



REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

FACULTAD DE POSGRADO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL

PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:

**MAGÍSTER EN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN LINGÜÍSTICA
Y LITERATURA**

TEMA:

**ESTRATEGIAS DE LECTURA CRÍTICA-REFLEXIVA EN LITERATURA
LATINOAMERICANA PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA
UNIVERSITARIA**

AUTOR:

JESUS ARIEL HERRERA GUTIERREZ

DIRECTOR:

MSC. CASTILLO HEREDIA LUIS JAVIER

Estrategias de lectura crítica-reflexiva en literatura latinoamericana para fortalecer la comprensión lectora universitaria

Critical-reflective reading strategies in Latin American literature to strengthen university reading comprehension

**Jesús Ariel Herrera
Gutiérrez** Universidad Estatal de
Milagro Jherrerag@ubemi.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0001-3548-3992>
Milagro - Ecuador

Resumen

La comprensión lectora crítica es fundamental en la formación de futuros docentes de Lengua y Literatura, ya que la lectura universitaria exige interpretar significados implícitos, relacionar los textos con su contexto y construir argumentos. El estudio tuvo como propósito analizar las estrategias de lectura crítica y diálogo reflexivo aplicadas a textos de literatura latinoamericana, para reconocer sus aporte y necesidades de fortalecimiento en estudiantes de sexto semestre de la carrera Licenciatura en Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Estatal de Milagro. Se utilizó un enfoque mixto, diseño no experimental, descriptivo, transversal y convergente. Fueron participantes 30 alumnos, quienes respondieron a un cuestionario de diez ítems y cuatro profesores entrevistados a través de una guía semiestructurada. Se analizaron los datos a través de frecuencias, porcentajes y categorías temáticas con triangulación. Los resultados mostraron que una gran mayoría de estudiantes, 93,4 %, valoraron positivamente el diálogo entre compañeros, y el 100 % valoraron positivamente las estrategias de enseñanza. Sin embargo, el 40 % indicó tener dificultades para realizar inferencias y el 36,7 % presentó baja participación en diálogos o debates. Los profesores observaron limitaciones en la comprensión crítica, el lenguaje simbólico, los hábitos de lectura y la motivación. Concluye que las estrategias dialógicas, colaborativas y metacognitivas favorecen la comprensión y la argumentación, pero su aplicación requiere ser sistemática y estar basada en inferencias, evidencias textuales y participación activa.

Palabras clave: comprensión lectora, lectura crítica, diálogo reflexivo, literatura latinoamericana, educación superior.

Abstract

Critical reading comprehension is fundamental to the training of future Language and Literature teachers, as university-level reading requires interpreting implicit meanings, contextualizing texts, and constructing arguments. This study aimed to analyze critical reading and reflective dialogue strategies applied to Latin American literary texts in order to identify their contributions and areas for improvement among sixth-semester students in the Language and Literature Pedagogy program at the State University of Milagro. A mixed-methods approach was employed, utilizing a non-experimental, descriptive, cross-sectional, and convergent design. Participants included 30 students who completed a ten-item questionnaire and four professors interviewed using a semi-structured guide. Data were analyzed using frequencies, percentages, and thematic categories, incorporating triangulation. Results showed that a vast majority of students (93.4%) valued peer dialogue positively, and 100% viewed the teaching strategies favorably. However, 40% reported difficulties in making inferences, and 36.7% showed low participation in dialogues or debates. Professors noted limitations regarding critical comprehension, symbolic language, reading habits, and motivation. The study concludes that dialogic, collaborative, and metacognitive strategies foster comprehension and argumentation, yet their implementation must be systematic and grounded in inferences, textual evidence, and active participation.

Keywords: *reading comprehension, critical reading, reflective dialogue, Latin American literature, higher education.*

INTRODUCCIÓN

La lectura crítica ha ocupado un lugar central en la formación humanística, lingüística y pedagógica, particularmente porque propicia que el lector no solo decodifique información, sino que dialogue con los textos, cuestione sus sentidos y construya interpretaciones situadas. Esta práctica cobra mayor relevancia en el ámbito de la literatura latinoamericana, debido a que las obras literarias expresan procesos históricos, culturales, sociales e identitarios que han acompañado la configuración de América Latina desde la época colonial, los procesos de independencia, los proyectos republicanos, los movimientos sociales de las últimas décadas y las discusiones contemporáneas en torno a la interculturalidad, la memoria y la desigualdad. En este sentido, Uribe-Hincapié y Colorado Montoya (2025) sostienen que la lectura literaria, cuando se desarrolla desde una dimensión dialógica, favorece la formación del pensamiento crítico, porque permite articular el texto con la realidad y con las diversas maneras de interpretar el mundo.

En el nivel macro, la comprensión lectora continúa siendo un problema educativo en América Latina y el Caribe, ya que las dificultades lectoras no se restringen a los primeros niveles escolares, sino que también repercuten en el desempeño académico universitario cuando los estudiantes no logran desarrollar habilidades para inferir, analizar, argumentar y evaluar información. El problema cobró mayor relevancia desde la pandemia, ya que diferentes organismos internacionales alertaron sobre el deterioro de los aprendizajes y las dificultades que presentan muchos estudiantes de la región para comprender textos básicos. Según el Banco Mundial (2022), se calcula que alrededor del 80 % de los niños que finalizaban la educación primaria en América Latina y el Caribe no eran capaces de comprender un texto sencillo en el año 2020. Esta situación pone de manifiesto una brecha importante en el aprendizaje que puede incidir en el desarrollo académico de los estudiantes en etapas educativas posteriores.

En el ámbito meso, el fortalecimiento de la comprensión lectora como competencia esencial, constituye un reto en el marco de la educación superior, ya que el aprendizaje universitario requiere la interpretación y análisis profundos de textos académicos, científicos, literarios y culturales. Ante esta necesidad, diferentes investigaciones han abordado estrategias didácticas como la lectura crítica, el aprendizaje colaborativo, los procesos metacognitivos y los espacios de diálogo orientados al análisis y la reflexión. En este sentido, Fernández Martínez y Uculmana Cabrejos (2025), mediante una revisión sistemática de estudios publicados entre los años 2020 y 2024 sobre estudiantes universitarios, identificaron que las estrategias cognitivas, metacognitivas, digitales, colaborativas y constructivistas contribuyen al desarrollo de la comprensión lectora, el pensamiento crítico e inferencial, la autonomía, la autorregulación y la motivación académica.

Del mismo modo, el aprendizaje colaborativo está estrechamente ligado a la lectura crítica y al diálogo reflexivo, ya que permite a los estudiantes compartir sus interpretaciones, defender sus puntos de vista y construir nuevos significados a través de la interacción con sus compañeros. Pilay Robles, Medina Ávila, García León e Intriago Pilay (2024) afirman que el empleo de estrategias colaborativas

puede favorecer la comprensión lectora en estudiantes universitarios, al promover una participación más activa, el intercambio de conocimientos y la elaboración conjunta de aprendizajes. En este sentido, el diálogo reflexivo se ofrece como una alternativa adecuada para analizar textos de literatura latinoamericana desde una perspectiva crítica, participativa y orientada a la construcción colectiva del conocimiento.

A nivel micro, la investigación se realiza en la Universidad Estatal de Milagro, ubicada en Milagro, provincia del Guayas, Ecuador, específicamente en la carrera de Licenciatura en Pedagogía de la Lengua y Literatura. Esta carrera tiene una duración de ocho semestres y su formación se enfoca en tres ejes transversales orientados al desarrollo de competencias comunicativas, literarias e investigativas de los futuros pedagogos en lengua y literatura: pedagogía y práctica docente, lengua y literatura e investigación. De acuerdo con la Universidad Estatal de Milagro, esta carrera se fundamenta en una formación humanista, inclusiva e intercultural, vinculada con las teorías del desarrollo y las disciplinas pedagógicas relacionadas con la docencia en lengua y literatura. En este sentido, los estudiantes del sexto semestre constituyen un grupo pertinente para conocer cómo se relacionan con los textos de literatura latinoamericana y cuáles son las estrategias didácticas que pueden contribuir al fortalecimiento de su comprensión lectora.

El problema de investigación analizado se relaciona con la dificultad que presentan algunos estudiantes universitarios para pasar de una lectura literal a una lectura crítica-reflexiva de obras literarias latinoamericanas. En este contexto participan estudiantes del sexto semestre, docentes universitarios, el entorno académico propio de la carrera donde la lectura literaria requiere mucho más que comprender la información explícita de una obra. Este proceso implica reconocer las temáticas, analizar los recursos del lenguaje, interpretar los significados implícitos, relacionar el texto con su contexto histórico y cultural, así como desarrollar una postura crítica sustentada con argumentos. Moreira Moreira e Hidalgo Valverde (2023) sostienen que, en el ámbito de la educación superior, la lectura crítica implica examinar, cuestionar y valorar de forma reflexiva las ideas, argumentos y planteamientos que se encuentran en los textos académicos y literarios. Sin embargo, cuando la lectura se reduce solamente a resumir contenidos, memorizar datos sobre los autores o identificar los elementos básicos de una obra, se restringe la posibilidad de construir interpretaciones profundas y de fortalecer el pensamiento crítico.

Las causas de la problemática estudiada se relacionan con la poca aplicación de estrategias didácticas orientadas al desarrollo de la interpretación crítica, la escasa incorporación de espacios de diálogo reflexivo, la limitada conexión entre el texto, su contexto y las experiencias del estudiante, así como el predominio de formas de evaluación enfocadas principalmente en la repetición de información y la memorización de contenidos. Estos factores pueden ocasionar una escasa capacidad inferencial frente a los textos, dificultad para argumentar ideas propias a partir del diálogo reflexivo, poca comunicación e interacción durante las discusiones literarias y fragmentación de los sentidos de las obras literarias latinoamericanas. Guerra-García, Guevara-Benítez y Pérez-González (2022) sostienen que las intervenciones didácticas distribuidas por niveles de comprensión favorecen el uso de

estrategias lectoras y la motivación hacia la lectura. Por ello, la presente investigación aporta al campo de la didáctica de la lengua y la literatura, al analizar estrategias de lectura crítica y diálogo reflexivo que fortalecen la comprensión lectora en estudiantes universitarios.

De acuerdo con lo anterior, el presente estudio tiene como objetivo analizar las estrategias didácticas de lectura crítica y diálogo reflexivo en textos literarios latinoamericanos para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Estatal de Milagro. Para alcanzar este propósito se establecieron los siguientes objetivos específicos: identificar las tendencias de comprensión lectora y uso de estrategias críticas en los estudiantes mediante la aplicación de un cuestionario; describir las principales dificultades y estrategias didácticas señaladas por los docentes durante el análisis de textos literarios latinoamericanos; e integrar las perspectivas de estudiantes y docentes mediante un proceso de triangulación para reconocer necesidades y orientaciones pedagógicas.

Para cumplir con este objetivo, se implementará una metodología de enfoque mixto, con diseño no experimental, descriptivo y transversal, mediante encuestas, entrevistas, una rúbrica para evaluar la comprensión lectora y una guía para analizar el diálogo reflexivo. Arias-González y Covinos Gallardo (2021) explican que el enfoque mixto permite integrar datos cuantitativos y cualitativos para estudiar un fenómeno desde una perspectiva más amplia, lo cual resulta pertinente para analizar tanto las percepciones estudiantiles como los criterios docentes sobre el proceso lector.

La pregunta central que guio la investigación fue: ¿Qué fortalezas y necesidades presentan las estrategias de lectura crítica y diálogo reflexivo aplicadas a textos de literatura latinoamericana en estudiantes universitarios de sexto semestre de la carrera de Licenciatura en Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Estatal de Milagro?

METODOLOGÍA

2.1 Enfoque de investigación

La investigación se realizó mediante un enfoque mixto, debido a que se hizo necesario integrar información cuantitativa y cualitativa para comprender de una manera más completa el problema. Los datos cuantitativos permitieron observar tendencias relacionadas al nivel de comprensión lectora de los estudiantes y la frecuencia con la que usan las estrategias de lectura crítica. A su vez, la información cualitativa permitió conocer la opinión de los docentes y las percepciones de los estudiantes sobre el diálogo reflexivo, el uso de textos literarios latinoamericanos y las principales dificultades que enfrentan al analizar obras literarias. De este modo, el enfoque mixto permitió no solo describir la realidad estudiada, sino también interpretarla desde diversas perspectivas dentro del contexto educativo.

2.2 Diseño del estudio

La investigación se realizó con un diseño descriptivo, no experimental y transversal. Se dio por no experimental porque las variables no fueron manipuladas, sino analizadas tal y como se presentaban

en el entorno donde se realizó el estudio. Asimismo, resultó descriptiva porque permitió identificar y explicar las estrategias didácticas empleadas, el nivel de comprensión lectora y las opiniones de los participantes sobre estos aspectos. El carácter transversal respondió a que la información se recogió en un único momento en el período académico 2026. También fue una investigación aplicada, puesto que sus resultados intentan dar aportes prácticos que ayuden a fortalecer la comprensión lectora en la formación de los futuros profesores de Lengua y Literatura.

2.3 Población y muestra

La muestra estuvo constituida por 34 participantes: 30 estudiantes del sexto semestre de la carrera de Pedagogía de la Lengua y Literatura de la Universidad Estatal de Milagro y cuatro profesores que enseñan asignaturas relacionadas con lengua, literatura, didáctica, comprensión lectora y formación pedagógica. Los estudiantes se incluyeron porque pertenecían al grupo donde se estudió la aplicación de estrategias de lectura crítica y diálogo reflexivo desde textos de literatura latinoamericana. La participación de los docentes permitió conocer, desde su experiencia, las estrategias que utilizan para fortalecer la comprensión lectora y promover el desarrollo de estas habilidades en el ámbito universitario.

Tabla 1

Distribución de participantes y técnicas aplicadas

Grupo	Cantidad	Técnica	Instrumento
Estudiantes	30	Encuesta	Cuestionario de 10 ítems
Docentes	4	Entrevista	Guía semiestructurada de 10 preguntas
Total	34	Integración mixta	Matriz de triangulación

Nota. Elaboración propia a partir de los instrumentos aplicados.

2.4 Tipo de muestreo

Se empleó un muestreo intencional para elegir a los participantes, eligiendo a aquellos que tenían una relación directa con el tema de estudio. Fueron incluidos los estudiantes que cursaban el sexto semestre de la licenciatura y los docentes con experiencia en asignaturas relacionadas con la lengua, literatura, lectura crítica o pedagogía. La forma de selección utilizada resultó adecuada, ya que permitió contar con participantes que, por su experiencia y conocimiento, podían aportar información valiosa para el desarrollo de la investigación y el cumplimiento de sus objetivos.

2.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para obtener la información se emplearon dos técnicas de recolección de datos: la encuesta y la entrevista. La encuesta se dirigió a los 30 estudiantes mediante un cuestionario estructurado con una escala tipo Likert de cuatro opciones, lo que permitió conocer sus percepciones sobre la lectura crítica,

el diálogo reflexivo y la comprensión de textos de literatura latinoamericana. Por otro lado, se realizó entrevista a los cuatro docentes mediante una guía semiestructurada con el fin de recopilar sus opiniones acerca de las estrategias didácticas que aplican, las dificultades lectoras que identifican en los estudiantes y las alternativas que consideran útiles para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.6 Análisis de datos

Los datos obtenidos mediante el cuestionario se procesaron mediante frecuencias y porcentajes, organizándose sus resultados en tablas y figuras para facilitar su interpretación. En el ítem 3 se contaron con 29 respuestas válidas, mientras que en los demás ítems participaron los 30 estudiantes. La información obtenida a través de las entrevistas, por su parte, fue analizada mediante categorías temáticas, tomando en cuenta los aportes más representativos de los profesores. Finalmente, se contrastaron los hallazgos de ambas técnicas mediante un proceso de triangulación, para identificar coincidencias y diferencias entre las percepciones de los estudiantes y los criterios de los docentes.

2.7 Procedimiento

La recolección de la información se realizó en dos etapas. En la primera se utilizó un cuestionario estructurado a 30 estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Lengua y la Literatura. El instrumento estuvo conformado por 10 preguntas con una escala tipo Likert de cuatro alternativas de respuesta: siempre, casi siempre, rara vez y nunca. La aplicación permitió identificar las principales tendencias asociadas a la comprensión lectora, el análisis de textos literarios, la capacidad de argumentación y la percepción de los estudiantes sobre las estrategias empleadas por sus docentes.

En la segunda fase se realizaron entrevistas semiestructuradas a cuatro profesores universitarios de las asignaturas de lengua, literatura y formación pedagógica. Mediante estas entrevistas se pudo conocer las dificultades que identifican en los estudiantes, las estrategias didácticas que utilizan en sus clases y las recomendaciones que consideran pertinentes para fortalecer la lectura crítica y la reflexión en torno a los textos.

Los datos cuantitativos fueron organizados posteriormente en frecuencias y porcentajes para facilitar su análisis. La información obtenida de los docentes se clasificó en categorías temáticas según los aspectos abordados en las entrevistas. Finalmente, mediante un proceso de triangulación, se contrastaron los resultados de ambas técnicas con el fin de identificar tanto coincidencias como diferencias entre la percepción de los estudiantes y la experiencia de los docentes.

2.8 Consideraciones éticas

En el desarrollo de la investigación se respetaron los principios éticos de confidencialidad, participación voluntaria y consentimiento informado. Antes de recopilar la información se explicó a todos los participantes el objetivo del estudio y se les informó que los datos serían utilizados únicamente con fines académicos e investigativos. También se veló por el tratamiento anónimo de la

información para resguardar la privacidad de los participantes. Para las entrevistas se resguardó la identidad de los docentes mediante la asignación de los códigos D1, D2, D3 y D4.

RESULTADOS

Resultados de la encuesta a estudiantes

En la Tabla 2 se muestra la distribución de las respuestas obtenidas. Los porcentajes se ofrecen como referencia para describir las tendencias observadas en el grupo participante. Es importante mencionar que el ítem P3 tuvo 29 respuestas válidas, mientras que el resto de los ítems obtuvo un total de 30 respuestas.

Tabla 2

Frecuencias y porcentajes de las respuestas estudiantiles por ítem

Ítem	Síntesis de la pregunta	N	Siempre n (%)	Casi siempre n (%)	Rara vez n (%)	Nunca n (%)
P1	Lee con atención los textos asignados.	30	11 (36.7)	9 (30.0)	10 (33.3)	0 (0.0)
P2	Identifica la idea principal.	30	9 (30.0)	13 (43.3)	8 (26.7)	0 (0.0)
P3	Relaciona la obra con su contexto.	29	14 (48.3)	11 (37.9)	4 (13.8)	0 (0.0)
P4	Realiza inferencias de información implícita.	30	4 (13.3)	14 (46.7)	11 (36.7)	1 (3.3)
P5	Analiza símbolos, metáforas y recursos.	30	8 (26.7)	16 (53.3)	5 (16.7)	1 (3.3)
P6	Expresa opiniones fundamentadas.	30	15 (50.0)	13 (43.3)	1 (3.3)	1 (3.3)
P7	Usa fragmentos para justificar interpretaciones.	30	9 (30.0)	17 (56.7)	3 (10.0)	1 (3.3)
P8	Participa en diálogos o debates.	30	6 (20.0)	13 (43.3)	9 (30.0)	2 (6.7)
P9	El diálogo con compañeros mejora la comprensión.	30	20 (66.7)	8 (26.7)	2 (6.7)	0 (0.0)
P10	Las estrategias docentes fortalecen la lectura crítica.	30	23 (76.7)	7 (23.3)	0 (0.0)	0 (0.0)

Nota. Los porcentajes están expresados sobre el número válido de respuestas de cada ítem. Fuente: elaboración propia.

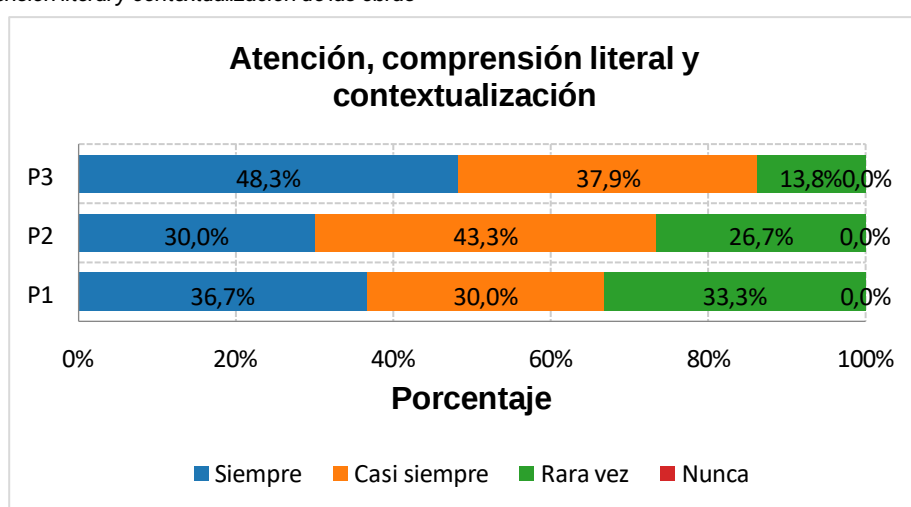
En la primera dimensión analizada, los resultados de P1 muestran una distribución relativamente equitativa, ya que el 36,7 % de los alumnos manifestó mantener siempre la atención durante la lectura, el 30,0 % respondió que casi siempre y el 33,3 % indicó que rara vez. Esto indica que la concentración durante la lectura todavía no es un hábito permanente en todo el grupo. Del grupo P2, el 73,3 % dijo que siempre o casi siempre logra identificar la idea principal de los textos, mientras que el 26,7 % dijo

lograrlo rara vez. Si bien esta tendencia es positiva, aún existe un grupo de estudiantes que requiere fortalecer habilidades de identificación y síntesis de información.

Los resultados de P3 fueron más favorables todavía. El 86,2 % de los participantes afirmó que siempre o casi siempre relaciona las obras con el contexto histórico, social o cultural de la misma, mientras que el 13,8 % respondió que lo hace rara vez. Esto indica que el grupo tiene como una de sus fortalezas la contextualización, lo que constituye una buena base para avanzar hacia análisis e interpretaciones más profundos. Si bien comprender el contexto no significa, por sí solo, desarrollar una lectura crítica, ayuda a una mejor comprensión de los conflictos, las perspectivas y los elementos simbólicos presentes en la literatura latinoamericana.

Figura 1

Atención, comprensión literal y contextualización de las obras



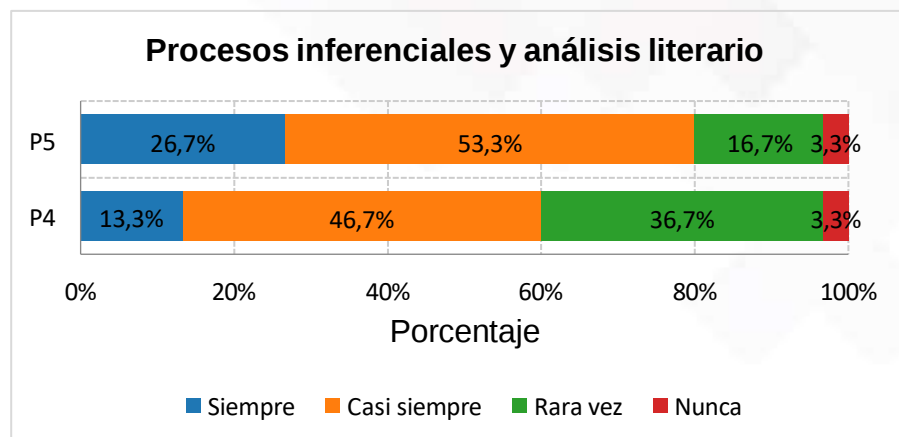
Nota. Porcentajes calculados por ítem. Fuente: elaboración propia.

En el ítem P4 es donde se presentaron las mayores dificultades. Sólo el 13,3% de los estudiantes afirmó que hace inferencias siempre al leer; el 46,7% lo hace casi siempre; el 36,7% rara vez y el 3,3% nunca. Juntos, el 40,0 % se concentró en las opciones de menor frecuencia, lo que demuestra que la habilidad de establecer relaciones, deducir significados o interpretar información implícita todavía es una destreza que muchos estudiantes deben mejorar.

En el caso de P5, el 80,0 % afirmó que siempre o casi siempre analiza símbolos, metáforas o cualquier otro recurso literario. No obstante, la mayoría de estas respuestas se situaron en la opción “casi siempre” (53,3%), lo que indica que todavía no se lleva a cabo de forma estable dicha práctica. También, el 20,0 % señaló que raras veces o nunca realizan este tipo de análisis. Comparando los resultados de P4 y P5, se puede ver que los estudiantes tienen más facilidad para reconocer recursos literarios que para interpretar los significados implícitos o las relaciones que se deriven de estos.

Figura 2

Procesos inferenciales y análisis de recursos literarios



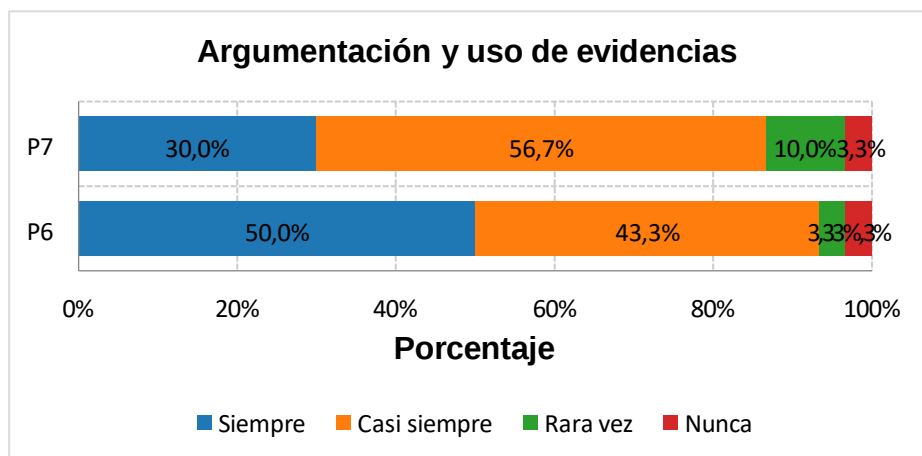
Nota. Porcentajes calculados por ítem. Fuente: elaboración propia.

En general, los resultados relacionados con la argumentación fueron positivos. En el ítem P6, el 93,3 % de los estudiantes manifestó que siempre o casi siempre expresa opiniones personales con fundamento. De igual forma, en P7 el 86,7 % manifestó emplear fragmentos o ideas del texto como respaldo de sus interpretaciones. Sin embargo, al comparar ambos resultados se observa que la opción siempre fue más alta en P6 (50,0 %) que en P7 (30,0 %). Esto indica que, aunque los alumnos expresan sus ideas, no siempre las respaldan con evidencias del texto.

Esa diferencia es importante porque una lectura crítica no sólo significa dar una opinión, sino también defenderla con argumentos que se apoyen en lo leído. En este sentido, los resultados muestran que la mayoría reconoce la importancia de esta práctica, aunque todavía es necesario fortalecer su aplicación a través de actividades que promuevan el uso de citas, la explicación de fragmentos y la relación entre la evidencia textual y la interpretación realizada.

Figura 3

Argumentación y uso de evidencias textuales



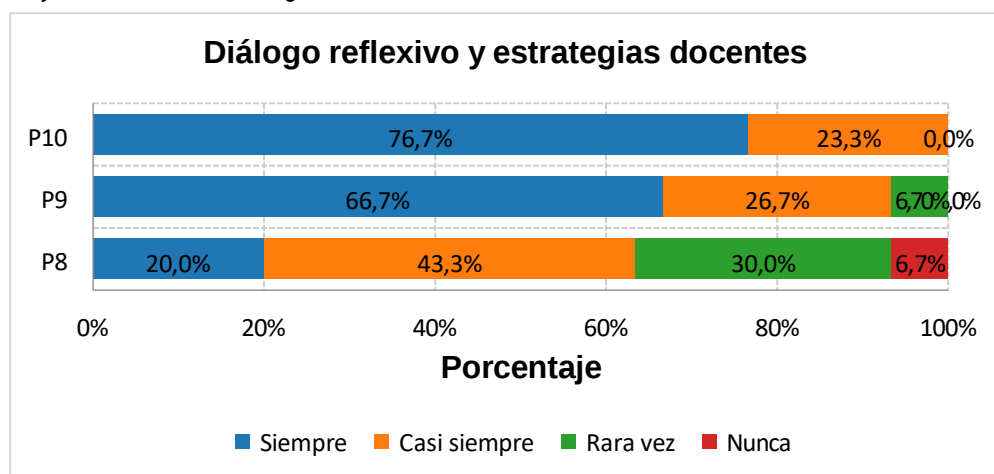
Nota. Porcentajes calculados por ítem. Fuente: elaboración propia.

La participación de los estudiantes en los espacios de discusión arrojó resultados menos homogéneos. En el punto P8, el 63,3 % manifestó participar siempre o casi siempre en charlas o debates, mientras que el 36,7 % afirmó hacerlo pocas veces o nunca. Esto pone de manifiesto que un grupo importante de estudiantes todavía no interviene con frecuencia en estas actividades, a pesar de que las mismas forman parte del trabajo en clase.

En cambio, los resultados de P9 fueron mucho más positivos. El 93,4 % manifestó que el diálogo con sus compañeros siempre o casi siempre contribuye a una mejor comprensión de los textos. Asimismo, P10 obtuvo la valoración más alta, puesto que el 100 % de los encuestados señaló que las estrategias utilizadas por el profesor siempre o casi siempre refuerzan su comprensión crítica y reflexiva. Al comparar estos resultados se ve que, si bien la mayoría reconoce el valor del diálogo para aprender, no todos participan de forma constante en las discusiones que se desarrollan en clase.

Figura 4

Diálogo reflexivo y valoración de las estrategias docentes



Resultados de las entrevistas a docentes

Las respuestas de los cuatro profesores se agruparon en seis categorías temáticas para su posterior análisis. En la Tabla 3 se exponen los principales patrones identificados, así como algunos ejemplos representativos de sus respuestas. La frecuencia se corresponde con el número de docentes que mencionó cada tema, ya sea de manera directa o con ideas equivalentes.

Tabla 3

Categorías temáticas obtenidas de las entrevistas docentes

Categoría	Hallazgo principal	Frecuencia	Evidencia representativa
Dificultades de comprensión	Problemas para leer entre líneas, interpretar lenguaje simbólico y emitir juicios críticos.	4/4	D1: "se le dificulta leer entre líneas"; D3: "se limitan a una comprensión superficial".

Categoría	Hallazgo principal	Frecuencia	Evidencia representativa
Hábitos y motivación	El escaso hábito lector y la baja motivación reducen la profundidad del análisis.	3/4	D2 y D3 señalaron falta de hábito; D4 mencionó falta de interés.
Contextualización	Relacionar obras con hechos históricos, cotidianeidad y cultura facilita la comprensión.	4/4	D4 destacó el uso de una línea temporal para comprender costumbres y cultura.
Estrategias activas y guiadas	Preguntas orientadoras, lectura guiada, debates, ABP, clase invertida, gamificación y organizadores.	4/4	D1 propuso cuestionamiento socrático; D4 valoró la lectura colectiva.
Diálogo y argumentación	Debates, tertulias, mesas redondas, cineforos y análisis colaborativo promueven la participación.	4/4	Los cuatro docentes coincidieron en crear espacios de intercambio y postura.
Evaluación y limitaciones	Se emplean rúbricas, ensayos, exposiciones y fichas; afectan el tiempo, métodos tradicionales y uso dependiente de IA.	4/4	D1 advirtió sobre utilizar la IA como un todo y no como guía.

Nota. Las citas se presentan mediante códigos para preservar la identidad de los participantes. Fuente: elaboración propia.

Los cuatro profesores coincidieron en que los estudiantes comprenden con mayor facilidad el nivel literal, mientras que los niveles inferencial y crítico son los que más les cuestan. Según D2, mientras que la comprensión literal se desarrolla generalmente sin problemas mayores, el nivel inferencial se ve afectado por las limitaciones en el vocabulario y el nivel crítico requiere del estudiante que tome una postura fundamentada. En la misma línea, D4 explicó que muchos consideran la comprensión crítica la más compleja, porque implica analizar el texto y defender una posición propia. Estas apreciaciones permiten evidenciar que las dificultades no sólo se reducen a la retención de la información, sino que

implican la capacidad de interpretar sentidos, relacionar ideas y construir argumentos a partir de la lectura hecha.

Otro aspecto señalado por los docentes fue la complejidad del lenguaje de las obras literarias. D3 manifestó que los estudiantes tienen dificultades para interpretar símbolos, reconocer recursos literarios y relacionar las obras con el contexto histórico y cultural. De igual forma, D1 hizo referencia a problemas relacionados con la comprensión de ciertos términos y a la interacción activa frente a la información contenida en los textos. En conjunto, los profesores relacionaron estas dificultades con la falta de hábitos lectores consolidados, bajos niveles de motivación y una aproximación poco profunda en el análisis de las obras literarias.

En cuanto a las estrategias didácticas, cada docente propuso diferentes opciones, pero todas coincidieron en la necesidad de promover una participación activa de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. D1 destacó la aplicación de debates críticos, la clase invertida y metodologías tales como el aprendizaje basado en problemas, casos y juegos. D2 hizo referencia a recursos como la programación neurolingüística, los debates, los cineforos y las tertulias. Por su parte, D3 resaltó la utilidad de las preguntas orientadoras, la lectura guiada, los organizadores gráficos y el análisis de personajes, mientras que D4 sugirió la lectura colectiva y la gamificación como otras posibilidades de apoyo. En conjunto, estas estrategias resaltan la importancia de plantear preguntas que posibiliten a los estudiantes una mayor profundidad en la exploración de los textos, en la interpretación de sus significados y en la construcción de argumentos.

Los docentes también manifestaron que la evaluación de la comprensión lectora no debe limitarse a la verificación de respuestas correctas o incorrectas. En este sentido, resaltaron la utilidad de herramientas como rúbricas, preguntas abiertas, ensayos, exposiciones, debates, organizadores gráficos, fichas de análisis literario, entre otros. Estas estrategias permiten valorar tanto lo que el estudiante comprende como su capacidad para sustentar interpretaciones, relacionar ideas y vincular las obras con el contexto en el que fueron creadas.

Entre las principales dificultades identificadas están el tiempo limitado para profundizar en los textos, la permanencia de metodologías tradicionales, la falta de interés por parte de algunos estudiantes y el uso poco reflexivo de la tecnología. D1 comentó al respecto que la inteligencia artificial puede llegar a ser un sustituto de la lectura si se usa incorrectamente. Esto no quiere decir, sin embargo, que se deban excluir estos medios, sino que hay que fomentar un consumo consciente que nos permita contrastar la información, comprobar los datos y plantearnos preguntas que nos lleven a realizar un análisis más crítico y reflexivo.

Triangulación de resultados

Tabla 4

Integración de resultados cuantitativos y cualitativos

Dimensión	Encuesta	Entrevistas	Interpretación integrada
Comprensión literal y contexto	P2: 73,3 % favorable; P3: 86,2 % favorable.	El nivel literal es más accesible y el contexto facilita la lectura.	Fortaleza relativa que puede servir de base para tareas inferenciales.
Inferencia y análisis	P4: 40,0 % rara vez/nunca; P5: 20,0 % rara vez/nunca.	Los docentes identifican dificultad para leer entre líneas y analizar símbolos.	Necesidad prioritaria de preguntas inferenciales y modelado del razonamiento.
Argumentación y evidencia	P6: 93,3 % favorable; P7: 86,7 % favorable.	Se recomiendan debates, ensayos, rúbricas y preguntas abiertas.	Existe disposición para opinar; debe reforzarse el sustento textual constante.
Diálogo reflexivo	P8: 36,7 % participa rara vez/nunca; P9: 93,4 % reconoce su utilidad.	Los docentes consideran esenciales debates, tertulias y conversatorios.	La utilidad percibida no se traduce en participación regular de todo el grupo.
Estrategias docentes	P10: 100 % favorable.	Los docentes usan metodologías activas y guiadas, aunque señalan limitaciones.	La valoración positiva debe acompañarse de planificación sistemática y evaluación auténtica.

Nota. La categoría favorable integra las respuestas siempre y casi siempre. Fuente: elaboración propia.

La triangulación de los resultados permitió encontrar un punto en común entre las respuestas de los estudiantes y las opiniones de los docentes. Por lo general, los estudiantes tienen más facilidad para reconocer la información, relacionar las obras con el contexto y expresar sus opiniones que para realizar inferencias de forma constante o para participar activamente en los espacios de discusión. Desde la perspectiva de los docentes, esta diferencia se relaciona con hábitos poco desarrollados de lectura, vocabulario limitado, poca práctica de análisis profundo de textos y, en ocasiones, con una metodología que no destina el tiempo suficiente para el intercambio de ideas. Aun así, tanto alumnos como profesores coinciden en valorar las estrategias de aprendizaje que fomentan la participación, el trabajo colaborativo y el análisis de las obras desde su contexto.

DISCUSIÓN

Los resultados indican que el nivel de comprensión lectora de los estudiantes no es homogéneo. Aunque la contextualización histórica y cultural mostró una tendencia favorable, la realización de inferencias fue el aspecto que tuvo mayor proporción de respuestas en las opciones “rara vez” o “nunca”. Estos resultados coinciden con la propuesta de Duche-Pérez et al. (2022), quienes afirman que el proceso inferencial requiere la combinación de la información textual con los conocimientos previos a fin de generar significados que no están presentes de forma explícita en el texto. Además, están relacionados con el estudio de Valero-Ancco et al. (2024) que encontró diferencias entre los niveles de comprensión de los estudiantes universitarios de primer ingreso. Por otro lado, la habilidad para reconocer las ideas principales y conectar las obras con su entorno puede verse como un punto de partida fundamental para afianzar el pensamiento crítico. Al respecto, Chura-Condori et al. (2022) afirman que los niveles de comprensión lectora deben desarrollarse de manera progresiva e integrada y no de forma separada. Esta idea se ve reflejada también en la opinión de los docentes, quienes manifestaron que los estudiantes tienen facilidad para reconocer la información explícita, pero aún presentan dificultades cuando deben interpretar significados implícitos o defender una postura fundamentada.

El que el 40 % de los estudiantes haya elegido las opciones de menor frecuencia en el ítem P4 muestra que el desarrollo de las inferencias es uno de los aspectos que más requiere atención en el proceso de enseñanza. En este sentido, Ávila y López (2021) señalan que esta habilidad puede fortalecerse cuando el docente orienta a los estudiantes a establecer relaciones lógicas y les pide justificar las conclusiones a las que llegan. Con estos resultados, una posibilidad es disponer las preguntas en una progresión: identificar primero las pistas que ofrece el texto, relacionarlas después entre sí y formular por último una interpretación. Así, el análisis crítico se va construyendo paso a paso y con el apoyo necesario para facilitar el razonamiento.

Por otra parte, el análisis de símbolos y recursos literarios dio resultados más favorables que la realización de inferencias. Esto demuestra que los alumnos pueden reconocer algunos elementos dentro del texto, pero, aun así, tienen dificultades para expresar cuál es su significado o la función que tienen dentro de la obra. En este sentido, Moreira Moreira e Hidalgo Valverde (2023) afirman que la lectura crítica no solo consiste en identificar recursos literarios, sino que implica analizar las ideas, perspectivas y argumentos presentes en el texto. En el caso de la literatura, esto significa entender cómo los elementos tales como los símbolos, la voz narrativa y las metáforas contribuyen a la representación de los conflictos históricos, sociales y culturales que forman parte de la obra.

Los resultados relacionados con la argumentación fueron positivos, sin embargo, se identificó una diferencia entre los ítems P6 y P7. En el primero, la cantidad de estudiantes que respondió siempre fue mayor, mientras que en el segundo esta frecuencia disminuyó. Esto muestra que es más sencillo para los alumnos dar su opinión que defenderla con elementos concretos del texto. A ese respecto, Guerra-García et al. (2022) señalan que el ordenamiento de las actividades de acuerdo con los distintos niveles

de dificultad favorece al fortalecimiento de las estrategias de lectura. Por ello, es importante elaborar ejercicios que permitan a los estudiantes interpretar, sustentar sus interpretaciones con partes del texto, explicar cómo se relacionan las ideas planteadas y comprender cómo se relaciona esto con el contexto en el que transcurre la obra.

En cuanto al intercambio de ideas entre alumnos el 93,4% señaló que esta estrategia ayuda a comprender mejor los textos. Sin embargo, se observó menor participación en los debates, lo que refleja que el hecho de considerar útil una actividad no implica necesariamente participar en ella de forma activa. Esta realidad tiene relación con lo señalado por Bonilla Vergara et al. (2021) señalan que las actividades de lectura crítica deben ser planificadas adecuadamente, asignando roles, planteando preguntas que guíen el análisis y organizando dinámicas específicas que permitan obtener mejores resultados. De igual forma, Pilay Robles et al. (2024) señalan que el trabajo colaborativo depende del aporte de cada uno y de la cooperación entre compañeros, lo que permite una participación más organizada y evita que sólo algunos alumnos tomen el protagonismo de las discusiones.

Las estrategias planteadas por los docentes son los debates, tertulias, mesas redondas, cineforos y conversatorios. Estas propuestas se vinculan con la dimensión dialógica señalada por Uribe-Hincapié y Colorado Montoya (2025), autores que consideran que la literatura permite compartir diferentes puntos de vista, fortalecer la construcción de identidades y reflexionar sobre la realidad social. Dentro de este estudio, el diálogo puede ser una herramienta para comparar interpretaciones de obras latinoamericanas, siempre y cuando se establezcan acuerdos de participación, criterios para sustentar las ideas y espacios donde todos los estudiantes puedan expresar sus opiniones.

Las estrategias metacognitivas constituyen, así también, una alternativa importante para fortalecer la comprensión lectora. Romero Saldarriaga et al. (2024) resaltan la importancia para los estudiantes de desarrollar procesos de planificación, seguimiento y evaluación de su propio aprendizaje. Para ello, se puede utilizar una guía sencilla en la que el estudiante reflexione sobre qué comprendió, qué le resultó difícil, qué recursos utilizó para resolverlo y qué elementos del texto influyeron en su interpretación final. Este proceso permite ver los errores como oportunidades de aprendizaje y está relacionado con la necesidad de implementar formas de evaluación más formativas, como señalaron los docentes participantes.

Los resultados de P10 muestran que los estudiantes perciben favorablemente las estrategias empleadas por los docentes. Sin embargo, esta valoración debe ser analizada con cautela, pues no constituye una prueba directa de que estas estrategias hayan producido mejoras en la comprensión lectora. Esto se debe a que la investigación no incluyó mediciones antes y después de la intervención ni tuvo un grupo de comparación. Al respecto, Fernández Martínez y Uculmana Cabrejos (2025) afirman que las estrategias de comprensión logran mejores resultados cuando se aplican de forma constante y se evalúan a través de diseños que permitan identificar los cambios en el aprendizaje. Por ello, los hallazgos de este estudio pueden entenderse como una base de diagnóstico sobre el cual se asentarán futuras acciones de mejora.

Dentro de las metodologías señaladas por los profesores está la clase invertida, que permite aprovechar el tiempo presencial para realizar actividades de interpretación, análisis y argumentación. Melgar Tapia et al. (2024) señala que esta metodología puede tener resultados positivos en los estudiantes universitarios, pero su efectividad depende de una adecuada preparación previa y un acompañamiento continuo del docente. De igual manera, la gamificación puede favorecer la motivación de los estudiantes, tal como señalan

Huamaní Quispe y Vega Vilca (2023), siempre que su aplicación esté orientada al fortalecimiento de la reflexión, la toma de decisiones y la construcción de interpretaciones y no únicamente a la obtención de recompensas.

Tres de los docentes participantes manifestaron que algunas de las limitaciones más importantes fueron los hábitos de lectura y la falta de motivación. En este sentido, Herrera-Núñez y Dapelo (2022) relacionan el desarrollo de estrategias lectoras con el desempeño de los estudiantes durante la transición a la educación universitaria. Huarca Flores (2022) por su parte, resalta la importancia del acompañamiento docente, más aún cuando los estudiantes todavía no cuentan con prácticas lectoras consolidadas. De este modo, es conveniente organizar las lecturas en recorridos planificados, fijar objetivos semanales y combinar diferentes modalidades, como la lectura individual, la lectura grupal y el intercambio en clase.

La propuesta de evaluación planteada por los docentes, está en la misma línea que lo señalado por Maldonado-Fuentes y Rodríguez Alveal (2023), quienes hacen énfasis en la importancia de emplear criterios definidos y diversas evidencias para valorar el aprendizaje. En este sentido, las rúbricas pueden tener en cuenta la comprensión del texto, la contextualización, la capacidad de inferir, el uso de evidencias textuales, la argumentación y la participación. Asimismo, los ensayos y comentarios literarios posibilitan analizar procesos más complejos, y las preguntas abiertas y las exposiciones facilitan la retroalimentación continua durante el desarrollo de las actividades. Otra cuestión importante fue la preocupación por el uso de la inteligencia artificial en los procesos de lectura y análisis. El riesgo mayor no está en la herramienta en sí sino en que sustituya la lectura reflexiva y la construcción de argumentos propios por respuestas automáticas. Una opción frente a esta situación es que dentro del proceso educativo se guíe a los estudiantes para que contrasten las respuestas que obtienen con la información presente en la obra, reconozcan posibles equivocaciones, encuentren elementos que respalden sus ideas y construyan interpretaciones propias a partir del análisis del texto. De este modo, la tecnología puede ser un medio para desarrollar el pensamiento crítico, en lugar de sustituir el proceso de aprendizaje.

Los resultados obtenidos permiten conocer mejor la situación de los estudiantes que se preparan para ser docentes de Lengua y Literatura. En este sentido, San Martín Sepúlveda (2023) afirma que en la preparación de futuros docentes es importante fortalecer tanto sus habilidades para enseñar como sus propias competencias lectoras, ya que ellos tendrán la tarea de impulsar estos procesos en sus alumnos. De igual forma, Herrada et al. (2023) señalan que las tareas de síntesis y análisis profundo

facilitan la identificación de la manera en que los estudiantes eligen, ordenan y reconstruyen la información. Por eso es necesario que la lectura crítica se desarrolle a lo largo de toda la formación profesional y no sólo en una asignatura determinada.

Desde el punto de vista práctico se sugiere una secuencia ordenada en cinco momentos: primeramente acercar a los estudiantes al contexto de la obra; luego realizar una lectura guiada donde los alumnos puedan identificar y registrar aspectos importantes; a continuación plantear preguntas que permitan ir más allá de la información explícita; más tarde promover espacios de diálogo en los que las ideas sean justificadas con argumentos; finalmente elaborar respuestas respaldadas por el análisis realizado. Se puede reforzar esta propuesta mediante el uso de organizadores gráficos, la asignación de roles en las discusiones, rúbricas de valoración del desempeño y actividades de autoevaluación. Las estrategias lectoras deben estar presentes en las diferentes etapas del proceso de lectura como menciona Vásquez-Sierra (2022). La presente propuesta, por otra parte, responde a la evidencia que señala la utilidad de las estrategias metacognitivas y colaborativas para fortalecer la comprensión en el ámbito universitario.

El estudio tiene algunas limitaciones que hay que tener en cuenta a la hora de interpretar sus resultados. En primer lugar, la muestra fue intencionalmente elegida únicamente entre estudiantes de un semestre y una carrera específicos, por lo que los resultados no pueden generalizarse a toda la comunidad universitaria. También, el instrumento utilizado permitió conocer las percepciones de los estudiantes, pero no midió directamente su desempeño mediante una prueba de comprensión lectora. Además, la información cualitativa se recogió a partir de cuatro entrevistas a docentes y no incluyó observaciones directas del desarrollo de las clases. Para P3, la respuesta faltante se trató considerando únicamente el número de respuestas válidas del ítem. Estas condiciones muestran la necesidad de seguir investigando con muestras más grandes, diseños cuasiexperimentales, análisis de los escritos y estudios de seguimiento a lo largo del tiempo.

Como proyección para nuevos estudios, se plantea la posibilidad de diseñar e implementar intervenciones centradas en la lectura dialógica e inferencial, incorporando evaluaciones previas y posteriores a través de rúbricas que permitan valorar la evolución de los argumentos elaborados por los estudiantes. También se podrían comparar distintas estrategias como la lectura individual, los clubes de lectura y la clase invertida, para ver los aportes que hacen cada una de ellas. En este sentido, la revisión hecha por Fernández Martínez y Uculmana Cabrejos (2025) muestra que hay diferentes estrategias para potenciar la comprensión lectora, pero todavía se necesita saber cuáles dan mejores resultados en el análisis de la literatura latinoamericana y en qué condiciones educativas se pueden aplicar mejor.

CONCLUSIONES

El estudio permitió comprender cómo se desarrollan las estrategias de lectura crítica y diálogo reflexivo, a partir de las opiniones de 30 estudiantes y los aportes de cuatro docentes. Los resultados mostraron una percepción positiva en aspectos tales como la contextualización de las obras, la

expresión de ideas personales, el uso de evidencias textuales y el intercambio de opiniones entre compañeros. Asimismo, todos los estudiantes coincidieron en que las estrategias utilizadas por los profesores contribuyen al fortalecimiento de su comprensión crítica y reflexiva, lo que representa una base favorable para seguir mejorando el proceso de enseñanza.

La mayor dificultad detectada es la que tiene que ver con la comprensión inferencial. Alrededor de cuatro de cada diez alumnos y alumnas afirmaron que rara vez o nunca hacen inferencias de forma continuada mientras leen. Esta situación se relaciona con la percepción de los docentes, quienes manifestaron problemas para interpretar significados implícitos, comprender el lenguaje simbólico y construir argumentos fundamentados. Por esta razón, el fortalecimiento de la lectura no debe enfocarse únicamente en incrementar la cantidad de textos leídos, sino en desarrollar estrategias que enseñen a los estudiantes a identificar pistas, establecer relaciones y elaborar conclusiones de la información obtenida.

El diálogo reflexivo plantea una situación particular en el grupo estudiado. Aunque la mayoría de los estudiantes coincide en que hablar e intercambiar con sus compañeros favorece la comprensión de los textos, más de un tercio coincide en que participa pocas veces o nunca en espacios de debate. Esto nos demuestra que las actividades dialógicas necesitan una planificación adecuada, que permita una participación equilibrada y motive a los estudiantes a sostener sus opiniones con argumentos. Estrategias tales como debates, tertulias, mesas redondas, cineforos y lecturas colectivas pueden dar buenos resultados cuando se realizan con preguntas orientadoras, asignación de roles, tiempos definidos y criterios claros de evaluación.

Según los resultados, las estrategias más apropiadas para responder a las necesidades detectadas son: las preguntas orientadoras, la lectura guiada, el trabajo colaborativo, la relación del texto con su marco histórico y cultural, el uso de organizadores gráficos, la reflexión metacognitiva y la evaluación mediante instrumentos tales como rúbricas, ensayos y comentarios literarios. Su aplicación debe ser gradual, de manera que los alumnos puedan pasar de la comprensión de información explícita a la elaboración de inferencias y a la construcción de una postura crítica frente a las obras.

Se llega a la conclusión de que la literatura latinoamericana constituye un recurso importante para reforzar la formación de lectores universitarios que puedan relacionar los textos con distintas situaciones y problemáticas del ámbito social y cultural. Sin embargo, para poder aprovechar esta aportación, se necesita una orientación docente permanente y organizada, donde las interpretaciones no se queden en opiniones individuales, sino que sean discutidas, examinadas y fundamentadas con elementos propios de las obras.

Por el carácter descriptivo del estudio, los resultados hallados no permiten asegurar que una estrategia determinada produzca mejoras directas en la comprensión lectora. Por lo tanto, se sugiere que las investigaciones futuras incluyan evaluaciones del desempeño, trabajen con grupos más amplios de participantes y tomen en cuenta la observación del desarrollo de las clases. Además, se

hace necesario fomentar un uso consciente de las herramientas de inteligencia artificial, utilizándolas como apoyo para analizar, comparar y ampliar la información, pero sin sustituir la lectura detallada ni la elaboración de argumentos propios.

Referencias bibliográficas

- Arias González, J. L., & Covinos Gallardo, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación* (Primera edición ed.). ENFOQUES CONSULTING EIRL.
- Ávila-Vásquez, M. O., & López, N. (2021). El proceso lógico-inferencial como estrategia para la lectura crítica de textos argumentativos en básica secundaria. *Discusiones Filosóficas*, 22(39), 135-155. <https://doi.org/10.17151/difil.2021.22.39.8>
- Banco Mundial. (23 de Junio de 2022). *El 70 % de los niños de 10 años se encuentran en situación de pobreza de aprendizajes y no pueden leer y comprender un texto simple*. Banco Mundial: <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2022/06/23/70-of-10-year-olds-now-in-learning-poverty-unable-to-read-and-understand-a-simple-text>
- Bonilla Vergara, A. M., Triana Guerra, A. C., & Silva Monsalve, A. M. (2021). Club Virtual: estrategia de enseñanza y aprendizaje para el fortalecimiento de la lectura crítica. *Revista Ibero Americana*, 85(1), 117-133. <https://doi.org/10.35362/rie8514016>
- Chura Condori, R. M., Valero Ancoco, V. N., & Calderon Quino, K. M. (2022). Siete niveles lingüísticos como estrategia para mejorar la comprensión lectora. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(1), 42-52. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.1.590>
- Duche Pérez, A. B., Montesinos Chávez, M. C., Rivas Plata, A. M., & Siza Montoya, C. H. (2022). Comprensión lectora inferencial en estudiantes universitarios. *Revista De Ciencias Sociales*(28), 181-198. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38831>
- Fernández Martínez, C. A., & Uculmana Cabrejos, D. A. (2025). Efectividad de las estrategias de comprensión lectora aplicadas en estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Horizontes Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 9(37), 1328–1347. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i37.986>
- Guerra-García, J., Guevara-Benítez, Y., & Pérez-González, D. (2022). Enseñanza de estrategias para el fomento de la comprensión lectora en universitarios. *Educación*, 31(61), 95-115. <https://doi.org/10.18800/educacion.202202.005>
- Herrada Valverde, G., Rodríguez-Conde, M. J., & Herrada Valverde, R. I. (2023). Estudio de las habilidades de lectoescritura de los estudiantes universitarios mediante tareas de síntesis. *RLA*, 61(1), 143-168. <https://doi.org/10.29393/RLA61-6EHGR30006>
- Herrera-Nuñez, Y., & Dapelo, B. (2022). Estrategias de lectura y rendimiento académico en la transición a la educación superior. *Praxis & Saber*, 13(32), 1-18. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n32.2022.12809>

- Huamaní Quispe, M. D., & Vega Vilca, C. S. (2023). Efectos de la gamificación en la motivación y el aprendizaje. *Horizontes Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(29), 1399-1410. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.600>
- Huarca Flores , P. (2022). La lectura en la educación superior y el rol del docente en su desarrollo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(1), 161-178. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/9991>
- Maldonado Fuentes, A. C., & Rodríguez Alveal, F. (2023). Evaluación de los aprendizajes en educación superior: aportes de fuentes académicas para docentes hispanohablantes. *Educación*, 32(63), 99-120. <https://doi.org/10.18800/educacion.202302.A005>
- Melgar Tapia, G. N., Yancán Ricaldi, L. V., & Prieto Martin, A. (2024). Flipped learning para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de una universidad de Tarma-Perú. *Llimpi*, 4(1), 01-09. <https://doi.org/10.54943/lree.v4i1.388>
- Moreira Moreira, E. M., & Hidalgo Valverde, A. A. (2023). La importancia de la lectura crítica en la educación universitaria: herramientas y métodos de comprensión. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(6), 394-405. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1446>
- Pilay Robles, N. A., Medina Ávila, L. L., García León, C. D., & Intriago Pilay, I. A. (2024). Implementación de estrategias de aprendizaje colaborativo para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, 4(4), 32-40. <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i4.180>
- Romero Saldarriaga, M., Romero Saldarriaga, J., Chancay Chancay, M., Soto Rivera, J., Romero Saldarriaga, S. D., & Benitez, C. (2024). Estrategias metacognitivas para potenciar la lectura en estudiantes del nivel elemental. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 28(122), 83-91. <https://doi.org/10.47460/uct.v28i122.794>
- San Martín Sepúlveda, N. M. (2023). Competencia lectora de estudiantes de pedagogía: el desafío de quienes enseñan lengua. *Educación: PUCP*, 32(63), 222-236. <https://doi.org/10.18800/educacion.202302.R001>
- Uribe-Hincapié, R. A., & Colorado Montoya, M. A. (2025). La lectura literaria desde una dimensión dialógica para la formación del pensamiento crítico. *Educación y Educadores*, 28(1), 1-20. <https://doi.org/10.5294/edu.2025.28.1.2>
- Valero-Ancco, V. N., Pari-Orihuela, M., & Calsin-Chambilla, Y. M. (2024). Comprensión Lectora en Universitarios Ingresantes. *Resiliencia Paradigmática*, 17(1), 174-182. <https://doi.org/10.37843/rtd.v17i1.453>

Vásquez Sierra, A. J. (2022). Comprensión lectora: fundamentos teóricos y estrategias de acercamiento al texto. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 618-633.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2607



Revista Latinoamericana de
Ciencias Sociales y Humanidades



ISSN en línea: 2789-3855
DOI: 10.56712



CARTA DE ACEPTACIÓN

Por medio de la presente la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades ([LATAM](#)), con ISSN en línea: 2789-3855 y DOI 10.56712, con indexaciones en son Dialnet, Latindex directorio, Google académico, Base, Livre, Latinrev, Crossref, MIAR y ERIHPlus y perteneciente a la Red de Investigadores Latinoamericanos ([REDILAT](#)) certifica que:

Título del artículo: **Estrategias de lectura crítica-reflexiva en literatura latinoamericana para fortalecer la comprensión lectora universitaria.**

Autor: Jesús Ariel Herrera Gutiérrez.

Área temática: Ciencias administrativas, contables y económicas.

ha sido evaluado y aprobado mediante el sistema de evaluación por pares de doble ciego (double-blind peer review), y la revisión anti plagio vía software de índice de similitud, cumpliendo con los estándares de aprobación establecidos por el Comité Editorial para su publicación.

Se expide la presente constancia a los 16 días del mes de julio del año 2026.



Dr. Anton Peter Baron

Editor en jefe

LATAM - Revista Latinoamericana de
Ciencias Sociales y Humanidades

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

¡Evolución académica!

@UNEMIEcuador

