comprensión. La alta concentración de respuestas en niveles bajo y medio señala que los estudiantes no dominan las



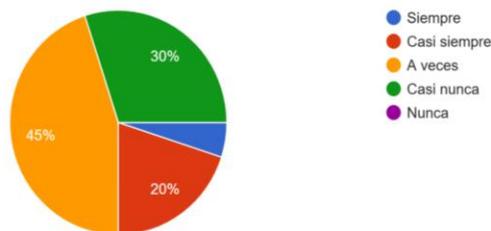
estrategias necesarias para analizar las intenciones comunicativas o para captar los significados aludiendo a intenciones más sutiles presentes en el discurso.

Esto es respaldado por Arenas Vivanco (2024), quien afirma que analizar el propósito de un autor requiere habilidades de pensamiento a un nivel abstracto y contextualizar, las cuales son competencias que, en su mayoría, no se desarrollan cuando la instrucción de lectura se limita a dimensiones literales o mecánicas.

De la misma manera, Meneses, Castro y Tagle (2024) argumentan que identificar la intención del autor es una habilidad que requiere instrucción estratégica y práctica guiada en el aula. Estas condiciones no siempre están presentes en entornos educativos tradicionales. Para resumir, los resultados obtenidos en esta figura refuerzan la insuficiente instrucción de estrategias interpretativas y metacognitivas que permiten una lectura profunda, crítica y contextualizada. El bajo porcentaje de respuestas positivas sugiere que este sigue siendo un desafío significativo no resuelto en la educación primaria superior que demanda una acción pedagógica más sistemática e intencionada.

Figura 26. Acuerdos o desacuerdos

24. Expreso acuerdo o desacuerdo con las ideas del texto con argumentos.
20 respuestas



Nota. Obtenido de la encuesta realizada.



Análisis

Como se observa en la figura 27, el 45% de los encuestados a veces expresa acuerdos y desacuerdo con las ideas del texto solo un 20% expresa que casi siempre expresa y con un 30% casi nunca lo hace teniendo una minoría del 5% que siempre lo hace. Este contexto destaca que la mayoría de los estudiantes no han desarrollado la capacidad de articular una postura en contra del contenido que han leído, demostrando habilidades de comprensión lectora a nivel literal o inferencial y careciendo de un dominio sólido a nivel crítico. La pequeña proporción de respuestas en las categorías de pensamiento de orden superior sugiere que es necesario cultivar habilidades analíticas, evaluativas y argumentativas en el proceso de lectura.

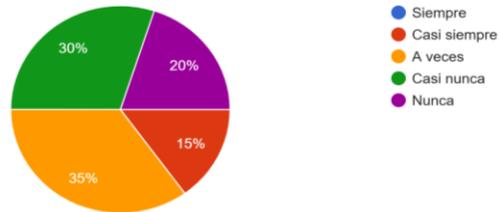
Meneses, Castro y Tagle (2024) dicen que “criticar lo leído y evaluar su valor es la consideración más compleja y original” (38p) y que es lo más difícil.

Arenas Bibanco, desde la Facultad de Ciencias Naturales, argumenta en su artículo de 2024 que ‘la votación sobre la indicación de acuerdo o desacuerdo en el texto’ exige el desarrollo de juicio autónomo junto a destrezas metacognitivas que, no obstante, el sistema escolar no ha logrado cultivar en salas de clases. Los datos que actualmente registra la unidad educativa Eugenio Espejo corroboran que dicha metodología carece de un seguimiento sistemático. Es, por tanto, urgente que los estudiantes orienten su esfuerzo hacia la construcción activa de la comprensión, asumidos como lectores e intérpretes críticos y reflexivos, tarea que solo se alcanzará si se les proporcionan orientaciones didácticas explícitas para tal fin.



Figura 27. Comparo lo leído

25. Comparo lo leído con otros textos o conocimientos que tengo.
20 respuestas



Nota. Obtenido de la encuesta realizada.

Análisis

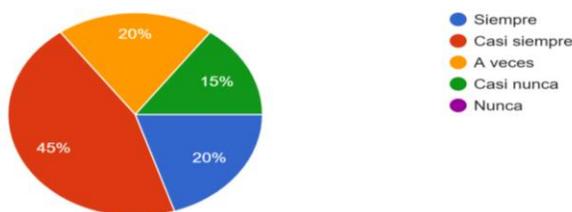
Los encuestados mencionan como lo muestra en la figura 28, que el 35% a veces compara lo leído con otros textos seguidamente con el 30% casi nunca compara lo leído mientras que otro 20% nunca lo hace teniendo una minoría del 15% que casi siempre lo hace. Estos resultados demuestran una falta significativa de desarrollo en la capacidad de analizar textos de manera comparativa, lo cual es crítico para lograr niveles más sofisticados de comprensión lectora. La alta concentración de respuestas en las categorías intermedia y baja sugiere que esta estrategia no se ha integrado en las prácticas de lectura de los estudiantes, restringiendo así su capacidad para reconocer paralelismos, divergencias, así como conexiones intertextuales.

Los resultados observados corroboran lo sostenido por Portelles y López (2024), quienes sostienen que la competencia para la comparación textual se presenta con escasa frecuencia entre los alumnos de educación básica superior. Identifican esa limitación en la deficitiva inclusión de estrategias didácticas explícitas que integren de un modo sistemático la comparación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Igualmente, preocupante, Lasluisa, Balón y Villa (2024) señalan que los estudiantes tienden a abordar los textos de forma aislada, sin lograr sintetizar lecturas previas o conceptos temáticamente relacionados, lo que obstaculiza su capacidad para construir un aprendizaje significativo. Así, los hallazgos de este estudio fundamentan la necesidad de adoptar prácticas pedagógicas activas, estructuradas y sistemáticas que fomenten la comparación y el análisis entre textos dentro de la enseñanza de la comprensión lectora.

Figura 28. Disfruto leer textos

26. Disfruto leer textos que me provocan emociones o sentimientos.
20 respuestas



Nota. Obtenido de la encuesta realizada.

Análisis

Como señala la figura 29, el 45% de los encuestados manifiesta que casi siempre disfruta al leer un texto que les provoca emociones, mientras que un 20% dice casi siempre y otro 20% manifiesta que siempre disfruta en estas circunstancias; por otro lado, un 15% alega que casi nunca experimenta este placer. Los resultados obtenidos reflejan una proporción considerable de estudiantes que exhiben una actitud emocional positiva hacia la lectura, condición que resulta fundamental para la formación de un hábito lector sostenido. No obstante, la presencia de un grupo que no deriva placer de la actividad lectora sugiere un desafío, dado que tal ausencia de



disfrute puede menoscabar la motivación de los estudiantes y, a su vez, restringir la amplitud y la profundidad de sus competencias lectoras.

A pesar de estas barreras estratégicas, un porcentaje alto asegura que les gusta leer cuando logran conectar emocionalmente con el contenido, concordando con Lasluisa, Balón y Villa en 2024, quienes sostienen que el apego afectivo a una lectura es crucial para cultivar competencias lectoras sostenibles.

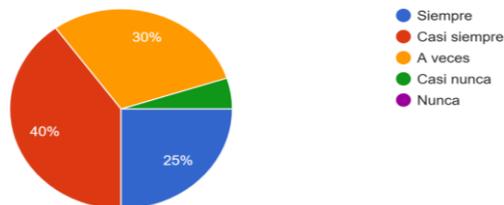
Arenas Vivanco en 2024 también sugiere que los estudiantes que gozan de dedicar tiempo a la lectura tienden a comprometerse intensamente con los textos, lo cual activa la interpretación, la reflexión y el análisis. En contraposición, Curay, Arroyo y Oñate en 2024 advierten que el disfrute de la lectura no necesariamente va de la mano con una comprensión lectora profunda en ausencia de estrategias pedagógicas que eleven ese interés hacia procesos metacognitivos.

Por estos motivos, aunque los hallazgos atestiguan un aspecto favorable en la actitud hacia la lectura, es necesario reforzar dicha motivación mediante enfoques que integren el vínculo emocional y lo cognitivo. Esto implica seleccionar textos que cultivando empatía y motivación, guiar su lectura con estrategias que mejoren la comprensión crítica.



Figura 29. Expreso lo que me gusto

27. Expreso lo que me gustó o no me gustó de un texto.
20 respuestas



Nota. Obtenido de la encuesta realizada.

Análisis

Los encuestados mencionan un 40% de casi siempre expresa lo que les gusto o no de un texto mientras que el 30% a veces lo hace teniendo un 25% que siempre lo expresa lo que le gusta como lo demuestra en la figura 30 hay una minoría del 5% que casi nunca lo hace. Estos resultados muestran una postura moderadamente participativa hacia la lectura; de hecho, la mayoría de los estudiantes informa tener el hábito de reflexionar y comentar sobre sus impresiones, lo cual es una indicación positiva para lograr una comprensión de lectura crítica y comprometida. Al mismo tiempo, sin embargo, una proporción significativa de los estudiantes no ha internalizado este hábito de manera sistemática.

Este planteamiento respalda lo dado por Arenas Vivanco (2024), quien sostiene que emitir juicios de valor representa una etapa inicial en la formación del pensamiento crítico, aun cuando tal práctica no garantice necesariamente un examen exhaustivo de la materia considerada.

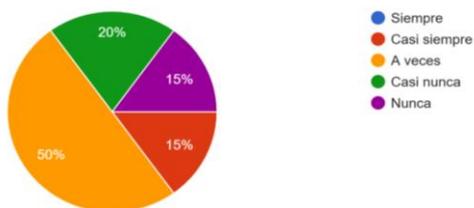


Por su parte, Lasluisa, Balón y Villa (2024) sostienen que la motivación y el compromiso lector se potencian al ofrecer a los alumnos la posibilidad de expresar sus ideas libremente sobre un texto. Curay, Arroyo y Oñate (2024) hacen una advertencia, sin embargo: si tales opiniones no se dirigen a través de preguntas guía o actividades reflexivas, corren el riesgo de permanecer en el plano superficial y no contribuir al desarrollo de competencias interpretativas o valorativas.

En este sentido, los hallazgos de esta investigación respaldan que los estudiantes están dispuestos a compartir sus sentimientos y sus valoraciones en torno a la lectura, lo cual es un punto favorable que se tiene para trabajar. No hay que olvidar, no obstante, que, para lograr esta comprensión crítica, las dinámicas en clase no pueden reducirse a un “me gustó” o “no me gustó,” y deben incluir justificativos, evaluación de los argumentos presentados e introspección sobre el contenido desde diversas aristas.

Figura 30. Me identifico con personajes

28. Me identifico con personajes, situaciones o emociones descritas.
20 respuestas



Análisis

Como se observa en la figura 31, el 50% de los encuestados mencionan que a veces se identifican con personajes seguidamente un 20% que casi nunca lo hace y un 15% menciona que nunca se identifica con personajes teniendo solo el 15% que casi siempre lo hace. Esta



información muestra un compromiso emocional limitado con la lectura, ya que la mayoría de los estudiantes son incapaces de conectar empáticamente o personalmente con los personajes principales de las historias o textos. Esto puede llevar a una comprensión superficial y a un impacto reducido del contenido que se ha leído.

La identificación con los personajes, como indicaron Lasluisa, Balón y Villa (2024), es un dispositivo pedagógico de alta potencia para articular una lectura significativa, puesto que provoca la autorreflexión y obliga a los educandos a proyectarse sobre sus propios valores, emociones y trayectorias biográficas.

Por otro lado, el bajo porcentaje de respuestas positivas en esta figura sugiere que esta conexión empática no ocurre con frecuencia, tal vez debido a la falta de textos adecuadamente nivelados alineados con los intereses de los estudiantes, o metodologías de lectura motivadoras. Curay, Arroyo y Oñate (2024) advierten que, en ausencia de una lectura guiada y constructiva fomentada por el docente, los estudiantes se desconectan del contenido y no se invierten emocional o intelectualmente en el texto. Por lo tanto, estos resultados sugieren la necesidad de desarrollar estrategias de instrucción destinadas a mejorar la lectura desde la experiencia personal con preguntas como: ¿Qué harías en el lugar de esa persona?, ¿Alguna vez has experimentado algo así?, o ¿Qué aprendiste del personaje?

4.2 Análisis e interpretación de resultados

El resultado del instrumento aplicado permite responder los objetivos planteados y permite plasmar los hallazgos con el marco teórico por ello de reviso cada ítem de la encuesta aplicada a los alumnos del 10mo año de Educación General Básica en la Unidad Educativa



Eugenio Espejo, utilizando estadísticas descriptivas y grafica. En los resultados obtenidos muestra que los alumnos presentan un uso moderado e irregular de las estrategias cognitivas empleadas en la comprensión de textos. Lectores que saben identificar las ideas centrales, subrayar y hasta resumir, muestran un grado de experiencia que no se ha consolidado como hábitos sistemáticos de lectura. Habilidades más avanzadas que incluyen comparar textos, interpretar intenciones del autor, o formular valoraciones críticas, están bajo en rendimiento.

De forma similar, estrategias metacognitivas como releer el texto o reconocer problemas relativos a la comprensión del contenido, se muestran esporádicamente y sin un patrón. Aunque una parte significativa de la población estudiantil indica tener actitudes positivas y disfrutar de El acto de compartir lecturas, así como de leer, intercambiar o incluso comentar ciertos textos, no siempre denota un control profundo de la comprensión lectora.

En la evaluación de estas dimensiones, se identificó una correlación positiva: los alumnos que emplean con mayor frecuencia estrategias cognitivas, como la inferencia, la auto regulación y la elaboración, tienden a mostrar un nivel más elevado de comprensión textual. Aquellos que dicen aplicar estos recursos de forma más continua logran identificar las ideas principales, organizar la información y explicar el contenido leído con más claridad. Esto subraya la necesidad de incluir dichas estrategias de manera explícita en la enseñanza.

Los resultados, por lo tanto, evidencian que la escasez de formación en metacognición y la ausencia de apoyo docente en el uso de estrategias lectoras perjudican el rendimiento académico y limitan la autonomía de los estudiantes como lectores críticos.



Capítulo V

Conclusiones

Los resultados demuestran que los alumnos emplean más a menudo estrategias cognitivas simples, como la repetición y la selección de información, en comparación con las de mayor dificultad, como la organización y la elaboración, que son utilizadas ocasionalmente o en forma restringida. Esto demuestra que los estudiantes tienen un conjunto limitado de recursos cognitivos, lo que puede afectar su rendimiento al leer.

En el análisis demuestran, los alumnos tienen mayor rendimiento en el nivel de comprensión literal, pero enfrentan más problemas en los niveles crítico, inferencial y apreciativo. Esto señala que el aprendizaje lector se enfoca en identificar información clara, aunque todavía hay restricciones para deducir significados implícitos, evaluar los textos de manera crítica o relacionarlos con experiencias individuales.

El análisis estadístico reveló que el empleo de estrategias cognitivas está positivamente correlacionado con la comprensión lectora. Esto evidencia que los alumnos que utilizan las estrategias cognitivas de forma más regular y diversa suelen obtener mejores logros en la interpretación y evaluación de textos.

El análisis concluye que la comprensión de lectura de los alumnos de décimo grado está fuertemente relacionada con la aplicación de técnicas cognitivas. Sin embargo, el uso preponderante de estrategias elementales y la ausencia de control sobre las más complejas impiden que se desarrollen niveles superiores de comprensión. Este descubrimiento demuestra

que es imprescindible llevar a cabo la intervención pedagógica para reforzar las capacidades lectoras críticas y apreciativas de los alumnos, así como sus habilidades cognitivas.



Recomendaciones

Crear y poner en marcha talleres pedagógicos centrados en el afianzamiento de estrategias cognitivas avanzadas (organización y elaboración), utilizando actividades prácticas como resúmenes, esquemas, mapas conceptuales y técnicas de paráfrasis, que expanden las habilidades estratégicas de los alumnos.

Implementar actividades de lectura guiada que estimulan preguntas inferenciales, debates críticos y ejercicios de reflexión personal sobre los textos, con el objetivo de promover un progreso gradual hacia niveles más altos. De comprensión lectora.

Incorporar estrategias cognitivas en la planificación curricular de Lengua y Literatura, para que las actividades relacionadas con la lectura vengán acompañadas de guías metodológicas que ayuden a los alumnos a aplicarlas conscientemente.

Crear una estrategia institucional para mejorar la comprensión lectora, que esté vinculada con la instrucción de tácticas cognitivas, y que contemple el diseño de recursos didácticos, la capacitación docente y espacios para dar seguimiento a los alumnos, todo con el fin de asegurar un impacto duradero en su aprendizaje.



Referencias bibliográficas

Referencias

- Arenas Vivanco, K. A. (2024). *Eficacia de programas de intervención neuropsicológica en trastornos específicos del aprendizaje: Revisión sistemática y metaanálisis* [Tesis de especialidad, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio UNFV.
<https://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13084/9727/Arenas%20Vivanco%2C%20Karol%20Alexandra%20%28FAPS%20%20Segunda%20especialidad%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arrieta, E. (2023). *Diferenciador. Método inductivo y deductivo*. <https://n9.cl/cpc1>
- Bisquerra, R. (2021). *Metodología de la investigación educativa*. Narcea.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2019). *Investigación cualitativa y diseño de investigación: Elección entre cinco enfoques*. Sage.
- Curay, P. R. A., Arroyo, J. A. C., & Oñate, E. F. G. (2024). Aprendizaje basado en proyectos (ABP) para mejorar la comprensión lectora y el pensamiento crítico. *Revista Ciencia y Educación*, 5(2), 45–60. <https://cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/download/zenodo.14511228/843>
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.



Etéce. (2021, julio 16). *Método analítico*. Concepto.de. <https://n9.cl/6lpi>

García, F., & Martínez, L. (2022). Muestreo y representatividad en la investigación educativa. *Revista de Metodología Educativa*, 34(2), 45–58.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2020). *Metodología de la investigación* (7.^a ed.). McGraw-Hill.

Iglesias, M. E. (2021). *Estadística aplicada a la investigación educativa*. Editorial Académica.

Lasluisa, M. C. P., Balón, M. B. V., & Villa, A. V. V. (2024). Integración de metodologías activas en la enseñanza de comprensión lectora y producción escrita. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 123–140.

<https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/13067/18863>

Meneses, J. C., Castro, A. M., & Tagle, J. V. (2024). Estrategias didácticas transversales en la educación secundaria: Una revisión bibliográfica. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(1), 180–198.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9842472.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). *Informe sobre calidad educativa y comprensión lectora en el país*. Ministerio de Educación del Ecuador.



OCDE. (2019). *Resultados de PISA 2018: Qué saben y qué pueden hacer los estudiantes*. Publicaciones de la OCDE.

Portelles, R. E. P., & López, T. E. V. (2024). El enfoque comunicativo, cognitivo y sociocultural en las clases de Lengua y Literatura en el Bachillerato General Unificado. *Revista Ciencias de la Educación*, 5(1), 34–50. <https://revistaced.com/index.php/home/article/download/62/296>

Reyes, E. (2022). *Metodología de la investigación científica*. Editorial Universitaria.

Rus, A. M., Ventura-Campos, N., & Campos, M. V. (2025). Neuroeducación en la resolución de problemas verbales, funciones ejecutivas y comprensión lectora. *Investigación Pública y Social Europea*, 10(1), 99–115. <https://epsir.net/index.php/epsir/article/download/1376/1276>

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2021). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Solé, I. (2012). *Estrategias de lectura*. Graó.

Vilches, L. (2020). *La investigación en comunicación: Métodos y técnicas en la era digital*. Editorial Académica.



UNEMI
POSGRADOS





Anexo

Matriz de consistencia o congruencia

Anexo 1. Matriz de consistencia o congruencia

<p>TEMA: Estrategias cognitivas para la comprensión lectora en estudiantes de décimo año de Educación General Básica superior de la Unidad Educativa Eugenio Espejo.</p> <p>TÍTULO: Análisis de estrategias cognitivas y su relación con la comprensión lectora en estudiantes de décimo año EGB Unidad Educativa Eugenio Espejo, Las Lajas</p>						
SITUACIÓN PROBLÉMICA	PROBLEMA O PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	PREGUNTAS CIENTÍFICAS O HIPÓTESIS	TÉRMINOS CLAVES O VARIABLES	METODOLOGÍA / MÉTODOS E INSTRUMENTOS	POBLACIÓN Y MUESTRA
MANIFESTACIONES - EFECTOS	<p>Problema:</p> <p>Bajo nivel de comprensión lectora en los</p>	<p>GENERAL</p> <p>Analizar la relación entre estrategias cognitivas y el nivel de comprensión</p>	----	DEPENDIENTE	<p>PARADIGMA ASUMIDO</p>	<p>POBLACIÓN Y MUESTRA</p>



<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para interpretar textos académicos y literarios. • Bajo rendimiento en asignaturas que requieren comprensión lectora. • Limitaciones en el desarrollo del pensamiento crítico y analítico. • Falta de interés y motivación hacia la lectura. 	<p>estudiantes de décimo año de Educación General Básica Superior.</p>	<p>lectora mediante la aplicación de una encuesta estructurada con el propósito de evaluar habilidades lectoras en los estudiantes de décimo año de Educación General Básica Superior en la Unidad Educativa Eugenio Espejo</p> <p style="text-align: center;">ESPECÍFICOS</p>		<p style="text-align: center;">Comprensión lectora:</p> <p>Habilidad para interpretar, analizar y reflexionar sobre un texto escrito.</p> <p style="text-align: center;">INDEPENDIENTE</p>	<p style="text-align: center;">Cualitativo</p> <p style="text-align: center;">- Cuantitativo</p> <p style="text-align: center;">DISEÑO DE INVESTIGACIÓN</p> <p style="text-align: center;">No es experimental, de tipo descriptivo y bibliográfico.</p> <p style="text-align: center;">MÉTODOS /TÉCNICAS</p> <p style="text-align: center;">Teóricos:</p>	<p style="text-align: center;">Población</p> <p style="text-align: center;">20</p> <p>estudiantes de la Unidad Educativa Eugenio Espejo</p> <p style="text-align: center;">MUESTRA</p> <p>Se trabaja con toda la población que</p>
--	--	---	--	--	---	--



<p>POSIBLES CAUSAS</p> <ul style="list-style-type: none"> Métodos de enseñanza tradicionales que no promueven estrategias cognitivas efectivas. Falta de hábitos de lectura desde edades tempranas. Uso excesivo de dispositivos electrónicos con contenido visual, 		<ul style="list-style-type: none"> Identificar las estrategias cognitivas utilizadas a través de las respuestas obtenidas en la encuesta realizada a los estudiantes de décimo año de Educación General Básica. Evaluar el nivel de comprensión lectora, literal, inferencial, crítico en estudiantes de décimo año. 		<p>Estrategias cognitivas:</p> <p>Técnicas y procesos mentales que facilitan el aprendizaje y la comprensión de textos.</p>	<p>Análisis - síntesis</p> <p>Inductivo-deductivo</p> <p>Histórico – lógico.</p> <p>EMPÍRICOS</p> <p>Revisión documental</p> <p>Encuesta</p> <p>Estadísticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Estadística descriptiva 	<p>son los 20 estudiantes de 10mo año de educación básica superior.</p>
---	--	--	--	--	---	---



<p>reduciendo el tiempo dedicado a la lectura.</p> <ul style="list-style-type: none">• Deficiencias en la formación docente en estrategias de enseñanza de la comprensión lectora.• Escasez de materiales didácticos adaptados a los niveles de comprensión de los estudiantes.		<ul style="list-style-type: none">• Determinar la correlación entre el uso de estrategias cognitivas y el nivel de comprensión lectora en los encuestados de la unidad educativa Eugenio Espejo.			<ul style="list-style-type: none">• Análisis comparativo. <p>(INSTRUMENTOS)</p> <ul style="list-style-type: none">• Encuesta	
--	--	--	--	--	---	--

Tabla de conceptualización y operacionalización

Anexo 2. Tabla de conceptualización y operacionalización

Variables	Conceptualización	Dimensiones o Categorías	Indicadores	Ítems o Preguntas	Técnica e instrumento	Muestra
Variable dependiente : Comprensión lectora:	Habilidad para interpretar, analizar y reflexionar sobre un texto escrito.	Comprensión literal	Reconoce datos explícitos del texto (personajes, lugares, tiempo, ideas clave) Responde preguntas que se basan directamente en el contenido textual.	1. Identifico personajes, lugares o tiempos en un texto. 2. Reconozco ideas o hechos que se mencionan directamente. 3. Distingo detalles específicos dentro del contenido del texto.	El instrumento que se utilizara es una encuesta con escala Likert que se realizara en la plataforma de Google Forms para los estudiantes, este instrumento permitirá conocer la realidad sobre el nivel de comprensión lectora y el uso de estrategias cognitivas del estudiante.	20 estudiantes de 10mo año de EGB se le aplica una encuesta.
		Comprensión inferencial	Deduce el significado de palabras o frases por el contexto. Establece relaciones entre ideas implícitas del texto	4. Entiendo lo que el autor quiere decir, aunque no lo diga directamente. 5. Hago conexiones entre las ideas implícitas en el texto. 6. Interpreto frases o expresiones según el sentido que tiene en el texto.		



		Comprensión crítica	<p>Evalúa la intención del autor.</p> <p>Emite juicios sobre la veracidad o validez de la información.</p>	<p>7. Identifico la intención o propósito del autor.</p> <p>8. Expreso acuerdo o desacuerdo con las ideas del texto con argumentos.</p> <p>9. Comparo lo leído con otros textos o conocimientos que tengo.</p>		
		Comprensión apreciativa	<p>Muestra una opinión personal o emocional sobre lo leído.</p> <p>Valora la estética o estilo del texto</p>	<p>10. Disfruto leer textos que me provocan emociones o sentimientos.</p> <p>11. Expreso lo que me gustó o no me gustó de un texto.</p> <p>12. Me identifico con personajes, situaciones o emociones descritas.</p>		
<p>Variable independiente:</p> <p>Estrategias cognitivas</p>	<p>Técnicas y procesos mentales que facilitan el aprendizaje y la comprensión de textos.</p>	Selección de información	<p>Identifica ideas principales y secundarias en el texto</p> <p>Distingue palabras clave</p>	<p>13. Identifico las ideas principales cuando leo un texto.</p> <p>14. Distingo fácilmente la información más importante del texto.</p>	Encuesta con escala Likert	



				<p>15. Identifico palabras clave que me ayudan a comprender mejor lo leído.</p> <p>16. Al leer, reconozco las ideas secundarias que apoyan el tema principal.</p>		
		Organización	<p>Usa esquemas, mapas mentales o resúmenes para organizar la información.</p> <p>Clasifica la información según su importancia.</p>	<p>17. Hago resúmenes o esquemas del texto para entenderlo mejor.</p> <p>18. Organizo la información del texto en orden lógico.</p> <p>19. Uso cuadros sinópticos o mapas mentales para organizar lo que leo.</p> <p>20. Clasifico el contenido del texto en ideas principales y secundarias.</p>		
		Elaboración	<p>Relaciona el contenido leído con conocimientos previos</p> <p>Genera ejemplos o explicaciones propias a partir del texto.</p>	<p>21. Relaciono lo que leo con experiencias personales o conocimientos previos</p> <p>22. Explico con mis propias palabras lo que entendí de un texto.</p> <p>23. Comparo el contenido de diferentes textos que he leído.</p>		



		Repetición	<p>Relee el texto para reforzar la comprensión.</p> <p>Utiliza subrayado o anotaciones como técnica de memorización.</p>	<p>24. Releo el texto varias veces si no lo entiendo bien la primera vez.</p> <p>25. Subrayo las ideas importantes al leer un texto.</p> <p>26. Repito en voz alta partes del texto para comprender mejor.</p>		
		Control de comprensión	<p>Se percata cuando no entiende algo y aplica estrategias para mejorar la comprensión.</p> <p>Evalúa su propio proceso de lectura.</p>	<p>27. Me doy cuenta cuando no comprendo lo que estoy leyendo.</p> <p>28. Pido ayuda cuando tengo dificultades para comprender un texto.</p>		



Anexo 3. cuestionario a estudiante

Cuestionario a estudiante

Instrumento de investigación del Análisis de estrategias cognitivas y su relación con la comprensión lectora en estudiantes de décimo año EGB Unidad Educativa

Eugenio Espejo, Las Lajas

Variable independiente: Estrategias cognitivas					
Subdimensión: selección de información, organización, elaboración, repetición, control de comprensión					
Alternativas de Respuestas: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca					
N°	ITEMS	ALTERNATIVAS			Observaciones
		S	M S	I	
	Indicador: Selección de información				
1	Identifico las ideas principales cuando leo un texto.	X			
2	Distingo fácilmente la información más importante del texto.	X			



3	Identifico palabras clave que me ayudan a comprender mejor lo leído.	X			
4	Al leer, reconozco las ideas secundarias que apoyan el tema principal.	X			
Indicador: Organización					
5	Hago resúmenes o esquemas del texto para entenderlo mejor.	X			
6	Organizo la información del texto en orden lógico.	X			
7	Uso cuadros sinópticos o mapas mentales para organizar lo que leo.	X			
8	Clasifico el contenido del texto en ideas principales y secundarias.	X			
Indicador: Elaboración					



9	Relaciono lo que leo con experiencias personales o conocimientos previos	X			
10	Explico con mis propias palabras lo que entendí de un texto.	X			
11	Comparo el contenido de diferentes textos que he leído.	X			
Indicador: Repetición					
12	Releo el texto varias veces si no lo entiendo bien la primera vez.	X			
13	Subrayo las ideas importantes al leer un texto.	X			
14	Repito en voz alta partes del texto para comprender mejor.	X			
Indicador: Control de comprensión					



15	Me doy cuenta cuando no comprendo lo que estoy leyendo.	X			
16	Pido ayuda cuando tengo dificultades para comprender un texto.	X			
Variable dependiente: Comprensión lectora					
Subdimensión: comprensión literal, inferencial, crítica, apreciativa					
Alternativas de Respuestas: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca					
N°	ITEMS	ALTERNATIVAS			Observaciones
Indicador : Comprensión literal		S	M S	I	
17	Identifico personajes, lugares o tiempos en un texto.	X			
18	Reconozco ideas o hechos que se mencionan directamente.	X			
19	Distingo detalles específicos dentro del contenido del texto.	X			



Indicador: Comprensión inferencial					
20	Entiendo lo que el autor quiere decir, aunque no lo diga directamente.	X			
21	Hago conexiones entre las ideas implícitas en el texto.	X			
22	Interpreto frases o expresiones según el sentido que tiene en el texto.	X			
Indicador: Comprensión crítica					
23	Identifico la intención o propósito del autor.	X			
24	Expreso acuerdo o desacuerdo con las ideas del texto con argumentos.	X			
25	Comparo lo leído con otros textos o conocimientos que tengo.	X			



	Indicador: Comprensión apreciativa				
26	Disfruto leer textos que me provocan emociones o sentimientos.	X			
27	Expreso lo que me gustó o no me gustó de un texto.	X			
28	Me identifico con personajes, situaciones o emociones descritas.	X			

Suficiente (S)	Medianamente Suficiente (MS)	Insuficiente (I)
--------------------------	---	----------------------------



Anexo 4 Validación de experto 1

Validación del instrumento

1. IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO

C.I: 0703099929

TÍTULO DE PREGRADO: LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TÍTULO DE POSTGRADO: MAGISTER EN GESTIÓN EDUCATIVA

INSTITUCIÓN QUE OTORGA Y AÑO: UNIIVERSIDAD PARTICULAR DE
ESPECIALIDADES ESPIRITU SANTO, 2023

CARGO QUE DESEMPEÑA: INSPECTORA GENERAL DE LA UNIDAD
EDUCATIVA PADRE JUAN DE VELASCO

2. TITULO DE LA INVESTIGACIÓN

Análisis de estrategias cognitivas y su relación con la comprensión lectora en
estudiantes de décimo año EGB Unidad Educativa Eugenio Espejo, Las Lajas

3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Objetivo General

Analizar la relación entre las estrategias cognitivas en la comprensión lectora en
los estudiantes de décimo año de Educación General Básica en la Unidad
Educativa Eugenio Espejo



3.2. Objetivo Específicos

- Identificar las estrategias cognitivas utilizadas por los estudiantes de décimo año de Educación General Básica.
- Evaluar el nivel de comprensión lectora, en estudiantes de décimo año.
- Determinar la correlación entre el uso de estrategias cognitivas y el nivel de comprensión lectora.

4. CONCEPTO DEFINIDOR Y SENSIBILIZADOR

4.1. Variable:

Variable independiente estrategias cognitivas

Variable dependiente comprensión lectora

4.1.1. Concepto Definidor:

Variable independiente estrategias cognitivas

Las estrategias cognitivas representan un grupo de procesos cognitivos que los alumnos emplean de forma deliberada para obtener, ordenar, guardar y recordar información durante la lectura. Estas tácticas fomentan el desarrollo de capacidades de entendimiento, análisis, interpretación y síntesis del material leído, promoviendo un aprendizaje independiente y relevante.

Categoría	Indicadores
(Dimensión)	



Selección de información	Identifica ideas principales y secundarias en el texto
	Distingue palabras clave
Organización	Usa esquemas, mapas mentales o resúmenes para organizar la información
	Clasifica la información según su importancia
Elaboración	Relaciona el contenido leído con conocimientos previos
	Genera ejemplos o explicaciones propias a partir del texto
Repetición	Relee el texto para reforzar la comprensión
	Utiliza subrayado o anotaciones como técnica de memorización
Control de comprensión	Se percata cuando no entiende algo y aplica estrategias para mejorar la comprensión
	Evalúa su propio proceso de lectura

4.1.2. Concepto Sensibilizador:

Variable dependiente comprensión lectora

La habilidad para entender, procesar e interpretar un texto escrito se conoce como comprensión lectora. No solo implica entender el significado literal, sino también deducir, meditar y valorar el contenido, vinculándolo con el contexto y la vivencia del lector.



Categoría (Dimensión)	Indicadores
Comprensión literal	Reconoce datos explícitos del texto (personajes, lugares, tiempo, ideas clave)
	Responde preguntas que se basan directamente en el contenido textual.
Comprensión inferencial	Deduce el significado de palabras o frases por el contexto
	Establece relaciones entre ideas implícitas del texto
Comprensión crítica	Evalúa la intención del autor
	Emite juicios sobre la veracidad o validez de la información
Comprensión apreciativa	Muestra una opinión personal o emocional sobre lo leído
	Valora la estética o estilo del texto

5. TÉCNICA E INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

5.1. Técnica:

Encuesta



5.2. Instrumento:

- Cuestionario tipo Likert dirigido a estudiantes sobre estrategias cognitivas

6. POBLACIÓN

- Población: 20 estudiantes de décimo año de EGB Superior

7. MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN

Categoría	Subdimensión	Atributos	Ítems o instrumento
Comprensión lectora	Comprensión literal	Identificación de ideas	1, 2, 3
	Comprensión inferencial	Interpretación de información	4, 5, 6
	Comprensión crítica	Juicio personal valoración y análisis de texto	7, 8, 9
	Comprensión apreciativa	Reacción emocional y gusto por la lectura	10, 11
Estrategias cognitivas	Selección de información	Subrayado y extraer las ideas principales	12, 13, 14
	Organización	Uso de mapa conceptuales, esquemas y resúmenes	15,16, 17
	Elaboración	Paráfrasis, conectar con los conocimientos previos	18, 19, 20
	Repetición	Releer, memorizar, repetición literal	21, 22, 23



	Control de la comprensión	Auto revisión, preguntas propias y detección de errores	24, 25, 26
--	---------------------------	---	------------

8. JUICIO DEL EXPERTO PARA EL INSTRUMENTO

Ítems	Alternativa			Observaciones
	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente	
Considera usted que los reactivos del cuestionario miden los indicadores de manera	X			
Considera usted que los reactivos del cuestionario miden las	X			



dimensiones de manera				
Considera usted que los reactivos del cuestionario miden las variables de manera	X			
Según su opinión, como experto en el área, el instrumento diseñado es	Válido	X	No Válido	

Mariela Zambrano

FIRMA



Encuesta a estudiante

Instrumento de investigación del Análisis de estrategias cognitivas y su relación con la comprensión lectora en estudiantes de décimo año EGB Unidad Educativa Eugenio Espejo, Las Lajas

Variable independiente: Estrategias cognitivas					
Subdimensión: selección de información, organización, elaboración, repetición, control de comprensión					
Alternativas de Respuestas: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca					
N°	ITEMS	ALTERNATIVAS			Observaciones
		S	M S	I	
	Indicador : Selección de información				
1	Identifico las ideas principales cuando leo un texto.	X			
2	Distingo fácilmente la información más importante del texto.	X			
3	Identifico palabras clave que me ayudan a comprender mejor lo leído.	X			



4	Al leer, reconozco las ideas secundarias que apoyan el tema principal.	X			
Indicador: Organización					
5	Hago resúmenes o esquemas del texto para entenderlo mejor.	X			
6	Organizo la información del texto en orden lógico.	X			
7	Uso cuadros sinópticos o mapas mentales para organizar lo que leo.	X			
8	Clasifico el contenido del texto en ideas principales y secundarias.	X			
Indicador: Elaboración					
9	Relaciono lo que leo con experiencias personales o conocimientos previos	X			



10	Explico con mis propias palabras lo que entendí de un texto.	X			
11	Comparo el contenido de diferentes textos que he leído.	X			
Indicador: Repetición					
12	Releo el texto varias veces si no lo entiendo bien la primera vez.	X			
13	Subrayo las ideas importantes al leer un texto.	X			
14	Repito en voz alta partes del texto para comprender mejor.	X			
Indicador: Control de comprensión					
15	Me doy cuenta cuando no comprendo lo que estoy leyendo.	X			



16	Pido ayuda cuando tengo dificultades para comprender un texto.	X			
Variable dependiente: Comprensión lectora					
Subdimensión: comprensión literal, inferencial, crítica, apreciativa					
Alternativas de Respuestas: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca					
Nº	ITEMS	ALTERNATIVAS			Observaciones
Indicador : Comprensión literal		S	M S	I	
17	Identifico personajes, lugares o tiempos en un texto.	X			
18	Reconozco ideas o hechos que se mencionan directamente.	X			
19	Distingo detalles específicos dentro del contenido del texto.	X			
Indicador: Comprensión inferencial					



20	Entiendo lo que el autor quiere decir aunque no lo diga directamente.	X			
21	Hago conexiones entre las ideas implícitas en el texto.	X			
22	Interpreto frases o expresiones según el sentido que tiene en el texto.	X			
Indicador: Comprensión crítica					
23	Identifico la intención o propósito del autor.	X			
24	Expreso acuerdo o desacuerdo con las ideas del texto con argumentos.	X			
25	Comparo lo leído con otros textos o conocimientos que tengo.	X			
Indicador: Comprensión apreciativa					



26	Disfruto leer textos que me provocan emociones o sentimientos.	X			
27	Expreso lo que me gustó o no me gustó de un texto.	X			
28	Me identifico con personajes, situaciones o emociones descritas.	X			

Suficiente (S)	Medianamente Suficiente (MS)	Insuficiente (I)
--------------------------	---	----------------------------

Válido X

Válido con Observaciones significativas _____

No Válido _____

Mariela Zambrano



Firma del Validador

Fecha de la validación

29/06/2025

Anexo 5 Validación experto 2

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

1. IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO

C.I: 0705627172

TÍTULO DE PREGRADO: Licenciada en Trabajo Social.

TÍTULO DE POSTGRADO: Magister en Educación Básica.

INSTITUCIÓN QUE OTORGA Y AÑO: UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO, 2023

CARGO QUE DESEMPEÑA: Docente.

2. TITULO DE LA INVESTIGACIÓN

Análisis de estrategias cognitivas y su relación con la comprensión lectora en estudiantes de décimo año EGB Unidad Educativa Eugenio Espejo, Las Lajas

3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Objetivo General

Analizar la relación entre las estrategias cognitivas en la comprensión lectora en los estudiantes de décimo año de Educación General Básica en la Unidad Educativa Eugenio Espejo

3.2. Objetivo Específicos



- Identificar las estrategias cognitivas utilizadas por los estudiantes de décimo año de Educación General Básica.
- Evaluar el nivel de comprensión lectora, en estudiantes de décimo año.
- Determinar la correlación entre el uso de estrategias cognitivas y el nivel de comprensión lectora.

4. CONCEPTO DEFINIDOR Y SENSIBILIZADOR

4.1. Variable:

Variable independiente estrategias cognitivas

Variable dependiente comprensión lectora

4.1.1. Concepto Definidor:

Variable independiente estrategias cognitivas

Las estrategias cognitivas representan un grupo de procesos cognitivos que los alumnos emplean de forma deliberada para obtener, ordenar, guardar y recordar información durante la lectura. Estas tácticas fomentan el desarrollo de capacidades de entendimiento, análisis, interpretación y síntesis del material leído, promoviendo un aprendizaje independiente y relevante.

Categoría	Indicadores
(Dimensión)	



Selección de información	Identifica ideas principales y secundarias en el texto
	Distingue palabras clave
Organización	Usa esquemas, mapas mentales o resúmenes para organizar la información
	Clasifica la información según su importancia
Elaboración	Relaciona el contenido leído con conocimientos previos
	Genera ejemplos o explicaciones propias a partir del texto
Repetición	Relee el texto para reforzar la comprensión
	Utiliza subrayado o anotaciones como técnica de memorización
Control de comprensión	Se percata cuando no entiende algo y aplica estrategias para mejorar la comprensión
	Evalúa su propio proceso de lectura

4.1.2. Concepto Sensibilizador:

Variable dependiente comprensión lectora

La habilidad para entender, procesar e interpretar un texto escrito se conoce como comprensión lectora. No solo implica entender el significado literal, sino también deducir, meditar y valorar el contenido, vinculándolo con el contexto y la vivencia del lector.



Categoría (Dimensión)	Indicadores
Comprensión literal	Reconoce datos explícitos del texto (personajes, lugares, tiempo, ideas clave)
	Responde preguntas que se basan directamente en el contenido textual
Comprensión inferencial	Deduce el significado de palabras o frases por el contexto
	Establece relaciones entre ideas implícitas del texto
Comprensión crítica	Evalúa la intención del autor
	Emite juicios sobre la veracidad o validez de la información
Comprensión apreciativa	Muestra una opinión personal o emocional sobre lo leído
	Valora la estética o estilo del texto

5. TÉCNICA E INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

5.1. Técnica:

Encuesta



5.2. Instrumento:

- Cuestionario tipo Likert dirigido a estudiantes sobre estrategias cognitivas

6. POBLACIÓN

- Población: 20 estudiantes de décimo año de EGB Superior

7. MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN

Categoría	Subdimensión	Atributos	Ítems o instrumento
Comprensión lectora	Comprensión literal	Identificación de ideas	1, 2, 3
	Comprensión inferencial	Interpretación de información	4, 5, 6
	Comprensión crítica	Juicio personal valoración y análisis de texto	7, 8, 9
	Comprensión apreciativa	Reacción emocional y gusto por la lectura	10, 11
Estrategias cognitivas	Selección de información	Subrayado y extraer las ideas principales	12, 13, 14
	Organización	Uso de mapa conceptuales, esquemas y resúmenes	15,16, 17
	Elaboración	Paráfrasis, conectar con los conocimientos previos	18, 19, 20
	Repetición	Releer, memorizar, repetición literal	21, 22, 23



	Control de la comprensión	Auto revisión, preguntas propias y detección de errores	24, 25, 26
--	---------------------------	---	------------

8. JUICIO DEL EXPERTO PARA EL INSTRUMENTO

Ítems	Alternativa			Observaciones
	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente	
Considera usted que los reactivos del cuestionario miden los indicadores de manera	✓			
Considera usted que los reactivos del cuestionario miden las dimensiones de manera	✓			



Considera usted que los reactivos del cuestionario miden las variables de manera	✓			
Según su opinión, como experto en el área, el instrumento diseñado es	Válido	✓	No Válido	

FIRMA



Encuesta a estudiante

Instrumento de investigación del Análisis de estrategias cognitivas y su relación con la comprensión lectora en estudiantes de décimo año EGB Unidad

Educativa Eugenio Espejo, Las Lajas

Variable independiente: Estrategias cognitivas					
Subdimensión: selección de información, organización, elaboración, repetición, control de comprensión					
Alternativas de Respuestas: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca					
N°	ITEMS	ALTERNATIVAS			Observaciones
		S	M S	I	
	Indicador : Selección de información				
1	Identifico las ideas principales cuando leo un texto.	X			
2	Distingo fácilmente la información más importante del texto.	X			



3	Identifico palabras clave que me ayudan a comprender mejor lo leído.	X			
4	Al leer, reconozco las ideas secundarias que apoyan el tema principal.	X			
Indicador: Organización					
5	Hago resúmenes o esquemas del texto para entenderlo mejor.	X			
6	Organizo la información del texto en orden lógico.	X			
7	Uso cuadros sinópticos o mapas mentales para organizar lo que leo.	X			
8	Clasifico el contenido del texto en ideas principales y secundarias.	X			
Indicador: Elaboración					



9	Relaciono lo que leo con experiencias personales o conocimientos previos	X			
10	Explico con mis propias palabras lo que entendí de un texto.	X			
11	Comparo el contenido de diferentes textos que he leído.	X			
Indicador: Repetición					
12	Releo el texto varias veces si no lo entiendo bien la primera vez.	X			
13	Subrayo las ideas importantes al leer un texto.	X			
14	Repito en voz alta partes del texto para comprender mejor.	X			
Indicador: Control de comprensión					



15	Me doy cuenta cuando no comprendo lo que estoy leyendo.	X			
16	Pido ayuda cuando tengo dificultades para comprender un texto.	X			
Variable dependiente: Comprensión lectora					
Subdimensión: comprensión literal, inferencial, crítica, apreciativa					
Alternativas de Respuestas: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca					
Nº	ITEMS	ALTERNATIVAS			Observaciones
Indicador : Comprensión literal		S	M S	I	
17	Identifico personajes, lugares o tiempos en un texto.	X			
18	Reconozco ideas o hechos que se mencionan directamente.	X			



19	Distingo detalles específicos dentro del contenido del texto.	X			
Indicador: Comprensión inferencial					
20	Entiendo lo que el autor quiere decir aunque no lo diga directamente.	X			
21	Hago conexiones entre las ideas implícitas en el texto.	X			
22	Interpreto frases o expresiones según el sentido que tiene en el texto.	X			
Indicador: Comprensión crítica					
23	Identifico la intención o propósito del autor.	X			
24	Expreso acuerdo o desacuerdo con las ideas del texto con argumentos.	X			



25	Comparo lo leído con otros textos o conocimientos que tengo.	X			
Indicador: Comprensión apreciativa					
26	Disfruto leer textos que me provocan emociones o sentimientos.	X			
27	Expreso lo que me gustó o no me gustó de un texto.	X			
28	Me identifico con personajes, situaciones o emociones descritas.	X			

Suficiente (S)	Medianamente Suficiente (MS)	Insuficiente (I)
--------------------------	--	----------------------------

Válido X

Válido con Observaciones significativas

No Válido

J. J. 152



Firma del Validador

Fecha de la validación

29/06/2025

Anexo 6 Validación de experto 3

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

1. IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO

C.I: 1900668391

TÍTULO DE PREGRADO: LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

MENCION LENGUA Y LITERATURA

TÍTULO DE POSTGRADO: MAGISTER EN TRABAJO SOCIAL MENCIÓN

EN PROYECTOS SOCIALES

INSTITUCIÓN QUE OTORGA Y AÑO: UNIVERSIDAD NACIONAL DE

LOJA, 2024

CARGO QUE DESEMPEÑA: Docente.

2. TITULO DE LA INVESTIGACIÓN

Análisis del uso de estrategias cognitivas y su relación con la comprensión lectora en estudiantes de décimo año Educación General Básica Superior en la Unidad Educativa Eugenio Espejo, Las Lajas

3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Objetivo General

Analizar la relación entre las estrategias cognitivas en la comprensión lectora en los estudiantes de décimo año de Educación General Básica en la Unidad Educativa Eugenio Espejo

3.2. Objetivo Específicos

- Identificar las estrategias cognitivas utilizadas por los estudiantes de décimo año de Educación General Básica.
- Evaluar el nivel de comprensión lectora, en estudiantes de décimo año.
- Determinar la correlación entre el uso de estrategias cognitivas y el nivel de comprensión lectora.

4. CONCEPTO DEFINIDOR Y SENSIBILIZADOR

4.1. Variable:

Variable independiente estrategias cognitivas



Variable dependiente comprensión lectora

4.1.1. Concepto Definidor:

Variable independiente estrategias cognitivas

Las estrategias cognitivas representan un grupo de procesos cognitivos que los alumnos emplean de forma deliberada para obtener, ordenar, guardar y recordar información durante la lectura. Estas tácticas fomentan el desarrollo de capacidades de entendimiento, análisis, interpretación y síntesis del material leído, promoviendo un aprendizaje independiente y relevante.

Categoría (Dimensión)	Indicadores
Selección de información	Identifica ideas principales y secundarias en el texto
	Distingue palabras clave
Organización	Usa esquemas, mapas mentales o resúmenes para organizar la información
	Clasifica la información según su importancia
Elaboración	Relaciona el contenido leído con conocimientos previos
	Genera ejemplos o explicaciones propias a partir del texto
Repetición	Relee el texto para reforzar la comprensión
	Utiliza subrayado o anotaciones como técnica de memorización



Control de comprensión	Se percata cuando no entiende algo y aplica estrategias para mejorar la comprensión
	Evalúa su propio proceso de lectura

4.1.2. Concepto Sensibilizador:

Variable dependiente comprensión lectora

La habilidad para entender, procesar e interpretar un texto escrito se conoce como comprensión lectora. No solo implica entender el significado literal, sino también deducir, meditar y valorar el contenido, vinculándolo con el contexto y la vivencia del lector.

Categoría (Dimensión)	Indicadores
Comprensión literal	Reconoce datos explícitos del texto (personajes, lugares, tiempo, ideas clave)
	Responde preguntas que se basan directamente en el contenido textual
Comprensión inferencial	Deduce el significado de palabras o frases por el contexto
	Establece relaciones entre ideas implícitas del texto
Comprensión crítica	Evalúa la intención del autor



	Emite juicios sobre la veracidad o validez de la información
Comprensión apreciativa	Muestra una opinión personal o emocional sobre lo leído
	Valora la estética o estilo del texto

5. TÉCNICA E INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

5.1. Técnica:

Encuesta

5.2. Instrumento:

- Cuestionario tipo Likert dirigido a estudiantes sobre estrategias cognitivas

6. POBLACIÓN

- Población: 20 estudiantes de décimo año de EGB Superior

7. MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN

Categoría	Subdimensión	Atributos	Ítems o instrumento
Comprensión lectora	Comprensión literal	Identificación de ideas	1, 2, 3
	Comprensión inferencial	Interpretación de información	4, 5, 6



	Comprensión crítica	Juicio personal valoración y análisis de texto	7, 8, 9
	Comprensión apreciativa	Reacción emocional y gusto por la lectura	10, 11
Estrategias cognitivas	Selección de información	Subrayado y extraer las ideas principales	12, 13, 14
	Organización	Uso de mapa conceptuales, esquemas y resúmenes	15,16, 17
	Elaboración	Paráfrasis, conectar con los conocimientos previos	18, 19, 20
	Repetición	Releer, memorizar, repetición literal	21, 22, 23
	Control de la comprensión	Auto revisión, preguntas propias y detección de errores	24, 25, 26

8. JUICIO DEL EXPERTO PARA EL INSTRUMENTO

Ítems	Alternativa			Observaciones
	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente	
Considera usted que los reactivos del	✓			



cuestionario miden los indicadores de manera				
Considera usted que los reactivos del cuestionario miden las dimensiones de manera	✓			
Considera usted que los reactivos del cuestionario miden las variables de manera	✓			
Según su opinión, como experto en el área, el instrumento diseñado es	Válido	✓	No Válido	

FIRMA



Encuesta a estudiante

Instrumento de investigación del Análisis de estrategias cognitivas y su relación con la comprensión lectora en estudiantes de décimo año EGB Unidad Educativa Eugenio Espejo, Las Lajas

Variable independiente: Estrategias cognitivas					
Subdimensión: selección de información, organización, elaboración, repetición, control de comprensión					
Alternativas de Respuestas: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca					
N°	ITEMS	ALTERNATIVAS			Observaciones
		S	M S	I	
	Indicador : Selección de información				
1	Identifico las ideas principales cuando leo un texto.	X			
2	Distingo fácilmente la información más importante del texto.	X			
3	Identifico palabras clave que me ayudan a comprender mejor lo leído.	X			



4	Al leer, reconozco las ideas secundarias que apoyan el tema principal.	X			
Indicador: Organización					
5	Hago resúmenes o esquemas del texto para entenderlo mejor.	X			
6	Organizo la información del texto en orden lógico.	X			
7	Uso cuadros sinópticos o mapas mentales para organizar lo que leo.	X			
8	Clasifico el contenido del texto en ideas principales y secundarias.	X			
Indicador: Elaboración					
9	Relaciono lo que leo con experiencias personales o conocimientos previos	X			



10	Explico con mis propias palabras lo que entendí de un texto.	X			
11	Comparo el contenido de diferentes textos que he leído.	X			
Indicador: Repetición					
12	Releo el texto varias veces si no lo entiendo bien la primera vez.	X			
13	Subrayo las ideas importantes al leer un texto.	X			
14	Repito en voz alta partes del texto para comprender mejor.	X			
Indicador: Control de comprensión					
15	Me doy cuenta cuando no comprendo lo que estoy leyendo.	X			
16	Pido ayuda cuando tengo dificultades para comprender un texto.	X			



Variable dependiente: Comprensión lectora					
Subdimensión: comprensión literal, inferencial, critica, apreciativa					
Alternativas de Respuestas: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca					
N°	ITEMS	ALTERNATIVAS			Observaciones
		S	M S	I	
Indicador : Comprensión literal					
17	Identifico personajes, lugares o tiempos en un texto.	X			
18	Reconozco ideas o hechos que se mencionan directamente.	X			
19	Distingo detalles específicos dentro del contenido del texto.	X			
Indicador: Comprensión inferencial					
20	Entiendo lo que el autor quiere decir, aunque no lo diga directamente.	X			
21	Hago conexiones entre las ideas implícitas en el texto.	X			



2 2	Interpreto frases o expresiones según el sentido que tiene en el texto.	X			
Indicador: Comprensión crítica					
2 3	Identifico la intención o propósito del autor.	X			
2 4	Expreso acuerdo o desacuerdo con las ideas del texto con argumentos.	X			
2 5	Comparo lo leído con otros textos o conocimientos que tengo.	X			
Indicador: Comprensión apreciativa					
2 6	Disfruto leer textos que me provocan emociones o sentimientos.	X			
2 7	Expreso lo que me gustó o no me gustó de un texto.	X			



2 8	Me identifico con personajes, situaciones o emociones descritas.	X			
--------	--	---	--	--	--

Suficiente (S)	Medianamente Suficiente (MS)	Insuficiente (I)
--------------------------	---	----------------------------

Válido X

Válido con Observaciones significativas

No Válido

Firma del Validador

Fecha de la validación

30/06/2025



Anexo 7. Resultados de valides y confiabilidad de alfa de Crombach

ESCALA LIKERT																														
PREGUNTAS																														
Edad	Sexo	EST	2.	D3.	14.	15.	16.	07.	U8.	09.	R10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	COM	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	Columna1
14	Mujer	5	3	2	4	3	2	3	3	3	3	2	3	3	4	5	5	4	4	3	2	2	3	2	3	2	2	3	3	86
14	Hombre	4	3	3	3	4	2	4	4	3	4	3	3	3	5	5	4	4	3	3	2	2	3	3	3	2	5	5	3	95
15	Hombre	4	3	3	4	5	4	4	3	4	3	2	5	4	4	4	2	5	3	2	2	2	3	2	4	1	5	4	2	93
14	Mujer	4	3	3	4	4	1	5	3	3	3	1	5	4	5	3	5	2	2	3	2	2	3	3	5	1	4	4	3	90
14	Hombre	5	4	3	4	3	2	3	3	2	2	1	3	3	4	4	3	4	3	4	3	3	2	3	2	2	4	4	2	85
14	Hombre	3	3	2	4	3	2	2	3	3	2	3	3	4	3	3	4	3	3	2	2	2	3	2	2	4	3	4	3	80
14	Mujer	2	4	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	2	3	2	4	2	3	3	2	2	2	3	2	1	4	5	2	74
14	Hombre	4	4	5	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	2	3	3	3	3	2	5	5	4	97
15	Hombre	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	2	1	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	1	87
14	Mujer	3	4	3	3	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	3	4	3	3	3	3	1	2	1	2	2	5	3	3	70
14	Mujer	4	3	2	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	5	3	3	4	3	3	4	3	3	2	3	3	3	1	88
14	Mujer	4	4	2	4	4	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	4	3	3	3	2	1	2	2	2	1	2	2	3	76
14	Mujer	4	3	2	4	4	4	4	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	4	3	2	2	2	2	3	3	4	4	4	85
14	Hombre	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	84
14	Hombre	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	2	2	2	3	3	2	3	2	76	
14	Hombre	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	109
14	Hombre	3	4	2	4	4	4	4	4	3	3	3	5	3	2	5	5	4	4	3	3	2	4	3	3	3	4	5	4	100
14	Hombre	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	2	3	5	3	5	5	5	5	5	3	3	3	3	4	4	4	5	3	119
14	Hombre	4	3	3	3	2	2	2	2	3	3	4	4	3	4	2	5	4	3	3	3	3	2	2	4	3	4	4	3	87
14	Hombre	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	4	3	3	5	5	3	3	3	3	2	2	2	3	2	4	4	3	86	
		0,6	0,4	0,8	0,3	0,8	1	0,7	0,6	0,6	0,4	0,8	0,8	0,5	0,9	1,4	0,8	0,7	0,4	0,6	0,4	0,8	0,5	0,5	0,7	1	1	0,8	0,9	

NUMERO DE ITEMS	28
Sumatoria de valores de items	1,5
Varianza de la suma de los items	138

ALFA DE CROMBACH	1
------------------	---

KIK-1	1
-------	---

suma valor / con la	0
varianza	1



Anexo 8. Solicitud al rector de la institución

Las Lajas, 7 de julio del 2025

Señor:
Mgs. Justo Polivio Sánchez Granda
Rector
Unidad Educativa Eugenio Espejo
Presente. -

De mi consideración:

Yo, **Katherine Cecilia Zapata Calderón**, estudiante de la **Maestría en Educación con mención en Lingüística y Literatura** de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), me dirijo a usted con el debido respeto y consideración para solicitar su autorización con el fin de desarrollar el trabajo de investigación titulado:

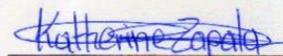
“Análisis del uso de estrategias cognitivas y su relación con la comprensión lectora en estudiantes de décimo año de Educación General Básica Superior en la Unidad Educativa Eugenio Espejo”.

El estudio se realizará con fines estrictamente académicos, conforme a los lineamientos éticos y metodológicos establecidos por la Universidad. Para ello, solicito su autorización para aplicar un instrumento tipo encuesta a los estudiantes de **décimo año**, con el propósito de recabar información que permita diagnosticar el nivel de comprensión lectora y el uso de estrategias cognitivas en dicho grupo.

Me comprometo a respetar la confidencialidad y anonimato de los participantes, así como a socializar los resultados con la institución, si así lo considera pertinente.

Agradezco de antemano su colaboración y quedo atenta a una respuesta favorable.

Atentamente,


Katherine Cecilia Zapata Calderón
Estudiante de Maestría – UNEMI
C.I.: 0706887254


Mgs. Justo Polivio Sánchez
Rector

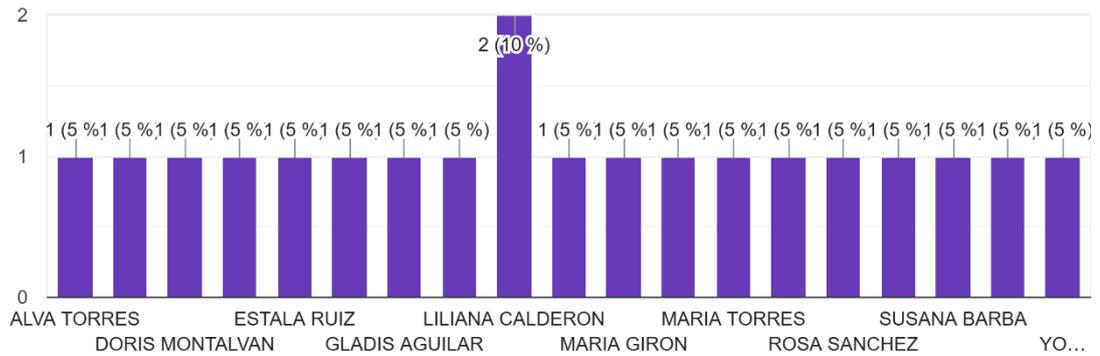




Anexo 9. Consentimiento a los padres de familia

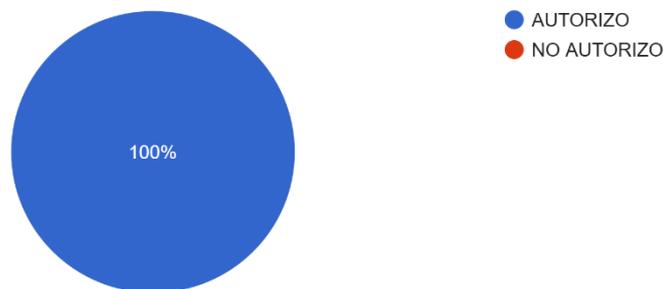
Nombre del representante legal.

20 respuestas



Por medio de la presente, AUTORIZO, NO AUTORIZO a mi representado(a), estudiante del décimo año de Educación General Básica de la Unidad Educ...a voluntaria y anónima la encuesta mencionada.

20 respuestas



https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfHWQaVRTg1LZccoesKXrU_E_eE1x_B8dMLaue3UoMgXWhW4g/viewform?usp=preview



Aprobación del tribunal calificador



**VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD DE POSGRADO
ACTA DE SUSTENTACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN LINGÜÍSTICA Y LITERATURA**

En la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, a los treinta días del mes de septiembre del dos mil veinticinco, siendo las 14:30 horas, de forma VIRTUAL comparece el/la maestrante, LIC. ZAPATA CALDERON KATHERINE CECILIA, a defender el Trabajo de Titulación denominado " ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y SU RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE DÉCIMO AÑO EN LA UNIDAD EDUCATIVA EUGENIO ESPEJO, LAS LAJAS", ante el Tribunal de Calificación integrado por: Ph.D LEAL MARIDUEÑA ISABEL AMARILIS, Presidente(a), Phd. CHACON LUNA ANA EVA en calidad de Vocal; y, Msc BURGOS MENDIETA DIANA JESUS que actúa como Secretario/a.

Una vez defendido el trabajo de titulación; examinado por los integrantes del Tribunal de Calificación, escuchada la defensa y las preguntas formuladas sobre el contenido del mismo al maestrante compareciente, durante el tiempo reglamentario, obtuvo la calificación de: 93.17 equivalente a: **MUY BUENO**.

Para constancia de lo actuado firman en unidad de acto el Tribunal de Calificación, siendo las 15:30 horas.



Ph.D LEAL MARIDUEÑA ISABEL AMARILIS
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL



Phd. CHACON LUNA ANA EVA
VOCAL



Msc BURGOS MENDIETA DIANA JESUS
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL



LIC. ZAPATA CALDERON KATHERINE CECILIA
MAGISTER