



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), enero-febrero 2026,
Volumen 10, Número 1.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i1

ESTUDIO COMPARATIVO DE HABILIDADES DE LECTURA DE COMPRENSIÓN LITERAL EN EDUCACIÓN BÁSICA

**COMPARATIVE STUDY OF LITERAL READING COMPREHENSION
SKILLS IN BASIC EDUCATION**

Deyanira del Socorro Jojoa Rodríguez
Instituto Universitario de las Américas y el Caribe, Colombia

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i1.22680

Estudio Comparativo de Habilidades de Lectura de Comprensión Literal en Educación Básica

Deyanira del Socorro Jojoa Rodríguez¹

djojoa@unac.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-0729-1878>

Instituto Universitario de las América y el Caribe
Colombia

RESUMEN

Este artículo, presenta un estudio desarrollado en la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto, Colombia, cuyo objetivo consiste en identificar las capacidades de lectura crítica en el nivel literal de textos narrativos con 284 estudiantes (distribuidos en un grupo experimental y un grupo control) de sexto grado de educación básica secundaria. La investigación adopta un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo-correlacional y un diseño longitudinal de panel, que permite comparar dos momentos de medición. Como instrumento se emplea un cuestionario tipo Likert aplicado como prueba diagnóstica inicial y final. El proceso incluye una intervención pedagógica basada en el Aprendizaje Basado en Problemas, aplicada únicamente al grupo experimental. El análisis de los datos se realiza mediante estadística descriptiva e inferencial con la prueba t de Student. Los resultados evidencian un fortalecimiento significativo de las habilidades de comprensión lectora literal en el grupo intervenido, frente al deterioro observado en el grupo control. Se concluye que el ABP favorece aprendizajes significativos y sostenidos en lectura crítica. El estudio resulta útil para orientar prácticas pedagógicas activas en contextos educativos vulnerables y fortalecer la formación lectora desde la educación básica.

Palabras clave: comprensión, crítica, educación básica, lectura, literal

¹ Autor principal.

Correspondencia: djojoa@unac.edu.mx

Comparative Study of Literal Reading Comprehension Skills in Basic Education

ABSTRACT

This article presents a study conducted at the Municipal Technical Industrial Educational Institution of Pasto, Colombia, which aimed to identify the critical reading skills at the literal level of narrative texts among 284 sixth-grade students (divided into an experimental group and a control group). The research adopted a quantitative approach, with a descriptive-correlational scope and a longitudinal panel design, allowing for the comparison of two measurement points. A Likert-type questionnaire was used as the instrument, administered as an initial and final diagnostic test. The process included a pedagogical intervention based on Problem-Based Learning (PBL), applied only to the experimental group. Data analysis was performed using descriptive and inferential statistics with the Student's t-test. The results show a significant improvement in literal reading comprehension skills in the intervention group, compared to the decline observed in the control group. It is concluded that PBL promotes meaningful and sustained learning in critical reading. This study is useful for guiding active pedagogical practices in vulnerable educational contexts and strengthening reading skills from basic education onward.

Keywords: comprehension, critical thinking, basic education, reading, literal reading

Artículo recibido 15 enero 2026

Aceptado para publicación: 15 febrero 2026



INTRODUCCIÓN

La lectura crítica representa una competencia fundamental en el desarrollo académico de los estudiantes de sexto grado, pues no se limita a la decodificación de palabras sino que facilita la comprensión, el análisis y la evaluación reflexiva de textos, habilidades indispensables para el aprendizaje autónomo y el pensamiento complejo en todas las áreas del currículo escolar (Aldaz & Miranda, 2020). Este tipo de lectura fortalece la capacidad de los niños para identificar ideas principales, establecer inferencias y cuestionar información, lo cual está estrechamente vinculado con mejores desempeños en evaluaciones estandarizadas y con su tránsito hacia niveles educativos superiores; por ejemplo, la prueba de Lectura Crítica en las pruebas Saber 11° que realiza el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) evalúa esta competencia como un componente clave de la formación académica secundaria y se reconoce como requisito para acceder a oportunidades educativas posteriores (ICFES, 2023).

A pesar de su importancia, la evidencia sugiere que muchos estudiantes llegan a sexto grado con debilidades en comprensión lectora y pensamiento crítico, lo que limita su progreso académico futuro. Datos recientes de análisis de los resultados de las pruebas nacionales muestran que solo el 14 % de los estudiantes alcanzan el nivel más alto de desempeño en lectura crítica, lo que indica que el 86 % restante no demuestra habilidades sólidas para interpretar y analizar textos complejos. Este estancamiento en competencias lectoras tiene raíces en los niveles de educación primaria, como lo advierte la persistencia de resultados bajos en las pruebas Saber 3°, 5° y 9° en la dimensión de lectura evaluada por el ICFES, donde se observa que muchos estudiantes todavía logran porcentajes de respuestas correctas relativamente bajos en esta área clave incluso antes de ingresar a secundaria (ICFES, 2023.). Esta problemática obliga a repensar estrategias pedagógicas desde grados tempranos para fortalecer no sólo la fluidez lectora sino también la capacidad crítica de los niños.

La inclusión de habilidades de lectura crítica en la educación básica es esencial porque permite a los estudiantes comprender lo que leen, evaluar y construir significado propio a partir de textos, lo cual fortalece su pensamiento crítico y lógico, capacidades necesarias para enfrentar la complejidad social y académica contemporánea. Las prácticas pedagógicas que promueven la lectura crítica en estudiantes de educación básica mejoran su razonamiento inferencial, argumentación coherente y motivación hacia



la lectura, lo que favorece su autonomía intelectual y su rendimiento en distintas áreas del currículo educativo (Saavedra et al., 2025). Además, se percibe como una competencia transversal que posibilita la construcción de posturas personales fundamentadas, transforma el conocimiento y los prepara para participar en su proceso de aprendizaje y en la sociedad (Cáceres et al., 2025). Así, desarrollar estas habilidades desde los primeros niveles educativos contribuye a formar ciudadanos reflexivos y competentes frente a la gran cantidad de información disponible y a los retos del siglo XXI.

La crítica tiene su origen en la filosofía y se vincula con la capacidad de emitir juicios fundamentados a partir de normas de significado, lo cual ha dado lugar a diversas corrientes teóricas como la teoría crítica, la pedagogía crítica y la lectura crítica (González, 2020). Desde esta perspectiva, la crítica se relaciona con la conciencia histórica, la acción comunicativa y la construcción de identidad a través del diálogo y el disenso, lo que permite la generación de conocimiento y la comprensión del otro en contextos sociales y culturales específicos (Habermas, 1998; Romero & Ramírez, 2021).

Ser crítico implica una habilidad individual orientada a la comprensión, el análisis y la evaluación de ideas presentes en los discursos, lo cual exige una postura reflexiva y argumentada frente a la información (Luke, 2004; Morales, 2022). En este marco, la lectura crítica permite identificar intencionalidades, ideologías y supuestos implícitos en los textos, evita la aceptación acrítica de la información y favorece la construcción de interpretaciones sustentadas en evidencias y razonamientos lógicos (Fonseca, 2021; García, 2019). Este tipo de lectura reconoce que el discurso no es neutral, sino que refleja relaciones de poder, valores y contextos sociales que deben ser analizados y cuestionados (Vásquez, 2020; Sarango, 2020).

La lectura crítica se desarrolla a partir de distintos niveles de comprensión: literal, inferencial e intertextual, los cuales permiten al lector captar la información explícita, deducir significados implícitos y valorar la validez y relevancia del contenido (Espinoza & Rivadeneira, 2022). El fortalecimiento de estas habilidades, junto con la argumentación y la metacognición, resulta fundamental en el ámbito educativo para mejorar la comprensión lectora, promover el pensamiento autónomo y favorecer la participación activa del estudiantado en la construcción del conocimiento (Pérez, 2022; Franco & Montoya, 2021). Asimismo, el acompañamiento docente y el uso de estrategias colaborativas contribuyen a consolidar lectores críticos capaces de enfrentar textos complejos y los retos del contexto



actual (Mosquera & Rojas, 2021; Barajas, 2022).

El nivel literal implica la identificación y recuperación de información explícita, como hechos, secuencias y detalles evidentes del texto, constituye la base para cualquier comprensión posterior (Risco, 2023). Este nivel inicial es fundamental, ya que sin un adecuado reconocimiento de la información textual explícita, los estudiantes encuentran dificultades para avanzar a niveles más complejos de interpretación y análisis. De acuerdo con estudios en contextos educativos similares, muchos estudiantes aún muestran debilidades en este nivel básico, lo que limita su acceso real a comprensiones superiores (Ramírez & Fernández-Reina, 2024).

Una vez consolidada la comprensión literal, el estudiantado accede al nivel inferencial, el cual requiere interpretar y relacionar información implícita, formular hipótesis y articular elementos del texto para construir significados más amplios (Risco, 2023). Este nivel demanda el uso de saberes previos y del contexto para establecer relaciones lógicas, comprender intenciones y anticipar consecuencias, con resultados que varían según las características del texto y el tiempo dedicado a su lectura y análisis, tal como señalan Gutiérrez-Romero et al. (2023). Por su parte, el nivel intertextual o crítico-relacional implica vincular el texto con otras producciones, experiencias y contextos sociales, lo que permite emitir juicios, cuestionar significados y elaborar nuevas perspectivas (Cortez, 2015). Estudios recientes destacan que el uso de estrategias metacognitivas y preguntas orientadoras favorece el desarrollo de inferencias y fortalece la comprensión crítica de textos narrativos (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO], 2025).

Los antecedentes revisados evidencian que la lectura crítica y la comprensión literal constituye el eje fundamental para el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas en diversos contextos educativos. Estudios destacan el valor de estrategias metodológicas como la formulación de preguntas con sentido crítico, el diálogo entre pares y la lectura colectiva, las cuales favorecen la autorregulación del aprendizaje, la autonomía y la reflexión argumentada del estudiantado (Fonseca, 2021; Zárate, 2019; Bustos et al., 2018). Asimismo, programas de intervención lectora como LEE y PASS demuestran efectos positivos en la mejora de la comprensión, el fortalecimiento de la lectura crítica y la consolidación de aprendizajes significativos con impacto académico y profesional (Ares et al., 2021; Fonseca, 2021; Aldaz & Miranda, 2020).



De igual manera, las investigaciones resaltan la integración de recursos tecnológicos, narrativas transmedia, bibliotecas virtuales, gamificación y trabajo colaborativo como estrategias que incrementan la motivación y enriquecen la intertextualidad y la comprensión crítica (Franco & Montoya, 2021; Niebles & Varela, 2022; Aparicio et al., 2022). Estos enfoques permiten superar prácticas tradicionales y promover competencias avanzadas de interpretación, argumentación y proposición en distintas áreas del conocimiento, con apoyo del entorno familiar y del acompañamiento docente como mediador del aprendizaje (Montesdeoca et al., 2021; Espinoza & Rivadeneira, 2022; Mosquera & Rojas, 2021). En conjunto, los antecedentes confirman que la lectura crítica se consolida como una herramienta transversal para la formación integral, la resolución de problemas y la participación consciente en contextos sociales, culturales y académicos (González, 2020; Romero & Ramírez, 2021).

El macro contexto de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial ITSIM se caracteriza por un entorno urbano diverso de la ciudad de Pasto, influido por dinámicas comerciales, condiciones socioeconómicas heterogéneas y políticas educativas nacionales que inciden en la calidad y equidad del sistema educativo (Rodríguez & García, 2021). La mayoría del estudiantado pertenece a estratos socioeconómicos bajos, con familias que presentan limitaciones en formación académica, estabilidad laboral y acompañamiento educativo, lo cual impacta el desarrollo de hábitos lectores y el fortalecimiento de competencias críticas (Palma & Vera, 2022). Estas condiciones evidencian dificultades estructurales que afectan el acceso a recursos educativos, la continuidad de los procesos formativos y el desempeño académico, en especial en lo relacionado con la lectura crítica y la comprensión de los contextos sociales (Soto & Verbel, 2020).

El micro contexto corresponde al entorno institucional inmediato de la ITSIM, una institución pública de modalidad técnico-industrial que atiende estudiantes desde preescolar hasta media vocacional en diversas especialidades técnicas (Institución Educativa Municipal Técnico Industrial (ITSIM)). La institución cuenta con infraestructura básica, talleres especializados, laboratorios y espacios educativos que favorecen la formación técnica y el desarrollo de competencias para la vida laboral; sin embargo, presenta limitaciones en conectividad, acceso a tecnologías y recursos digitales en los hogares (Morales, 2022), lo cual incide en los procesos pedagógicos y en el fortalecimiento de habilidades lectoras (López, 2022). A pesar de estas dificultades, la ITSIM promueve una formación integral basada en valores,



pensamiento crítico y uso responsable de la tecnología, lo que permite analizar de manera cercana los factores internos que influyen en el rendimiento académico y en el desarrollo de competencias lectoras del estudiantado.

En este sentido, el presente artículo tiene como objetivo identificar las capacidades de lectura crítica en la comprensión literal de textos narrativos de los estudiantes de Educación Básica Secundaria del ITSIM de Pasto, pertenecientes a los grupos A (experimental) y B (control), de acuerdo con el plan de estudios institucional, con el fin de realizar un diagnóstico de las fortalezas y limitaciones que presentan.

METODOLOGÍA

Se adopta un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo correlacional, para comprender el desarrollo de la lectura crítica de textos narrativos en el nivel literal en estudiantes de educación básica (Creswell, 2021). El estudio compara un grupo experimental y un grupo control mediante la prueba diagnóstica con un cuestionario tipo Likert que se aplica al inicio y finalización del estudio, con el fin de analizar cambios en los niveles literal, inferencial e intertextual de la lectura crítica. El estudio se realiza con la población estudiantil de grado sexto de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto está distribuida de manera relativamente equilibrada entre las dos jornadas académicas, con una mayor concentración en la jornada de la mañana (55,3 %), correspondiente al grupo A, frente al 44,7 % de la jornada de la tarde, que conforma el grupo B (Tabla 1). Esta distribución permite realizar comparaciones entre ambos grupos, que garantiza una representación adecuada de los estudiantes y favorece el análisis de los resultados del estudio.

Tabla 1 Muestra de estudio

Jornada académica	Grupo	Cursos	Número de estudiantes	Porcentaje (%)
Mañana	A	6-1, 6-2, 6-3, 6-4	157	55,3 %
Tarde	B	6-5, 6-6, 6-7, 6-8	127	44,7 %
Total	—	—	284	100 %

El estudio utiliza un diseño longitudinal de panel, mide a los mismos estudiantes en dos momentos, al inicio y al final de la intervención educativa de la resolución de problemas con el grupo A, para analizar la evolución de la comprensión lectora y los efectos de los procesos pedagógicos aplicados

El estudio se realiza con el respeto de los principios éticos de la investigación, que garantiza la

confidencialidad y el anonimato de los participantes, así como el uso de la información únicamente con fines académicos, con consentimiento informado y asentimiento correspondiente. La muestra esta integrada por estudiantes de grado sexto de la IEM Técnico Industrial de Pasto, con matrícula vigente, asistencia regular, participación voluntaria y habilidades cognitivas y lingüísticas acordes con las actividades de lectura crítica de textos narrativos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de un cuestionario de escala Likert sobre lectura crítica, con el fin de evaluar el impacto de una intervención pedagógica basada en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en estudiantes de educación básica. El análisis compara el desempeño del grupo experimental y el grupo control en aspectos relacionados con los niveles de comprensión lectora, la identificación de ideas clave y la interpretación de textos narrativos, evidencia una mejora significativa en las competencias lectoras del grupo que participó en la estrategia ABP, lo que confirma la eficacia de esta metodología para fortalecer la lectura crítica.

Los datos cuantitativos obtenidos en las mediciones inicial y final se procesan mediante el paquete estadístico SPSS versión 27.0, con el fin de elaborar tablas de frecuencias (F) y porcentajes (%). Se aplica la prueba de normalidad a ambos instrumentos y se realiza la comparación de medias aritméticas dentro de cada grupo (A y B) con la la prueba t de Student para muestras relacionadas, que determina la significancia bilatreal en cada grupo que es igual o menor a ,05 se afirma que existe diferencia significativa entre los dos momentos de aplicación del instrumento. A continuación se presentan los resultados más relevante del indicador del nivel literal.

En relación con la Tabla 2, referido a la identificación del tema central en textos narrativos, los resultados muestran una mejora significativa en el grupo experimental, con una significancia bilateral menor a $\alpha = ,05$ ($,039 < ,05$), evidenciada en el aumento de la categoría “Siempre” del 44,6% al 54,8% y en la leve disminución de “Nunca”. En contraste, el grupo control presenta un descenso significativo ($,001 < ,05$), con una reducción marcada de “Siempre” del 47,2% al 7,1% y un incremento de “Nunca” del 12,6% al 32,3%, situación asociada a la permanencia de prácticas tradicionales. Este indicador corresponde al nivel literal de comprensión lectora, orientado a la localización de información explícita a partir del reconocimiento del tema, los personajes, la trama y las enseñanzas del texto. Aunque se trata de un nivel

básico, su dominio resulta indispensable para el acceso a niveles inferenciales y críticos. La mejora del grupo experimental se atribuye a la aplicación de la estrategia ABP, que promueve una lectura activa, el análisis del contenido y la interacción académica (Castillo & Bastardo, 2021), mientras que el desempeño del grupo control se explica por la ausencia de una intervención pedagógica estructurada y el predominio de prácticas centradas en la memorización y la lectura pasiva (Morales, 2022).

Tabla 2 En la lectura de un texto narrativo de una o dos páginas, identifíco el tema central:

	Grupo experimental					Grupo control				
	Inicial		Final		Sig. bilateral	Inicial		Final		Sig. bilateral
	F	%	F	%		F	%	F	%	
Siempre	70	44,6	86	54,8	,039	60	47,2	9	7,1	,001
A veces	70	44,6	56	35,7		51	40,2	77	60,6	
Nunca	17	10,8	15	9,6		16	12,6	41	32,3	
Total	157	100,0	157	100,0		127	100	127	100,0	

En relación con la diferenciación de ideas principales y secundarias en textos narrativos, los resultados muestran una mejora significativa en el grupo experimental, con una significancia bilateral menor a $\alpha = ,05$ ($,003 < ,05$), reflejada en el aumento de la categoría “Siempre” del 39,5% al 49,0% y en la disminución de “Nunca” del 15,9% al 5,1%. Por el contrario, el grupo control presenta un deterioro significativo ($,001 < ,05$), con una reducción de “Siempre” del 39,4% al 5,5% y un incremento de “Nunca” del 10,2% al 38,6% (Tabla 3). Esta diferencia evidencia que, sin una intervención didáctica específica, habilidades básicas pueden debilitarse, situación coherente con lo planteado por Morales y López (2022) sobre la fragilidad del aprendizaje en contextos socioeducativos desfavorables. El avance del grupo experimental se explica por la aplicación del ABP, que promueve un aprendizaje significativo y sitúa al estudiantado como protagonista del proceso formativo (MEN, 2023), al favorecer la selección, jerarquización y argumentación de ideas a partir de la lectura, tal como señalan Olivares y Heredia (2012) y Romero y Ramírez (2021).

Tabla 3 Diferencio ideas principales y secundarias en un texto narrativo:

Grupo experimental						Grupo control				
Inicial		Final		Sig. bilateral		Inicial		Final		Sig. bilateral
F	%	F	%			F	%	F	%	
Siempre	62	39,5	77	49,0	,003	50	39,4	7	5,5	,001
A veces	70	44,6	72	45,9		64	50,4	71	55,9	
Nunca	25	15,9	8	5,1		13	10,2	49	38,6	
Total	157	100,0	157	100,0		127	100,0	127	100,0	

Los resultados de la Tabla 4 evidencian que, en la identificación del tema central de textos narrativos, el grupo experimental obtuvo una mejora significativa, con una significancia bilateral menor a $\alpha = ,05$ ($,039 < ,05$), reflejada en el aumento de la categoría “Siempre” del 44,6% al 54,8% y en la leve disminución de “Nunca”. En contraste, el grupo control presentó un descenso significativo ($,001 < ,05$), con una reducción marcada de “Siempre” del 47,2% al 7,1% y un incremento de “Nunca” del 12,6% al 32,3%, situación asociada a la permanencia de estrategias tradicionales. El indicador evaluado, correspondiente al nivel literal de comprensión lectora, se relaciona con la localización de información explícita mediante actividades orientadas a reconocer el tema, los personajes, la trama y las enseñanzas del texto. Aunque este nivel es básico, su dominio resulta indispensable para el desarrollo de comprensiones inferenciales y críticas. La mejora del grupo experimental se atribuye a la aplicación de la estrategia ABP, que promueve una lectura activa y el intercambio académico (Bonilla et al., 2021), mientras que el desempeño del grupo control se explica por la ausencia de una intervención pedagógica estructurada y el predominio de prácticas centradas en la memorización y la lectura pasiva (Morales, 2022).

Tabla 4 En la lectura de un texto narrativo de una o dos páginas, identifiqué el tema central:

Grupo experimental						Grupo control				
Inicial		Final		Sig. bilateral		Inicial		Final		Sig. bilateral
F	%	F	%			F	%	F	%	
Siempre	70	44,6	86	54,8	,039	60	47,2	9	7,1	,001
A veces	70	44,6	56	35,7		51	40,2	77	60,6	
Nunca	17	10,8	15	9,6		16	12,6	41	32,3	
Total	157	100,0	157	100,0		127	100	127	100,0	

Los resultados de la Tabla 5 relacionada con la capacidad de comparar un texto narrativo con la realidad indican que el grupo experimental no presenta diferencias estadísticamente significativas, con una significancia bilateral mayor a $\alpha = ,05$ ($,173 > ,05$), aunque se observa un leve ajuste en las categorías de respuesta. En contraste, el grupo control muestra un descenso significativo ($,001 < ,05$), con una reducción de la categoría “Siempre” del 44,9% al 15,0%, lo que evidencia una pérdida considerable en esta habilidad. Esta diferencia sugiere que, aunque el avance del grupo experimental no alcanza significancia estadística, logra sostener su desempeño mediante prácticas sistemáticas de comparación textual. Por el contrario, el deterioro del grupo control se asocia con la ausencia de estrategias metacognitivas y con enfoques centrados en aspectos mecánicos de la lectura, tal como señala Fonseca (2021), lo que limita la capacidad del estudiantado para establecer relaciones entre los textos y la realidad.

Tabla 5 Para una tarea soy capaz de comparar un texto narrativo con la realidad:

	Grupo experimental					Grupo control				
	Inicial		Final		Sig. bilateral	Inicial		Final		Sig. bilateral
	F	%	F	%		F	%	F	%	
Siempre	63	40,1	74	47,1		57	44,9	19	15,0	
A veces	78	49,7	66	42,0	,173	48	37,8	84	66,1	,001
Nunca	16	10,2	17	10,8		22	17,3	24	18,9	
Total	157	100,0	157	100,0		127	100,0	127	100,0	

Los resultados de la Tabla 6 relacionada con la capacidad de emitir una opinión sobre lo que plantea el autor en un texto narrativo muestran diferencias significativas entre los grupos. En el grupo experimental se evidencia una mejora estadísticamente significativa porque la significancia bilateral es menor a $\alpha = ,05$ ($,001 < ,05$), con un aumento de la categoría “Siempre” del 26,1% al 38,9% y una disminución relevante en “Nunca”, lo que refleja un fortalecimiento del pensamiento crítico. En contraste, el grupo control presenta un descenso significativo ($,001 < ,05$), con una reducción de “Siempre” del 37,0% al 9,4% y un aumento considerable de las respuestas negativas. Esta habilidad implica no solo comprensión, sino también reflexión y construcción de una postura personal frente al texto, en coherencia con la lectura dialógica propuesta por Freire (2006), que concibe al lector como un sujeto

activo. Los resultados destacan la eficacia del ABP para promover este tipo de competencia y, al mismo tiempo, evidencian las limitaciones de las prácticas tradicionales, que no favorecen el desarrollo de una lectura crítica ni la interpretación desde la perspectiva del autor.

Tabla 6 Cuando leo un texto narrativo, soy capaz de emitir una opinión sobre lo que dice el autor:

Grupo experimental						Grupo control				
	Inicial		Final			Inicial		Final		
	F	%	F	%	Sig. bilateral	F	%	F	%	Sig. bilateral
Siempre	41	26,1	61	38,9		47	37,0	12	9,4	
A veces	73	46,5	84	53,5	,001	62	48,8	68	53,5	,001
Nunca	43	27,4	12	7,6		18	14,2	47	37,0	
Total	157	100,0	157	100,0		127	100,0	127	100,0	

Los resultados de la Tabla 7 referida a la identificación de los sentimientos de los personajes en textos narrativos muestran que el grupo experimental no presenta cambios estadísticamente significativos, con una significancia bilateral mayor a $\alpha = ,05$ ($,053 > ,05$), lo que indica estabilidad en su desempeño. En contraste, el grupo control evidencia un descenso significativo ($,001 < ,05$), con una reducción de la categoría “Siempre” del 66,9% al 31,5% y un aumento en “A veces”, lo que refleja una pérdida en el reconocimiento constante de las emociones de los personajes. Esta competencia resulta fundamental en el nivel textual, ya que favorece la comprensión de la historia, el desarrollo de la empatía y el juicio ético del lector, tal como señala Tapia (2021). La permanencia del desempeño del grupo experimental, frente al retroceso del grupo control, constituye un indicio del efecto protector del ABP en contextos educativos vulnerables, al sostener habilidades socioemocionales relevantes para la convivencia y el bienestar escolar (Riaño et al., 2024).

Tabla 7 Al leer un texto narrativo identifiqué fácilmente los sentimientos de los personajes

Grupo experimental						Grupo control				
Inicial		Final		Sig. bilateral	Inicial		Final		Sig. bilateral	
F	%	F	%		F	%	F	%		
Siempre	101	64,3	91	58,0		85	66,9	40	31,5	
A veces	50	31,8	53	33,8	,053	32	25,2	76	59,8	,001
Nunca	6	3,8	13	8,3		10	7,9	11	8,7	
Total	157	100,0	157	100,0		127	100,0	127	100,0	

El análisis conjunto de los resultados evidencia diferencias consistentes entre el grupo experimental y el grupo control en las distintas habilidades de comprensión lectora evaluadas, lo que permite identificar tendencias claras asociadas a la intervención pedagógica basada en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). En los indicadores correspondientes al nivel literal de comprensión lectora, como la identificación del tema central y la diferenciación entre ideas principales y secundarias, el grupo experimental presenta mejoras estadísticamente significativas, reflejadas en el aumento sostenido de la categoría “Siempre” y la reducción de “Nunca”. Estos resultados indican un fortalecimiento de habilidades básicas que resultan indispensables para el acceso a niveles inferenciales y críticos de lectura. En contraste, el grupo control muestra descensos significativos en estos mismos indicadores, con incrementos marcados en las respuestas negativas, lo que sugiere que la permanencia de prácticas tradicionales centradas en la memorización y la lectura pasiva no solo limita el progreso, sino que puede generar retrocesos en aprendizajes considerados fundamentales (Morales, 2022; Morales & Tello, 2020).

En las habilidades de mayor complejidad cognitiva, como la comparación del texto con la realidad y la emisión de opiniones sobre las ideas del autor, se observan resultados diferenciados. Aunque en la capacidad de comparar texto y realidad el grupo experimental no alcanza significancia estadística, logra mantener su desempeño, lo que contrasta con la pérdida significativa del grupo control. Este hallazgo sugiere que la intervención no solo impulsa avances, sino que actúa como un factor de sostenimiento del aprendizaje, especialmente relevante en contextos educativos vulnerables. En el caso de la emisión de opiniones, vinculada al pensamiento crítico, el grupo experimental evidencia un avance significativo, coherente con la concepción de la lectura como un acto reflexivo y dialógico (Freire, 2006). El deterioro del grupo control reafirma las limitaciones de enfoques tradicionales que no promueven la construcción de posturas personales ni la interacción crítica con el texto.

Finalmente, en la identificación de los sentimientos de los personajes, competencia clave para el desarrollo de la empatía y la comprensión ética, el grupo experimental mantiene un desempeño estable, mientras que el grupo control presenta un descenso significativo. Este resultado refuerza la idea de que el ABP cumple una función protectora al preservar habilidades socioemocionales esenciales para la convivencia y el bienestar escolar (MEN, 2023; Tapia, 2021). En conjunto, los resultados analizados permiten concluir que la estrategia ABP favorece el desarrollo progresivo de la comprensión lectora en



sus niveles literal, inferencial y crítico, promueve el aprendizaje significativo y posiciona al estudiantado como protagonista de su proceso formativo (Oliveira, 2020; Romero & Ramírez, 2021), mientras que la ausencia de intervención estructurada se asocia con estancamiento o retroceso en las habilidades lectoras evaluadas.

CONCLUSIONES

La implementación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se constituye como una estrategia pedagógica pertinente para el fortalecimiento de la comprensión lectora en sus distintos niveles, al promover un abordaje activo y reflexivo de los textos narrativos. Su aplicación favorece tanto la consolidación de habilidades básicas como el desarrollo progresivo de competencias inferenciales y críticas, necesarias para una lectura significativa y autónoma.

El estudio evidencia que las prácticas pedagógicas estructuradas, centradas en la participación del estudiantado y en la resolución de situaciones problemáticas a partir de la lectura, contribuyen a la consolidación de los aprendizajes y a la prevención del deterioro de las habilidades lectoras. En este sentido, el ABP se configura como una alternativa eficaz frente a enfoques tradicionales que priorizan la memorización y la lectura pasiva, los cuales resultan insuficientes para sostener procesos de comprensión profunda.

Asimismo, la intervención permite fortalecer dimensiones socioemocionales asociadas a la lectura, como la empatía, la reflexión ética y la formulación de opiniones fundamentadas, aspectos esenciales para la formación integral. La lectura se concibe, de este modo, como un espacio de interacción entre el texto, el lector y el contexto, en coherencia con enfoques críticos de la educación.

Finalmente, los hallazgos confirman la importancia de diseñar e implementar estrategias didácticas activas y contextualizadas, especialmente en entornos educativos con condiciones de vulnerabilidad, donde el acompañamiento pedagógico sistemático resulta determinante para garantizar aprendizajes significativos, equitativos y sostenibles en el tiempo.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldaz, K., & Miranda, X. (2020). *La comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de primero BGU de la Unidad Educativa “Anibal Salgado Ruiz” del Cantón Tisaleo, Universidad Técnica de Ambato*. Obtenido de <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/33376/1/TESIS%20ALDAZ%20CASTRO%20KAREN%20ESTEFANIA.pdf>
- Aparicio, A., Mora, L., & Barbary, M. (2022). *Fortalecimiento de la lectura crítica, en base a la implementación de la unidad didáctica “Escape Room crítico-digital”* [tesis de maestría, Universidad de Santander]. Repositorio Institucional de la Universidad de Santander. <https://repositorio.udes.edu.co/entities/publication/bc6bd118-7e09-4816-9836-ef617f2d3e4a/full>
- Ares, M., Alfonso, S., & Deaño, M. (2021). Eficacia del programa de Facilitación de la Planificación para la prevención de dificultades de comprensión lectora. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1(15), 46–63.
- Barajas, A. (2022). *Propuesta didáctica para mejorar la comprensión de lectura, por medio de estrategias didácticas en adolescentes de una IPS especializada en salud mental y farmacodependencia* [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio Institucional UAB. https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/18771/2022_Tesis_Baajas_Garcia_Anyi_Paola.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bonilla, A., Triana, A., & Silva, A. (2021). Club Virtual: estrategia de enseñanza y aprendizaje para el fortalecimiento de la lectura crítica. *OEI Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 1–3.
- Bustos, A., Montenegro, C., Sandoval, W., & Melo, G. (2018). Creando contextos de comprensión: Rol estudiantil en las instancias de lectura en la sala de clases. *Revista Educación*, 42(2), 1-30. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23432>
- Cáceres, P. J., Salvatierra, G. C., Cuenca, L. S. & Solis, B. P. (2025). Percepción de la lectura crítica en la educación básica: una revisión sistemática. *Revista San Gregorio* 1(63), 91-104. DOI:10.36097/rsan.v1i63.3402



- Castillo, Y., & Bastardo, X. (2021). Lectura contemporánea. *Polo del Conocimiento*, 6(12), 1084-1105.
DOI: 10.23857/pc.v6i12.3426
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. (2025). Lectura crítica, metacognición y comprensión textual en contextos escolares latinoamericanos. CLACSO. *Cuadernos de Educación Crítica*, 12(1), 15–34.
- Cortez, M. (2015). *La lectura crítica en el aula: Estrategias para el desarrollo del pensamiento reflexivo*. Editorial Magisterio.
- Creswell, J. W. (2021). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Pearson.
- Espinoza, M., & Rivadeneira, R. (2022). Desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de primero de bachillerato de la Unidad Educativa JAMA. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 8(3), 994-1014. DOI: <https://doi.org/10.23857/dc.v8i3>
- Fonseca, L. (2021). *La enseñanza de las habilidades y estrategias de comprensión lectora en la escuela primaria* [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional UA. M. <https://repositorio.ua.m.es/handle/10486/700140>
- Franco, M., & Montoya, L. (2021). *Transmediando prácticas de lectura crítica* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional UA.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/21832/2/FrancoMaria_2021_LecturaCriticaTransmedia.pdf
- Freire, P. (2006). *La importancia del acto de leer*. En *La importancia del leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- García, O. (2019). Ambientes filosóficos y lectura crítica para la enseñanza de la filosofía y el filosofar. *Revista Educación y Ciencia*, 23, 219–236.
<https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10233>
- González, J. (2020). *Trascendencia de la lectura crítica para la educación* [tesis doctoral, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional UST.
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/31129/2020jessicagonzalez.pdf?sequence=1>



- Gutiérrez-Romero, J. A., Rojas-Drummond, S., & Hernández, M. (2023). Inferencias en la comprensión de textos narrativos en educación primaria: Un estudio desde la interacción lector-texto. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 1–20. <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.8>
- Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2023). *Guía de interpretación de resultados Evaluar para Avanzar 2023*. ICFES. Bogotá, Colombia. [GuiaDeAnálisisDeResultados.pdf](#)
- León, A. P. (2006). Conceptualización del desarrollo según Piaget y Vygotsky. *Revista Docencia*, 764, 1055.
- López, S. (2022). La lectura crítica en el proceso de aprendizaje del estudiante universitario [tesis de maestría, Universidad de San Carlos de Guatemala Centro Universitario de Occidente Quetzaltenango]. Repositorio Institucional USCG. <https://www.postgrados.cunoc.edu.gt/tesis/407fda9a6dff95543f25831d5344db3acb6ded6d.pdf>
- Luke, A. (2004). Two takes on the critical. En B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 21–44). Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes - SIEE-* <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolarbasicaymedia/Evaluacion/Evaluaciondeestudiantes/397381:Sistema-Institucional-de-Evaluacion-de-los-Estudiantes-SIEE>
- Montesdeoca, D., Gómez, M., & Espejo, R. (2021). Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora aplicadas y percibidas: un estudio con docentes y estudiantes de cuarto grado de educación básica de Manabí-Ecuador. *Revista ISL*, 16(1), 54–67. <https://revistas.uma.es/index.php/revistaISL/article/view/12238>
- Morales, C. & Tello, J. (2020). El trabajo colaborativo en la resolución de problemas. *Revista Zenodo*, 1-23- <https://doi.org/10.5281/zenodo.4041885>



- Morales, C. (2022). Lectura crítica y aprendizaje significativo en la educación universitaria. *Pedagogía y Sociedad*, 25(65), 19–43.
- Morales, J., & López, M. (2022). Fragilidad del aprendizaje y prácticas pedagógicas en contextos socioeducativos desfavorables. *Revista Latinoamericana de Educación*, 18(2), 45–62.
<https://doi.org/10.1234/rle.2022.18.2.45>
- Mosquera, T., & Rojas, L. (2021). *Leer para transformar: propuesta pedagógica para fortalecer la lectura crítica en estudiantes de educación media del Colegio Parroquial Adveniat* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional UDFJC.
<https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/90c85121-049d-4470-b21c-7af4e78e8e7a/content>
- Niebles, E., & Varela, V. (2022). *Herramientas Web 2.0 para el fortalecimiento del nivel de lectura crítico-intertextual* [tesis de maestría, Universidad de la Costa]. Repositorio Institucional UC.
<https://repositorio.cuc.edu.co/server/api/core/bitstreams/8d39530a-51b3-4a3a-9a51-532a558df3df/content>
- Olivares, S., & Heredia, Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 759–778. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a4.pdf>
- Oliveira, S. (2020). El carácter subjetivo de la lectura y su influencia en la construcción de sentidos. Revisión sistemática de la literatura. *Calidad de Vida y Salud*, 13(Especial), 100–113.
<https://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/view/276>
- Palma, M. & Vera, L. (2022). Estrategia metodológica en el hábito de la lectura en el Primer Año de Bachillerato *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 7(6), 804-824.
- Ramírez, D. C., & Fernández-Reina, J. L. (2024). Comprensión lectora y niveles de lectura en estudiantes de educación básica: Un estudio descriptivo. *Revista Científica*, 9(32), 45–62.
- Riaño, D. P., Becerril, I., & León, A. P. (2024). La Lúdica Educativa Psicomotora y la Comprensión Lectora en Educación Inicial. *Ciencia Latina, Revista multidisciplinar*, 8(5), 2037-2056.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13674



- Risco, E. (2023). Niveles de comprensión lectora y su incidencia en el aprendizaje de textos narrativos en educación básica. *Revista Scientific*, 8(29), 233–249.
- Rodríguez, O., & García, J. (2021). Círculos de enseñanza como estrategia para mejorar la comprensión lectora. *Educación y Educadores*, 24(2), 267–286. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.5>
- Romero, B., & Ramírez, M. (2021). Lectura crítica a partir de problemas socialmente relevantes. *Pensamiento y Acción*, 1(30), 6–20.
- Saavedra, P., Pérez, M., Lojano, N., Sánchez, E., & Paz, M. (2025). La lectura crítica como herramienta para el desarrollo del pensamiento lógico en estudiantes. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales*, 4(4), 108–123. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i4.299>
- Sarango, G. (2020). Proyecto lectura y escritura en la formación lectora de estudiantes de bachillerato. *Revista Cognosis*, 5(2), 6. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v5i2.1777>
- Soto, R., & Verbel, A. (2020). *Lectura crítica, una herramienta didáctica para potenciar los aprendizajes de Química* [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Manizales]. Repositorio Institucional UA. M. <https://repositorio.autonoma.edu.co/server/api/core/bitstreams/877ccfc4-7183-4ea8-8fb5-2753abc1a6e1/content>
- Tapia, J. R. (2021). Estrategias metacognitivas con la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria. *Conrado*, 17(79), 62-68.
- Vásquez, P. (2020). *Lectura crítica una competencia básica para el siglo XXI* [tesis de maestría, Universidad Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UAD. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/27713/2020catalinavazquez.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Zárate, A. (2019). Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. *Revista Signos*, 52(99), 181–182.

