Revista de Estudios Generales (REG).
ISSN: 3073-1259Vol.5 (N°.4). Octubre - Diciembre 2026
DOI: 10.70577/reg.v5i4.1197

Lectura crítica en Lenguaje y Literatura

Critical Reading in Language and Literature

MSc. Adriana Maricela Pilligua Laz
Unidad Educativa Sucre Mieles
adriana.pilligua@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0002-8373-7624
Pedernales-Ecuador

MSc. Paulo Sixto Huaraca Caisaguano
Unidad educativa Archidona
paulo.huaraca@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0005-8300-5820
Napo-Ecuador

MSc. Sonia Lourdes Mediavilla Carvajal
Unidad Educativa Republica de Canadá
lourdes.mediavilla@docentes.educacion.edu.ec
https://orcid.org/0009-0003-3524-286X
Sucumbíos-Ecuador

MSc. Paola Elizabeth Morocho Ramírez
Unidad Educativa Enrique López Lascano
paola.morocho@docentes.educacion.edu.ec
https://orcid.org/0009-0008-5254-2748
Santa Lucia-Ecuador

MSc. Gilda Valeria Rosado Salvatierra
Escuela Manuelita Sáenz
gilda.rosado@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0005-8705-8954
Naranjal-Ecuador

MSc. Gladis Narcisa Maita Cabrera
Unidad Educativa Ciudad De Quito
gladis.maita@educación.gob.ec
https://orcid.org/0009-0008-2844-200X
Morona Santiago-Ecuador

Formato de citación APA
Pilligua, A., Huaraca, P., Mediavilla, S., Morocho, P., Rosado, G. & Maita, G. (2026). Lectura crítica en Lenguaje y Literatura. Revista REG, Vol. 5 (N°. 4), p. 3035 - 3051.

NEXO CIENTIFICO
Vol. 5 (N°. 4). Octubre – Diciembre 2026.
ISSN: 3073-1259
Fecha de recepción: 30 -10-2026
Fecha de aceptación :03-11-2026
Fecha de publicación:31-12-2026

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

RESUMEN

El presente artículo analizó la importancia de desarrollar una lectura crítica y reflexiva para profundizar el aprendizaje significativo del área de Lenguaje y Literatura de la institución Camilo Destruge de Guayaquil. Se efectuó una investigación de carácter cuantitativo con análisis descriptivo - transversal. La población correspondió a 140 jóvenes de bachillerato, mientras que la muestra fue por conveniencia equivalente a 70 estudiantes seleccionados, por lo que, se empleó una prueba diagnóstica que permita evaluar aspectos como: nivel literal, inferencial y crítico - valorativo. Existió mayor desempeño académico en lo que corresponde a la identificación de ideas principales y la interpretación de recursos estilísticos expresivos. En tanto que, las dificultades encontradas hacen referencia a los argumentos, la comparación de fuentes primarias y secundarias o la formulación de juicios de experticia. Es necesario la implementación de estrategias metacognitivas, debates estructurados, preguntas problematizadoras o inferenciales y análisis comparativos para fortalecer la interpretación, la argumentación, la autonomía del alumno y el pensamiento creativo en contextos educativos diversos, sociales, culturales y digitales.

PALABRAS CLAVE: pensamiento crítico, comprensión, Lenguaje y Literatura, lectura

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

ABSTRACT

This article analysed the importance of critical reading in the learning of Language and Literature among third-year high school students at Camilo Destruge Public Educational Institution. A quantitative studio was conducted. The population consisted of 140 students distributed across four classes, while the sample included 70 students selected through non-probability convenience sampling. An evaluation test was administered to literal, inferential, and critical reading levels, where it was identified like strength main ideas and interpreting expressive resources. However, difficulties like arguments, comparing primary and secondary sources, and formulating judgments. It is necessary use to didactic and metacognitive strategies, structured debates, problem-posing and inference questions, and comparative analysis should be implemented to strengthen interpretation, argumentation, autonomy of students, and critical thinking in our contemporary education and digital contexts. These didactic activities could promote comprehension and examine information, justify their opinions, contrast perspectives, and participate with responsibly in effectively communication.

KEYWORDS: critical thinking, comprehension, Language and Literature, lecture

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

INTRODUCCIÓN

La lectura crítica constituye una competencia fundamental en la formación de los estudiantes, debido a que les permite interpretar, analizar y valorar la información contenida en diferentes tipos de textos. En el área de Bachillerato, se requiere superar la comprensión literal, pues se exige que el lector sea capaz de detectar las intenciones comunicativas de un texto, reconocer sus argumentos y contra argumentos, contrastar diversas perspectivas u horizontes, así como, construir opiniones, que sean basadas en evidencias científicas - teóricas. Su desarrollo paulatino mejora el desempeño escolar, pero también, el amor hacia la lectura con una participación responsable colectiva por indagar un tema de relevancia para la sociedad actual.

Ante la digitalización mundial y avances significativos en grandes volúmenes de información que se han sistematizados, la lectura crítica adquiere un rol importante para distinguir contenidos que sean viables y confiables, diferenciándolos de aquellos que se conocen como Fake News o información falsa, sesgados o manipulados por intereses particulares. Cassany (2021) sostiene que los escenarios de desinformación requieren lectores capaces de examinar la procedencia, la intención y la credibilidad de los discursos. Por consiguiente, la enseñanza de Lengua y Literatura debe proporcionar estrategias que permitan al estudiante adoptar una posición reflexiva frente a textos impresos y digitales.

No obstante, en el ámbito educativo se observan dificultades relacionadas con la comprensión, la interpretación y la valoración de los textos. Sin embargo, hay una proporción mínima de estudiantes, quienes se limitan a localizar información explícita, directamente en la lectura, muestran dificultades para formular inferencias propias, reconocer analogías entre ideas, determinar la postura crítica o de defensa del autor y emitir juicios que sean críticos o argumentados. Dichas dificultades, repercuten en la comprensión lectora y se interrelacionan en el resto de asignaturas, ya que un proceso lector eficiente, constituye una herramienta transversal necesaria para desarrollar habilidades cognitivas.

La situación se agrava cuando se aplica un liderazgo unidireccional en clases, relacionado a prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la copia textual de lecturas y en la evaluación de conceptos o respuestas de alternativas explícitas únicamente.

Callohuanca (2021) destaca la importancia de la lectura crítico-reflexiva para promover el pensamiento crítico, puesto que posibilita que los estudiantes cuestionen la información, relacionen los contenidos con su realidad y elaboren conclusiones propias. Esto demuestra que la comprensión crítica no se desarrolla de manera espontánea, sino mediante una intervención docente planificada.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Otra dificultad se encuentra en la limitada incorporación de estrategias didácticas activas en las clases de Lengua y Literatura. Cuando la lectura se plantea únicamente como una obligación académica, puede disminuir el interés del alumnado y restringirse la participación durante el análisis de las obras. Por ello, resulta necesario implementar actividades que vinculen los textos con experiencias cercanas, problemas sociales, manifestaciones culturales y situaciones comunicativas significativas para los estudiantes.

Las estrategias mediadas por la tecnología constituyen una alternativa para transformar las experiencias lectoras tradicionales. Bonilla et al. (2021) encontraron que la implementación de un club virtual favoreció el fortalecimiento de la lectura crítica y aumentó la motivación y participación de los estudiantes. Desde esta perspectiva, los espacios digitales pueden facilitar el intercambio de interpretaciones, la discusión de ideas y la construcción colectiva de significados alrededor de los textos.

La justificación de este artículo se sustenta en la necesidad de fortalecer una competencia indispensable para el aprendizaje autónomo y la formación integral. Un estudiante que comprende críticamente un texto puede reconocer argumentos, evaluar evidencias, establecer relaciones entre diferentes fuentes y defender su posición con fundamentos. Estas capacidades resultan esenciales para continuar los estudios superiores, desenvolverse en el ámbito profesional y participar de manera consciente en los asuntos sociales de su comunidad.

En esta misma línea, Bárcenas et al. (2022) consideran que la lectura crítica puede emplearse como una estrategia de evaluación orientada al aprendizaje significativo, al detectar fortalezas y limitaciones de cada alumno durante el proceso de comprensión lectora, en lugar de analizar promedios finales de cada trimestre, así la evaluación permite retroalimentar, reflexionar y mejorar de manera progresiva el desempeño de cada lector.

La enseñanza de la lectura en estudiantes de Ecuador, enfrenta desafíos respecto a la promoción de aprendizajes significativos, que vayan más allá de la transmisión superficial de información no fiable, por lo que, se muestra el interés por incorporar estrategias que sean innovadoras, técnicas de literacidad y actividades didácticas contextualizadas que favorezcan el aprendizaje experiencial.

Estas propuestas académicas permiten que los estudiantes de Bachillerato comprendan géneros discursivos distintos, empleando la lectura como instrumento interpretativo del entorno social, cultural y educativo.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Álava (2022) destacó como estrategias innovadoras: la lectura guiada por el tutor docente, el uso de mapas mentales y la formulación de preguntas inferenciales antes, durante y luego de la lectura; lo que les permitió en el estudio analizado mejorar la comprensión lectora. Asimismo, Córdova (2024) examinó técnicas pedagógicas de literacidad para mejorar los procesos cognitivos del alumnado y fortalecer los niveles literal, inferencial y crítico. Ambos antecedentes evidencian la importancia de planificar intervenciones didácticas acordes con las necesidades y características de los estudiantes ecuatorianos.

En el ámbito internacional, las investigaciones recientes presentan la lectura crítica como una práctica asociada con la interpretación, la argumentación, el pensamiento reflexivo y la participación social. Las propuestas pedagógicas coinciden en que la enseñanza debe enfocarse en la examinación a profundidad del contenido, ya sea mediante técnicas de observación sistemática o lectura rápida, la intención del lector y el contexto de producción de los discursos reflexivos. Es importante relacionar diversas fuentes textuales para comprender perspectivas de diversos autores respecto a un tema en cuestión.

Autores como Betancur y Garzón (2023) consideraron que el robustecimiento de la lectura crítica se da a través del uso de la intertextualidad, estrategia didáctica que permite la comparación de discursos y relaciones entre fuentes diversas. Por otra parte, Aguilera y De la Cruz (2021) estudiaron la percepción de los estudiantes respecto a la lectura crítica y destacaron su importancia dentro de la formación académica. Estos antecedentes internacionales proporcionan fundamentos para examinar la manera en que esta competencia puede desarrollarse desde el área de Lengua y Literatura.

En consideración de la problemática descrita, el objetivo del presente artículo es analizar la importancia de la lectura crítica en el área de Lenguaje y Literatura, identificando sus principales dificultades, fundamentos pedagógicos y estrategias didácticas. Con ello, se busca aportar orientaciones que contribuyan al desarrollo de habilidades de interpretación, análisis, reflexión, argumentación y valoración de textos en contextos impresos y digitales.

El artículo se divide en una revisión teórica de aspectos relacionados a lectura crítica, y la identificación de estrategias relacionadas a mejorar la comprensión lectora y criticidad de los estudiantes. Por último, se utiliza un diálogo discursivo de los hallazgos y las conclusiones principales del presente análisis. Esta organización considera que la comprensión lectora debe responder también a las transformaciones tecnológicas actuales, dado que la era digital demanda habilidades para seleccionar, contrastar y evaluar críticamente la información disponible (Díaz et al., 2024).

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

MÉTODOS Y MATERIALES

Bajo un estudio cuantitativo, transversal y alcance descriptivo, se analizaron las habilidades de lectura crítica, sin manipular las variables estudiadas en los alumnos de 3ero. Bachillerato de la UEF Camilo Destruge, sección matutina. Se aplicó una prueba diagnóstica de lectura crítica, estructurada por textos de literatura y argumentación, acompañadas de preguntas que permitan evaluar aspectos como los niveles literal, inferencial y crítico-valorativo (Vargas, 2023). Mediante juicio de expertos se comprobó la claridad, grado de pertinencia y correspondencia de cada ítem investigativo.

La población corresponde a cuatro paralelos “A1”, “B1”, “C1” y “D1”, es decir, 160 alumnos con aproximadamente 40 estudiantes por curso. Por ende, se tomó una muestra no probabilística por conveniencia de 70 alumnos de los cursos “A1” y “C1”, de acuerdo a la disponibilidad del participante y previa autorización de la institución. Se procesaron los datos utilizando herramientas de estadística descriptiva, tablas de frecuencias absolutas y relativas; cuyas tablas y figuras estadísticas permitieron detectar el nivel de rendimiento académico de la materia, en las dimensiones consideradas para lograr una lectura crítica.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados de la prueba de lectura crítica dirigida a 70 alumnos de 3ero. Bachillerato permitieron identificar su desempeño en los niveles: literal, inferencial y crítico-valorativa. La información se recolectó y procesó a través de frecuencias y porcentajes, en 8 dimensiones como son: la selección de ideas principales, uso de preguntas y respuestas inferenciales, reconocimiento de intenciones del autor, evaluación continua de argumentos, análisis de textos de literatura ecuatoriana, comparación de fuentes fidedignas, formulación de juicios críticos y construcción de opiniones que sean fundamentadas científicamente.

Tabla 1

Identificación de las ideas principales del texto

Nivel	Descripción del desempeño	Frecuencia	Porcentaje
Alto	Identifica claramente las ideas principales	38	54,3 %
Medio	Identifica parcialmente las ideas principales	24	34,3 %
Bajo	Presenta dificultades para identificarlas	8	11,4 %
Total		**70**	**100,0 %**

En la Tabla 1 se observa que el 54,3 % de los estudiantes alcanzó un nivel alto en la identificación de las ideas principales, mientras que el 34,3 % se ubicó en el nivel medio y el 11,4 % presentó un nivel bajo. Estos porcentajes pueden explicarse porque reconocer información explícita es una habilidad practicada frecuentemente en las actividades de lectura. Sin embargo, una parte del

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

alumnado todavía confunde las ideas principales con los detalles secundarios o reproduce fragmentos sin sintetizar su contenido (Yaruro, 2023).

Tabla 2

Realización de inferencias a partir de la información del texto

Nivel	Descripción del desempeño	Frecuencia	Porcentaje
Alto	Formula inferencias coherentes	31	44,3 %
Medio	Formula inferencias parcialmente coherentes	29	41,4 %
Bajo	No logra deducir información implícita	10	14,3 %
Total		**70**	**100,0 %**

En la Tabla 2 se evidencia que el 44,3 % alcanzó un nivel alto en la formulación de inferencias, el 41,4 % se situó en el nivel medio y el 14,3 % obtuvo un nivel bajo. El porcentaje favorable es menor que el registrado en la identificación de ideas principales porque inferir exige relacionar información explícita con conocimientos previos. La presencia considerable del nivel medio indica que varios estudiantes realizan deducciones, pero tienen dificultades para justificarlas con evidencias textuales.

Tabla 3

Reconocimiento de la intención comunicativa del autor

Nivel	Descripción del desempeño	Frecuencia	Porcentaje
Alto	Reconoce la intención y la justifica	34	48,6 %
Medio	Reconoce parcialmente la intención	27	38,6 %
Bajo	No identifica la intención comunicativa	9	12,8 %
Total		**70**	**100,0 %**

En la Tabla 3 se determina que el 48,6 % de los estudiantes reconoció adecuadamente la intención comunicativa del autor, el 38,6 % lo hizo parcialmente y el 12,8 % mostró dificultades. Estos resultados se deben a que aproximadamente la mitad logra diferenciar si un texto pretende informar, convencer, cuestionar o expresar una postura. No obstante, los niveles medio y bajo revelan que algunos participantes se concentran en el contenido superficial y no examinan el propósito con el que fue elaborado el discurso (Valero, 2024).

Tabla 4

Evaluación de los argumentos presentados en el texto

Nivel	Descripción del desempeño	Frecuencia	Porcentaje
Alto	Evalúa la validez de los argumentos	28	40,0 %
Medio	Evalúa los argumentos de manera parcial	30	42,9 %
Bajo	Acepta los argumentos sin evaluarlos	12	17,1 %
Total		**70**	**100,0 %**

En la Tabla 4 se aprecia que el 40,0 % obtuvo un nivel alto en la evaluación de argumentos, el 42,9 % se ubicó en el nivel medio y el 17,1 % alcanzó un nivel bajo. El predominio del nivel medio puede relacionarse con las dificultades para distinguir entre afirmaciones, opiniones, razones y evidencias.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Aunque una proporción importante reconoce los argumentos principales, no siempre verifica su coherencia, suficiencia o relación con la conclusión defendida por el autor (Zambrano y Chancay, 2022).

Tabla 5

Interpretación de recursos expresivos en textos literarios

Nivel	Descripción del desempeño	Frecuencia	Porcentaje
Alto	Interpreta los recursos y sus efectos	36	51,4 %
Medio	Reconoce recursos, pero los interpreta parcialmente	26	37,2 %
Bajo	Presenta dificultades para reconocerlos	8	11,4 %
Total		**70**	**100,0 %**

En la Tabla 5 se muestra que el 51,4 % alcanzó un nivel alto en la interpretación de recursos expresivos, el 37,2 % obtuvo un nivel medio y el 11,4 % presentó un nivel bajo. El porcentaje mayoritario puede atribuirse al contacto habitual de los estudiantes con cuentos, poemas y otros textos literarios en la asignatura (Uyaguari et al., 2023). Sin embargo, algunos reconocen metáforas, comparaciones o símbolos, pero no explican de manera suficiente cómo estos recursos contribuyen al sentido global de la obra.

Tabla 6

Comparación crítica de información procedente de diferentes textos

Nivel	Descripción del desempeño	Frecuencia	Porcentaje
Alto	Contrasta información y reconoce diferencias	27	38,6 %
Medio	Compara la información de manera parcial	30	42,8 %
Bajo	No establece relaciones entre los textos	13	18,6 %
Total		**70**	**100,0 %**

En la Tabla 6 se identifica que el 38,6 % alcanzó un nivel alto al comparar información, el 42,8 % se ubicó en el nivel medio y el 18,6 % obtuvo un nivel bajo. El predominio del nivel medio se explica porque la comparación de fuentes demanda seleccionar criterios, reconocer coincidencias y contradicciones y valorar la confiabilidad de los contenidos. Los estudiantes pueden identificar semejanzas evidentes, pero todavía presentan limitaciones para contrastar la calidad de los argumentos y determinar cuál fuente posee mayor sustento.

Tabla 7

Formulación de juicios críticos sobre el contenido leído

Nivel	Descripción del desempeño	Frecuencia	Porcentaje
Alto	Emite juicios críticos debidamente justificados	29	41,4 %
Medio	Formula juicios con una justificación limitada	28	40,0 %
Bajo	Emite opiniones sin justificación	13	18,6 %
Total		**70**	**100,0 %**

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Revista de Estudios Generales (REG).
ISSN: 3073-1259Vol.5 (N°.4). Octubre - Diciembre 2026
DOI: 10.70577/reg.v5i4.1197

En la Tabla 7 se evidencia que el 41,4 % formuló juicios críticos adecuadamente, el 40,0 % presentó un desempeño medio y el 18,6 % se situó en el nivel bajo. Los porcentajes muestran que una parte importante del alumnado puede expresar acuerdos o desacuerdos, pero no siempre proporciona evidencias que respalden su posición. Esta situación puede originarse en prácticas lectoras que priorizan la respuesta correcta sobre la construcción y defensa razonada de criterios personales.

Tabla 8

Construcción de opiniones sustentadas en evidencias textuales

Nivel	Descripción del desempeño	Frecuencia	Porcentaje
Alto	Construye opiniones claras y fundamentadas	32	45,7 %
Medio	Expresa opiniones con fundamentación parcial	27	38,6 %
Bajo	Expresa opiniones sin utilizar evidencias	11	15,7 %
Total		**70**	**100,0 %**

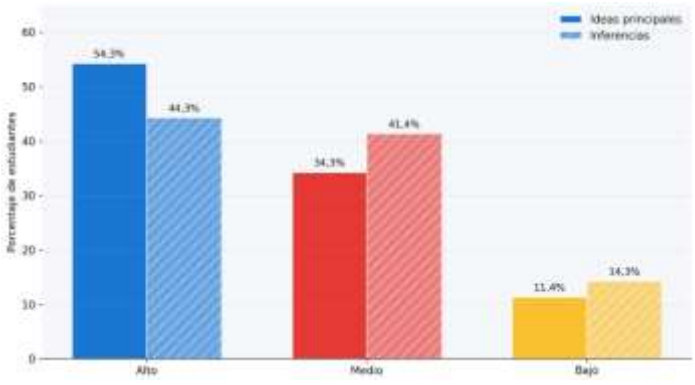
En la Tabla 8 se observa que el 45,7 % de los participantes construyó opiniones sustentadas en evidencias textuales, el 38,6 % alcanzó un nivel medio y el 15,7 % obtuvo un nivel bajo. El resultado favorable indica que una proporción relevante puede relacionar su postura con información contenida en los textos. Sin embargo, la presencia de estudiantes en los niveles medio y bajo demuestra que todavía es necesario fortalecer la selección de evidencias, la organización de ideas y la elaboración de argumentos coherentes (Torres y López, 2024).

La Figura 1 muestra que la identificación de ideas principales alcanzó un 54,3 % en el nivel alto, un 34,3 % en el medio y un 11,4 % en el bajo. En la realización de inferencias, el nivel alto disminuyó al 44,3 %, mientras que el medio aumentó al 41,4 % y el bajo llegó al 14,3 %.

Esta diferencia se explica porque reconocer información explícita es una actividad más habitual para los estudiantes, mientras que inferir exige relacionar pistas textuales con conocimientos previos y justificar las deducciones formuladas.

Figura 1

Relación entre la selección de ideas principales y la ejecución de inferencias



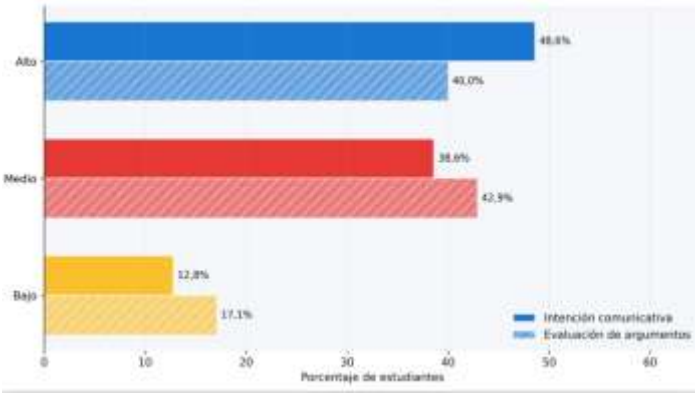
La Figura 2 presenta un 48,6 % en el nivel alto para el reconocimiento de la intención comunicativa, seguido del 38,6 % en el nivel medio y del 12,8 % en el bajo. En la evaluación de argumentos, únicamente el 40,0 % alcanzó el nivel alto, el 42,9 % se ubicó en el medio y el 17,1 % en

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

el bajo. Esta variación puede atribuirse a que identificar el propósito general del autor resulta menos complejo que examinar la validez, coherencia y suficiencia de las razones empleadas para respaldar una postura.

Figura 2

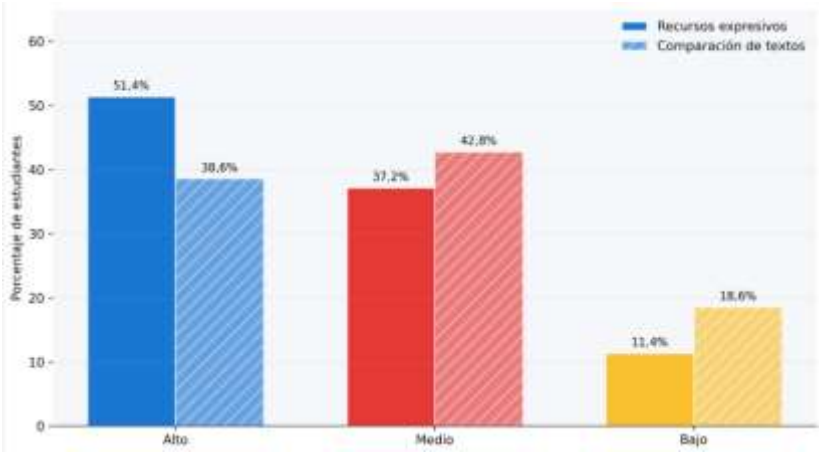
Comparación entre el reconocimiento de la intención comunicativa y la evaluación de argumentos



En la Figura 3, la interpretación de recursos expresivos registró un 51,4 % en el nivel alto, un 37,2 % en el medio y un 11,4 % en el bajo. Por su parte, la comparación crítica de textos obtuvo un 38,6 % en el nivel alto, un 42,8 % en el medio y un 18,6 % en el bajo. La ventaja observada en la primera habilidad puede deberse al contacto frecuente con metáforas, comparaciones y símbolos durante las clases de Literatura. Contrastar textos requiere procesos más complejos, como reconocer contradicciones, evaluar fuentes y determinar la solidez de diferentes posturas.

Figura 3

Análisis comparativo entre la interpretación de recursos expresivos y la criticidad de textos



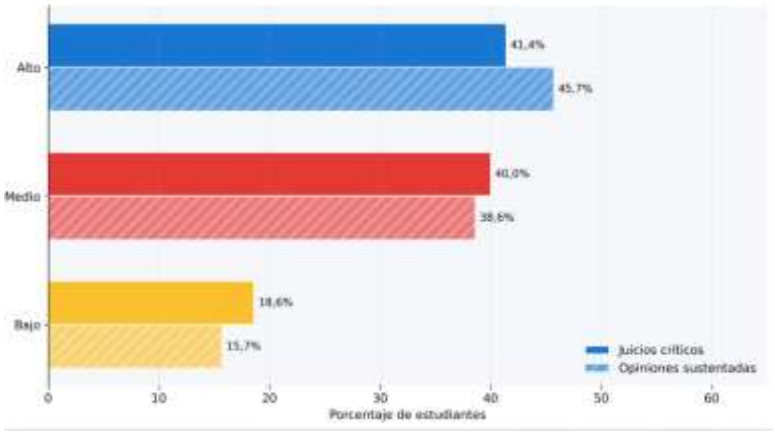
Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Revista de Estudios Generales (REG).
ISSN: 3073-1259Vol.5 (N°.4). Octubre - Diciembre 2026
DOI: 10.70577/reg.v5i4.1197

La Figura 4 indica que la formulación de juicios críticos alcanzó un 41,4 % en el nivel alto, un 40,0 % en el medio y un 18,6 % en el bajo. La construcción de opiniones sustentadas presentó un 45,7 % en el nivel alto, un 38,6 % en el medio y un 15,7 % en el bajo. La pequeña diferencia favorable en la segunda habilidad puede relacionarse con que los estudiantes logran seleccionar información del texto para respaldar sus opiniones. Sin embargo, todavía presentan dificultades para evaluar profundamente las ideas del autor y formular juicios críticos con argumentos suficientemente desarrollados (Seminario y Argudo, 2024)

Figura 4

Comparación entre la formulación de juicios críticos y la construcción de opiniones sustentadas



En conjunto, los resultados revelan un mejor desempeño en la identificación de ideas principales y en la interpretación de recursos expresivos de los textos literarios. Las principales limitaciones encontradas se concentraron en la evaluación de argumentos y contra argumentos, la comparación de fuentes primarias y secundarias, así como también, la formulación de juicios fundamentados teóricamente. Por este motivo, aunque los alumnos muestran habilidades básicas de comprensión lectora, es necesario incorporar estrategias didácticas innovadoras que favorezcan el análisis profundo de un texto, la contrastación de la información mediante evidencias y la argumentación crítica.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Se presentaron niveles altos de un 54,3 % de la muestra, donde se evidenció un mejor desempeño en la selección de ideas principales, mientras que en la realización de inferencias en un texto disminuyó a un 44,3 %. Esta diferencia coincide con Martin et al. (2022), quienes señalan que la comprensión lectora durante la adolescencia presenta dificultades en los procesos que demandan integrar información, elaborar inferencias y construir una representación global del texto. De igual

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

manera, Jara y Carrillo (2023) destacan que la aplicación sistemática de estrategias lectoras permite fortalecer progresivamente la comprensión en estudiantes de secundaria.

La interpretación de recursos expresivos presentó uno de los desempeños más favorables, con un 51,4 % en el nivel alto, lo cual demuestra que el contacto con cuentos, poemas y otros textos literarios contribuye al reconocimiento de sus elementos estéticos. No obstante, la comparación crítica de textos obtuvo solo un 38,6 % en esta categoría.

Roldán et al. (2024) explican que las prácticas de lectura pueden variar entre las asignaturas, por lo que, se requiere una enseñanza articulada que ayude a transferir las habilidades lectoras a diferentes contextos. Giler et al. (2023) sostienen que la competencia lectoescritora favorece el aprendizaje profundo y significativo de la materia de Lenguaje y Literatura.

El 48,6 % de los alumnos consiguieron un nivel alto, en la dimensión denominada reconocimiento de la intención comunicativa de un texto; en tanto que, el 40 % de los estudiantes, evaluaron los argumentos de manera adecuada. Esta diferencia relativa, demuestra que se puede detectar la intención del autor, pero se presentan dificultades cuando se examina la coherencia entre ideas, las opiniones respecto a evidencias y la validez de una postura crítica. Por esta razón, es necesario la incorporación de preguntas inferenciales a una lectura, que les permita filosofar, contextualizar, realizar analogías y justificar un texto, a través de interpretaciones objetivas.

La formulación de juicios críticos y objetivos, el 41,4 % obtuvo un nivel alto y el 40 % un nivel medio, en tanto que la construcción de opiniones basadas en evidencias logró un 45,7 % de nivel elevado. A pesar de que los alumnos expresan sus puntos de vista adecuadamente, existe una proporción que aún tiene dificultades para emitir criterios personales usando evidencias textuales. Al crear espacios de diálogo reflexivo, análisis colectivo y debate estructurado se contrastan ideas, defienden sus posiciones y reconsideran sus interpretaciones.

La lectura crítica requiere una intervención pedagógica constante, en lo que respecta a la evaluación oportuna de argumentos, la comparación de fuentes primarias o secundarias y la elaboración de juicios que sean fundamentados. Guzmán et al. (2024) confirman que el empleo de estrategias metacognitivas permite que los alumnos planifiquen, controlen, den seguimiento y evalúen su propio proceso de comprensión.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

CONCLUSIONES

Se concluye que los estudiantes de tercero de Bachillerato de la Unidad Educativa Fiscal Camilo Destruge poseen mayores fortalezas en la identificación de ideas principales y en la interpretación de recursos expresivos. En cambio, las principales dificultades se encuentran en la evaluación de argumentos, la comparación crítica de fuentes y la formulación de juicios debidamente sustentados. López (2024) reconoce el debate escolar como una alternativa para fortalecer la literacidad crítica, mientras que López et al. (2022) destacan la importancia de las estrategias docentes orientadas al análisis, la reflexión y el cuestionamiento dentro del aula.

El fomento de la lectura crítica constituye un proceso elemental que debe ser planificado, sistematizado y transversal en la enseñanza de Lenguaje y Literatura. Por ende, Jara y Carrillo (2023) manifiestan la relación existente entre la aplicación de estrategias lectoras que permitan fortalecer la comprensión lectora de los alumnos de bachillerato. Por su parte, Giler et al. (2023) consideran que la competencia lectoescritora constituye un componente fundamental para el aprendizaje, debido a que favorece la comprensión, la producción de ideas y la participación del estudiante en actividades académicas.

También se concluye que las estrategias pedagógicas deben incorporar textos literarios, argumentativos, informativos y digitales, relacionados con la realidad del alumnado. El análisis comparativo, la formulación de preguntas problematizadoras, la discusión guiada y el debate pueden ayudar a que los estudiantes reconozcan distintas perspectivas y fundamenten sus opiniones. Estas actividades permitirían superar las prácticas centradas únicamente en localizar información y favorecerían un aprendizaje más reflexivo, autónomo y significativo.

Finalmente, resulta necesario integrar estrategias metacognitivas que permitan a los estudiantes reconocer sus dificultades y supervisar su comprensión antes, durante y después de la lectura. Guzmán et al. (2024) destacan que la metacognición favorece el fortalecimiento de la lectura crítica, mientras que Ospina (2024) identifica su importancia para planificar, controlar y evaluar el proceso lector. Del mismo modo, López (2024) demuestra la utilidad del debate escolar como espacio para interpretar discursos, contrastar posturas y construir argumentos fundamentados.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera, D., y De la Cruz, A. (2021). Percepción de los estudiantes respecto a la lectura crítica en la licenciatura de Idiomas. *Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 21*(1). https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/

Álava, R. (2022). Estrategia didáctica innovadora para el desarrollo de la comprensión de lectura en alumnos de bachillerato. *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa REICOMUNICAR*. https://alcance.unesum.edu.ec/index.php/alcance/article/view/39

Bárcenas, M., Juárez, L., y Tobón, S. (2022). Lectura crítica como estrategia didáctica evaluativa para lograr un aprendizaje significativo. *TecnoCientífica Chihuahua*. https://teceo.slp.tecnm.mx/index.php/teceo/article/view/91

Betancur, M., Garzón, C. (2023). Fortalecimiento de la lectura crítica en alumnos de de secundaria mediante intertextualidad. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*. https://revistas.usb.edu.co/index.php/Cooperacion/article/view/6805

Bonilla Vergara, Á. M., y Silva, M. (2021). Club virtual como una estrategia de enseñanza y aprendizaje para mejorar la lectura crítica. *Revista Iberoamericana de Educación, 85*(1), 117–133. https://doi.org/10.35362/rie8514016

Callohuanca, W. (2021). Importancia de la lectura crítico y reflexiva para mejorar el pensamiento crítico en alumnos. *Maestro y Sociedad, 18*(1), 326–334. https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5341

Cassany, D. (2021). Lectura crítica en tiempos de desinformación. *Leer, Escribir y Descubrir Revista Electrónica, 1*(9), artículo 3. https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/3/

Córdova, J. (2024). Técnicas didácticas de literacidad para mejorar los procesos cognitivos en alumnos de bachillerato. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, número especial, 287–298. https://ve.scielo.org/pdf/uct/v28nespecial/2542-3401-uct-28-especial-287.pdf

Díaz, Z., Noria, V., y Buendía, A. (2024). Comprensión lectora en la nueva era digital como una revisión sistemática. *Revista Andina de Educación, 7*(2). https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.1

Giler, P., Cusme, A., y Cabello, D. (2023). Competencia lectoescritora para mejorar el aprendizaje significativo de Lenguaje y Literatura en Básica Superior. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación, 11*(2). https://doi.org/10.26423/rcpi.v11i2.688

Guzmán, H., Torres, J., y González, D. (2024). Estrategias metacognitivas para fortalecer la lectura crítica y comprensiva en el PlanSuperEva: *Revista Científica Multidisciplinar Ciencia Latina, 8*(5), 13090–13104. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14765

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Jara, A., y Carrillo, E. (2023). Estrategias de lectura y comprensión lectora en secundaria de la I. E. N.° 3719 Santísima Trinidad, Puente Piedra, Lima. *IGOBERNANZA, 6*(22), 734–769. https://doi.org/10.47865/igob.vol6.n22.2023.274

López, M., Moreno, E., y Uyaguari, F. (2022). Desarrollo del pensamiento crítico en clases a través del testimonio de docentes ecuatorianos de excelencia. *Revista Digital Areté en Educación, 8*(15), 161–180. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2443-45662022000100161

López, R. (2024). Literacidad crítica y debate estructurado en bachillerato de una institución fiscal de Colombia. *Lenguaje, 52*(2). https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/13548

Martin, I., González, M., y Chaves, S. (2022). Análisis de lectura comprensiva y sus dificultades en etapa de adolescentes. *Anales de Psicología, 38*(2), 251–258. https://doi.org/10.6018/analesps.419111

Ospina, A. (2024). Revisión a nivel sistemático de las estrategias didácticas innovadoras de lectura crítica en educación bachillerato desde las habilidades metacognitivas. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica, 4*(3), 809–837. https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i3.451

Roldán, L., Arnés, D., y Simiele, A. (2024). Lectura crítica en clases en dos asignaturas de la escuela como estudio comparativo. *Psicología USP, 35*, e210048. https://doi.org/10.1590/0103-6564e210048

Romero, S., Silva, G., Snow, C., y Montanari, S. (2021). Vocabulario académico y habilidades de lenguaje como predictores de la comprensión lectora en alumnos de primaria y secundaria en México. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 58*(2), 1–16. https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.4

Seminario, E., y Argudo, B. (2024). Sistema de tareas académicas de los docentes para fomentar la lectura reflexiva en octavo año de Educación “Martha Bucaram de Roldós”. *Dominio de las Ciencias, 10*(1). https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3810

Torres, Y., y López, O. (2024). Estrategias de comprensión lectora en estudiantes de secundaria en su lengua materna: Una revisión sistemática. *Revista Tribunal, 4*(8), 204–221. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i8.53

Uyaguari, J., Granda, A., y Uyaguari, G. (2023). Estrategias didácticas que permiten desarrollar la lectura crítica en bachillerato. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(1), 10436–10459. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial

Valero, A. (2024). Fortaleciendo de la comprensión lectora, crítica y reflexiva a través de secuencias didácticas. *Revista Scientific, 9*(31), 104–123. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-29872024000200104

Vargas, D. (2023). La lectura crítica en el entorno digital: Retos para la política curricular escolar en lenguaje en Colombia. *Lenguaje, 51*(1), 224–249. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v51i1.12020

Yaruro, D. (2023). Enseñanza y aprendizaje significativo de la lectura crítica: Una revisión teórica. *Encuentro Educacional*. https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/

Zambrano, R., y Chancay, H. (2022). Comprensión lectora y escrita en estudiantes del segundo año de Bachillerato General Unificado. *Consensus, 6*(2), 149–165. https://pragmatikasolutions.com/consensus/index.php/consensus/article/view/107

CONFLICTO DE INTERÉS:

Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El articulo no es producto de una publicación anterior.

Las obras que se publican en Revista REG están bajo licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial