

**UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE SAN MIGUELITO
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA**

**RELACIÓN ENTRE USO DEL VOCABULARIO Y LA COMPRENSIÓN LECTORA EN
ESTUDIANTES DE 12º DEL INSTITUTO COMERCIAL PANAMÁ - 2025**

**ELABORADO POR:
MAHELIS ESTHER PEÑA WILLIAMS
C.I.P: 8-703-1815**

**TESIS PRESENTADA COMO REQUISITOS PARA OBTENER EL
GRADO DE MAESTRÍA EN DIDÁCTICA**

PANAMÁ, REPÚBLICA DE PANAMÁ

2026

Dedicatoria

A Olumdumare, por llenar mi vida con sus bendiciones, conocimientos, paciencia y determinación para terminar este proceso académico.

A mis Orishas, en especial a mi *Baba Shango* y a mi *Iya Yemaya*, por su protección, guía y energía que me han acompañado a lo largo de este camino – proceso desde el momento de mi nacimiento hasta hoy. Su influencia ha sido esencial en mi crecimiento personal, espiritual y académico; su sabiduría ha sido una fuente de inspiración constante.

A mis egguns y guías espirituales (familiares y ancestrales), por su constante sostén, soporte y consejos en este viaje. Sus conocimientos desde el más allá han sido fundamental para mi desarrollo, en todos los ámbitos de mi vida. Es aquí en donde de manera más que especial reconozco la fuerza *Iba bae tonu a timbeelese Olumdumare* de mis ángeles celestiales: *Adela Esther (mamá)*, *Adelaida (abuela)*, *Josefina (tía)* y *H. "Beby" Luna (mi padre)*; quienes sé que desde el cielo me rigen espiritualmente y me protegen con su infinito amor.

A mis queridas hermanas, Yulissa y Zuleika Luna, por su amor, aliento constante, consideración, estima, apoyo incondicional y calor fraternal desde el momento que con conciencia nos conocimos y celebramos nuestros nacimientos. Gracias a ustedes mis lunáticas por acogerme en su familia como si fuera 100% parte de ustedes.

También dedico mi esfuerzo y dedicación, de todo corazón a mis sobrinas - ahijada - nieta, Alee Marie y Melanie Edith, por su alegría y por recordarme la importancia de la familia en cada momento. Gracias a todos por ser parte de mi vida y de este logro.

Agradecimiento

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a *Olumdumare*, fuente de creación y sabiduría, por guiarme en cada paso de este camino. Su presencia ha sido un faro de luz en momentos de incertidumbre. De igual manera, a mis padres espirituales ancestrales *Shango* y *Yemaya*, gracias por la fuerza, estabilidad, determinación, firmeza, entereza y resiliencia en este ilé.

Agradezco al *Centro Regional Universitario de San Miguelito (CRUSAM)*, por abrirme las puertas para poder estudiar la Maestría en Didáctica, de igual forma reconocer deferentemente a los diferentes docentes que me impartieron sus conocimientos y brindaron su apoyo para lograr culminar con éxito este escalafón académico.

En este mismo sentido, no puedo dejar por fuera a mi asesora, el *Dra. Marylin Calderón*, por haberme brindado la oportunidad de recurrir a su capacidad y conocimiento, también por la paciencia que me demostró durante todo el desarrollo de esta tesis.

Y para finalizar, quiero también agradecer a todos los que fueron mis acompañantes de clases durante todo este tiempo, ya que, gracias al compañerismo y apoyo, han aportado un alto porcentaje a mis ganas de seguir con mi carrera profesional.

Gracias a todos por estar a mi lado en esta travesía.

Índice

Dedicatortia.....	2
Agradecimiento.....	3
Índice.....	4
Índice de tablas	10
Índice de imágenes.....	16
Resumen.....	19
Summary.....	20
Introducción.....	21
I Capítulo - Aspectos generales.....	24
1.1. Situación actual del problema	24
1.2. Planteamiento del problema.....	33
1.3. Justificación.....	34
1.4. Objetivos de la investigación.....	36
1.4.1. Objetivo general.....	37
1.4.2. Objetivo específico.....	37
1.5. Delimitación.....	37
1.6. Limitaciones.....	38

II Capítulo - Marco referencial.....	39
2.1. Antecedentes.....	39
2.2. Conceptualización.....	47
2.2.1. Vocabulario	47
2.2.1.1. Tamaño y profundidad del vocabulario	50
2.2.1.2. Variedad del vocabulario.....	52
2.2.1.3. Vocabulario activo y pasivo.....	54
2.2.1.4. Contextualización del vocabulario.....	56
2.2.2. Comprensión lectora.....	59
2.2.2.1. Comprensión literal	59
2.2.2.2. Comprensión inferencial.....	61
2.2.2.3. Comprensión crítica	62
2.2.2.4. Comprensión estratégica.....	63
2.3. Teorías.....	64
2.3.1. Noam Chomsky - Teoría del Procesamiento de la Información.....	64
2.3.2. Ausubel - La Teoría del Aprendizaje Significativo.....	66
2.3.3. Kintsch y van Dijk - La Teoría de la Activación de Conocimientos Previos..	67
2.3.4. Keith Stanovich - Modelo de la Capacidad de Lectura.....	67

2.3.5. Jean Piaget - Teoría del Desarrollo Cognitivo.....	68
2.3.6. Lev Vygotsky - Teoría Sociocultural.....	69
2.3.7. Merrill Swain - Teoría de la Producción del Lenguaje.....	69
III Capítulo - Metodología.....	71
3.1. Diseño de la investigación	72
3.2. Hipótesis.....	72
3.3. Definición operacional de variables	73
3.3.1. Operacionalidad de las variables.....	75
3.4. Fuentes	86
3.4.1. Fuentes primarias	86
3.4.2. Fuentes secundarias.....	86
3.5. Población y muestra.....	87
3.6. Instrumentos.....	88
3.6.1. Características de las encuestas.....	89
3.6.1.1. Encuestas para directivos	89
3.6.1.2. Encuestas para estudiantes	90
3.6.1.3. Encuestas para profesores	91
3.6.1.4. Encuestas para padres de familia.....	92

3.6.2. Confiabilidad del instrumento.....	93
3.7. Procedimiento.....	93
3.8. Diseño estadístico.....	94
IV. Capítulo - Resultados	97
4.1. Descripción de resultados	97
4.1.1. Muestra – estudiantes de 12° del Instituto Comercial Panamá.....	97
4.1.1.1. Características demográficas.....	97
4.1.1.2. Datos de los aspectos específicos. Variable: Vocabulario.....	99
4.1.1.3. Datos de los aspectos específicos. Variable: Comprensión lectora	117
4.1.2. Muestra – padres de familia de estudiantes de 12° del Instituto Comercial Panamá.....	139
4.1.2.1. Características demográficas.....	139
4.1.2.2. Datos de los aspectos específicos. Variable: Vocabulario.....	143
4.1.2.3. Datos de los aspectos específicos. Variable: Comprensión lectora.....	159
4.1.3. Muestra – profesores de estudiantes de 12° del Instituto Comercial Panamá	183
4.1.3.1. Características demográficas.....	183

4.1.3.2. Datos de los aspectos específicos. Variable: Vocabulario.....	186
4.1.3.3. Datos de los aspectos específicos. Variable: Comprensión lectora	204
4.1.4. Muestra – directivos del Instituto Comercial Panamá.....	222
4.1.4.1. Características demográficas.....	222
4.1.4.2. Datos de los aspectos específicos. Variable: Vocabulario.....	230
4.1.4.3. Datos de los aspectos específicos. Variable: Comprensión lectora	243
4.2. Análisis de resultados.....	266
4.2.1. Análisis integrado de resultados - Triangulación de los cuatro actores educativos.....	267
4.2.1.1. Variable: Vocabulario.....	267
4.2.1.1.1. Tamaño y profundidad del vocabulario.....	269
4.2.1.1.2. Variedad del vocabulario.....	271
4.2.1.1.3. Vocabulario activo – pasivo.....	274
4.2.1.1.4. Contextualización del vocabulario.....	276
4.2.1.2. Variable: Comprensión lectora.....	278
4.2.1.2.1. Comprensión literal.....	278

4.2.1.2.2. Comprensión inferencial.....	281
4.2.1.2.3. Comprensión crítica.....	283
4.2.1.2.4. Comprensión estratégica.....	286
V. Capítulo - Discusión de resultados.....	289
5.1. Conclusiones.....	289
5.2. Recomendaciones.....	292
5.3. Relaciones con otras investigaciones	295
VI. Propuesta de intervención pedagógica.....	301
6.1. Título.....	301
6.2. Introducción.....	301
6.3. Objetivos.....	302
6.3.1. Objetivo general.....	302
6.3.2. Objetivos específicos.....	302
6.4. Antecedentes y Justificación.....	303
6.5. Actividades/ Tareas / Responsables.....	304
6.6. Cronograma de ejecución.....	307
6.7. Presupuesto.....	309
6.8. Indicadores de proceso y resultados.....	311
Referencias bibliográficas.....	314
Anexos.....	328

Índice de tablas

Tabla 1 Matriz de operacionalización de las variables	74
Tabla 2 - Edad de estudiantes encuestados de 12° del Instituto Comercial Panamá	97
Tabla 3 Distribución por sexo de la muestra - estudiantes de 12° del Instituto Comercial Panamá	98
Tabla 4 Análisis de frecuencia encuestas estudiantes – Dimensión: Tamaño y profundidad del vocabulario	99
Tabla 5 Análisis de frecuencia encuestas estudiantes – Dimensión: Variedad de vocabulario.....	104
Tabla 6 Análisis de frecuencia encuestas estudiantes – Dimensión: Vocabulario activo – pasivo.	108
Tabla 7 Análisis de frecuencia encuestas de estudiantes – Dimensión: Contextualización del vocabulario.....	111
Tabla 8 Análisis de frecuencia encuestas de estudiantes – Dimensión: Comprensión literal.....	117
Tabla 9 Análisis de frecuencia encuestas de estudiantes – Dimensión: Comprensión inferencial	122
Tabla 10 Análisis de frecuencia encuestas de estudiantes – Dimensión: Comprensión crítica	126
Tabla 11 Análisis de frecuencia encuestas estudiantes – Dimensión: Comprensión estratégica	131

Tabla 12 Distribución por edad de padres de familia encuestados del Instituto Comercial Panamá	139
Tabla 13 Distribución por sexo de la muestra - padres de familia del Instituto Comercial Panamá	140
Tabla 14 Distribución por nivel académico de los padres de familia	141
Tabla 15 Análisis de frecuencia encuestas padres de familia – Dimensión: Tamaño y profundidad del vocabulario	143
Tabla 16 Análisis de frecuencia encuestas padres de familia – Dimensión: Variedad de vocabulario	148
Tabla 17 Análisis de frecuencia encuestas padres de familia – Dimensión: Vocabulario activo – pasivo	151
Tabla 18 Análisis de frecuencia encuestas padres de familia – Dimensión: Contextualización del vocabulario	155
Tabla 19 Análisis de frecuencia encuestas padres de familia – Dimensión: Comprensión literal	159
Tabla 20 Análisis de frecuencia encuestas padres de familia – Dimensión: Comprensión inferencial	165

Tabla 21 Análisis de frecuencia encuestas padres de familia – Dimensión: Comprensión crítica	172
Tabla 22 Análisis de frecuencia encuestas padres de familia – Dimensión: Comprensión estratégica	177
Tabla 23 – Distribución de edad de profesores encuestados de 12º del Instituto Comercial Panamá	183
Tabla 24 Distribución por sexo de la muestra - profesores de 12º del Instituto Comercial Panamá	184
Tabla 25 Distribución por nivel académico de profesores	185
Tabla 26 Análisis de frecuencia encuestas profesores – Dimensión: Tamaño y profundidad del vocabulario	186
Tabla 27 Análisis de frecuencia encuestas profesores – Dimensión: Variedad de vocabulario.....	191
Tabla 28 Análisis de frecuencia encuestas profesores – Dimensión: Vocabulario activo – pasivo.....	195
Tabla 29 Análisis de frecuencia encuestas de profesores – Dimensión: Contextualización del vocabulario.....	199
Tabla 30 Análisis de frecuencia encuestas de profesores – Dimensión: Comprensión literal.....	204

Tabla 31 Análisis de frecuencia encuestas de profesores – Dimensión: Comprensión inferencial	208
Tabla 32 Análisis de frecuencia encuestas de profesores – Dimensión: Comprensión crítica	213
Tabla 33 Análisis de frecuencia encuestas de profesores – Dimensión: Comprensión estratégica	217
Tabla 34 Distribución por edad de directivos encuestados del Instituto Comercial Panamá	222
Tabla 35 Distribución por sexo de la muestra - directivos del Instituto Comercial Panamá	223
Tabla 36 Distribución por nivel académico de directivos	223
Tabla 37 Análisis de frecuencia encuestas directivos – Dimensión: Tamaño y profundidad del vocabulario	224
Tabla 38 Análisis de frecuencia encuestas directivos – Dimensión: Variedad de vocabulario.....	229
Tabla 39 Análisis de frecuencia encuestas directivos – Dimensión: Vocabulario activo – pasivo.....	234
Tabla 40 Análisis de frecuencia encuesta directivos – Dimensión: Contextualización del vocabulario.....	238
Tabla 41 Análisis de frecuencia encuestas directivos – Dimensión: Comprensión literal.....	243

Tabla 42 Análisis de frecuencia encuestas directivos – Dimensión: Comprensión inferencial	248
Tabla 43 Análisis de frecuencia encuestas directivos – Dimensión: Comprensión crítica	253
Tabla 44 Análisis de frecuencia encuestas directivos – Dimensión: Comprensión estratégica	259
Tabla 45 Muestra y rol de los actores en la investigación.....	267
Tabla 46 Comparativa de los cuatros actores educativos - Dimensión tamaño y profundidad...	269
Tabla 47 Comparativa de los cuatros actores educativos - Dimensión variedad del vocabulario...	271
Tabla 48 Comparativa de los cuatros actores educativos - Dimensión vocabulario activo y pasivo.....	274
Tabla 49 Comparativa de los cuatros actores educativos - Dimensión contextualización del vocabulario.....	277
Tabla 50 Comparativa de los cuatros actores educativos - Dimensión comprensión literal.....	279
Tabla 51 Comparativa de los cuatros actores educativos - Dimensión comprensión inferencial.....	282
Tabla 52 Comparativa de los cuatros actores educativos - Dimensión comprensión crítica.....	285
Tabla 53 Comparativa de los cuatros actores educativos - Dimensión comprensión estratégica.....	287
Tabla 54 Componente I: Desarrollo del vocabulario.....	305

Tabla 55 Componente 2: Fortalecimiento de la comprensión lectora.....	306
Tabla 56 Componente 3: Sensibilización.....	306
Tabla 57 Componente 4: Monitoreo y evaluación	307
Tabla 58 Cronograma de fases, actividades y momentos.....	308
Tabla 59 Presupuesto	309
Tabla 60 Indicadores de proceso.....	311
Tabla 61 Indicadores de resultados.....	312
Tabla 62 Indicadores de impacto.....	313

Índice de figuras

Figura 1 Edad de estudiantes encuestados de 12° turno matutino del Instituto Comercial Panamá.....	98
Figura 2 Sexo de la muestra - estudiantes de 12° del Instituto Comercial Panamá.....	99
Figura 3 Variable: Vocabulario - Percepción de aceptación estudiantil. Porcentajes interdimensional	106
Figura 4 Variable: Vocabulario - Percepción de rechazo estudiantil. Porcentajes interdimensional	107
Figura 5 Variable: Comprensión lectora - Percepción de aceptación estudiantil. Porcentajes interdimensional	136
Figura 6 Variable: Comprensión lectora - Percepción de rechazo estudiantil. Porcentajes interdimensional.....	137
Figura 7 Distribución por edades de padres de familia encuestados del Instituto Comercial Panamá.....	139
Figura 8 Distribución por sexo de padres de familia encuestados del Instituto Comercial Panamá.....	140
Figura 9 Distribución por nivel académicos de padres de familia encuestados del Instituto Comercial Panamá.....	142
Figura 10 Variable: Vocabulario - Percepción de aceptación parental. Porcentajes interdimensional	158

Figura 11 Variable: Vocabulario - Percepción de rechazo parental. Porcentajes interdimensional	158
Figura 12 Variable: Comprensión lectora - Percepción de aceptación parental. Porcentajes interdimensional	181
Figura 13 Variable: Comprensión lectora - Percepción de rechazo parental. Porcentajes interdimensional.....	182
Figura 14 Distribución por edad de profesores encuestados del Instituto Comercial Panamá.....	183
Figura 15 Distribución por sexo de profesores encuestados del Instituto Comercial Panamá.....	185
Figura 16 Variable: Vocabulario - Percepción de aceptación de profesores. Porcentajes interdimensional	202
Figura 17 Variable: Vocabulario - Percepción de rechazo de profesores. Porcentajes interdimensional	203
Figura 18 Variable: Comprensión lectora - Percepción de aceptación de profesores. Porcentajes interdimensional	220
Figura 19 Variable: Comprensión lectora - Percepción de rechazo de profesores. Porcentajes interdimensional.....	221
Figura 20 Variable: Vocabulario - Percepción de aceptación de directivos. Porcentajes interdimensional	241

Figura 21 Variable: Vocabulario - Percepción de rechazo de directivos. Porcentajes interdimensional	242
Figura 22 Variable: Comprensión lectora - Percepción de aceptación de directivos. Porcentajes interdimensional	264
Figura 23 Variable: Comprensión lectora - Percepción de rechazo de directivos. Porcentajes interdimensional.....	265

Resumen

La investigación académica analiza la conexión entre el dominio del léxico y la capacidad de entender textos en alumnos de último año de bachillerato del Instituto Comercial Panamá. Sintetiza los hallazgos de una investigación exhaustiva realizada en el 2025 sobre la relación entre el dominio léxico y las capacidades de comprensión lectora en estudiantes, la misma confirma una correlación directa y positiva que a mayor diversidad y profundidad del vocabulario, mayor es la capacidad de comprensión en todos sus niveles (literal, inferencial, crítico y estratégico). El estudio se fundamenta en un marco teórico que integra perspectivas de autores como Chomsky, Ausubel y Vygotsky para examinar dimensiones como el tamaño, la variedad y la contextualización del vocabulario, entre otras.

Mediante un enfoque cuantitativo y correlacional, se recolectaron los datos a través de encuestas (escala Linkert) aplicadas a estudiantes, docentes, directivos y padres de familia. Los resultados revelan una disparidad significativa en las percepciones: mientras alumnos y padres evalúan positivamente las habilidades lectoras y competencias lingüísticas (percepción optimista), con niveles de aceptación hasta del 80%, los docentes y directivos identifican deficiencias severas - críticas, con niveles de rechazo que superan el 70% y 80% respectivamente, especialmente en los niveles de comprensión inferencial y crítica.

Finalmente, el documento justifica la necesidad de implementar estrategias didácticas innovadoras y formación continua para cerrar las brechas de aprendizaje detectadas en el sistema educativo nacional.

Palabras claves: Vocabulario, contextualización, comprensión lectora, relación, comprensión literal, comprensión inferencial, comprensión crítica, comprensión estratégica.

Summary

This academic research analyzes the connection between lexical proficiency and reading comprehension ability in final-year high school students at the Instituto Comercial Panamá. It synthesizes the findings of a comprehensive study conducted in 2025 on the relationship between lexical proficiency and reading comprehension skills in students, confirming a direct and positive correlation: the greater the breadth and depth of vocabulary, the higher the reading comprehension ability across all levels (literal, inferential, critical, and strategic). The study is grounded in a theoretical framework that integrates perspectives from authors such as Chomsky, Ausubel, and Vygotsky to examine dimensions including vocabulary size, variety, and contextualization, among others.

Using a quantitative and correlational approach, data was collected through surveys (Likert scale) administered to students, teachers, administrators, and parents. The results reveal a significant disparity in perceptions: while students and parents evaluate reading skills and linguistic competencies positively (an optimistic perception), with acceptance levels of up to 80%, teachers and administrators identify severe and critical deficiencies, with rejection levels exceeding 70% and 80% respectively, particularly in inferential and critical comprehension levels.

Finally, the document justifies the need to implement innovative teaching strategies and continuing professional development to close the learning gaps identified in the national education system.

Keywords: Vocabulary, contextualization, reading comprehension, relationship, literal comprehension, inferential comprehension, critical comprehension, strategic comprehension.

Introducción

La comprensión lectora y el dominio del vocabulario constituyen competencias fundamentales para el desarrollo académico, profesional y ciudadano de los estudiantes. En el contexto educativo actual, donde el acceso a la información escrita es cada vez más amplio y diverso, la capacidad de comprender textos de manera crítica y de expresarse con precisión léxica resulta determinante para el éxito en todos los ámbitos de la vida. Sin embargo, diversas evaluaciones nacionales e internacionales han evidenciado dificultades significativas en estas competencias entre los estudiantes latinoamericanos, lo cual representa un desafío prioritario para los sistemas educativos de la región.

El Instituto Comercial Panamá, como institución dedicada a la formación de jóvenes en el área científica, tecnológica, comercial y empresarial, requiere que sus egresados posean un dominio sólido del lenguaje que les permita desenvolverse efectivamente en contextos profesionales donde la comunicación escrita y oral es esencial. Esta realidad motivó el desarrollo de la presente investigación, orientada a determinar la relación entre el uso del vocabulario y la comprensión lectora en los estudiantes de 12° de dicha institución.

La investigación se fundamenta en la premisa teórica de que el vocabulario y la comprensión lectora son variables estrechamente vinculadas, donde el dominio léxico constituye un factor determinante para acceder a los diferentes niveles de comprensión textual. Esta relación, ampliamente documentada en la literatura científica, adquiere particular relevancia en el contexto de la educación media, etapa en la cual los estudiantes deben consolidar competencias lingüísticas que les permitirán continuar estudios superiores e insertarse en el mercado laboral.

Para abordar el problema de investigación, se adoptó un enfoque metodológico basado en la triangulación de percepciones de cuatro actores clave del proceso educativo: estudiantes, padres de familia, profesores y directivos. Esta aproximación permitió contrastar diferentes visiones sobre las competencias vocabularias y de comprensión lectora de los estudiantes, identificando no solo las fortalezas y deficiencias existentes, sino también las brechas perceptuales entre los diferentes actores.

El estudio se estructuró en torno a dos variables principales: el vocabulario, analizado a través de las dimensiones de tamaño y profundidad, variedad, relación activo-pasivo y contextualización; y la comprensión lectora, examinada en sus niveles literal, inferencial, crítico y estratégico. Esta estructura permitió un análisis detallado de cada componente y la identificación de áreas específicas que requieren atención pedagógica.

El trabajo investigativo está organizado en seis capítulos. El primer capítulo presenta los aspectos generales de la investigación, incluyendo el planteamiento del problema, los objetivos, la hipótesis y la justificación del estudio. En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico que sustenta la investigación, abordando los fundamentos conceptuales del vocabulario y la comprensión lectora, así como la relación entre ambas variables. Luego en el tercer capítulo se describe el marco metodológico, detallando el tipo de investigación, la población y muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos y el diseño estadístico empleado. Ya para el cuarto capítulo se muestra el análisis e interpretación de los resultados obtenidos, organizados en tablas y gráficos por variable, dimensión y actor. Consecuentemente, en el quinto capítulo se exponen las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio. Finalmente, el sexto capítulo

presenta una propuesta de intervención pedagógica orientada a fortalecer las competencias de vocabulario y comprensión lectora en los estudiantes del Instituto Comercial Panamá.

Los hallazgos de esta investigación pretenden contribuir al conocimiento sobre la relación vocabulario-comprensión lectora en el contexto educativo panameño, así como proporcionar insumos valiosos para la toma de decisiones pedagógicas orientadas a mejorar el perfil de egreso de los estudiantes del Instituto Comercial Panamá y potencialmente, de otras instituciones educativas que enfrenten desafíos similares.

I Capítulo - Aspectos generales

1.1. Situación actual del problema

La deficiente comprensión del vocabulario constituye una problemática significativa en la población estudiantil panameña, derivada de múltiples factores socioeducativos que inciden en el escaso interés por la lectura y, en algunos casos, en la adopción de significados de palabras sin certeza suficiente. No obstante, el sistema de educación panameño carece de un proyecto de lectura que se encuentre fortalecido con herramientas que permitan llevar a cabo un seguimiento y monitoreo permanente para evaluar el avance en la aplicabilidad de estrategias y técnicas de enseñanza enfocadas en fortalecer y desarrollar habilidades y destrezas, con miras al desarrollo de una comprensión lectora eficiente, sustentada en el conocimiento semántico y morfológico de las palabras que conforman los textos leídos o escuchados.

Según Valle (2017), la comprensión lectora se define como la capacidad para entender lo que se lee, considerando tanto el significado de las palabras que constituyen un texto como la comprensión global del mismo. Este autor sostiene que la deficiencia lectora se encuentra supeditada a diversos factores presentes en el desarrollo educativo, argumentando que la falta de utilización sistemática del diccionario y de estrategias de ampliación de vocabulario agudizan las deficiencias en el desempeño lingüístico oral y escrito (p. 98).

La realidad educativa exige que los docentes apliquen estrategias y técnicas para lograr aprendizajes significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente aquellas enfocadas en el desarrollo de la competencia lectora que permita al estudiante comprender el texto de manera autónoma. Actualmente, se requiere que los estudiantes lean coherentemente,

comprendan el contenido leído (comprensión crítica), interpreten correctamente la información y sean capaces de parafrasear o producir nuevos significados a partir de lo que han leído.

La situación actual de la comprensión lectora a nivel global, según informes de la Unesco y otras organizaciones internacionales, revela preocupaciones significativas. Aunque los datos específicos varían según el país y la región, las tendencias y estadísticas generales indican que aproximadamente 773 millones de adultos presentan analfabetismo, lo que afecta su capacidad para comprender textos. Asimismo, se señalan desigualdades notables en la comprensión lectora entre diferentes naciones. En algunos países de bajo y medio ingreso, hasta el 50% de los estudiantes no alcanzan una comprensión lectora adecuada. En América Latina, la situación es particularmente preocupante: en los primeros grados de la escuela primaria, solo el 51% de los niños demuestra competencia lectora; en los últimos grados de primaria, el porcentaje alcanza el 79%; y en la escuela secundaria, desciende al 42% (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2020).

Considerando ésta marcada disminución en el nivel medio, esta investigación busca analizar los desafíos y oportunidades que enfrenta la enseñanza en duodécimo grado, un nivel crucial de transición. La experiencia en el aula muestra que muchos estudiantes de este grado tienen dificultades para comprender profundamente lo que leen, situación que está directamente vinculada con un vocabulario limitado, tanto en su capacidad de reconocer palabras como de usarlas. Todo indica que cuando un estudiante maneja un vocabulario más amplio, puede inferir mejor, conectar ideas con mayor facilidad y entender el mensaje general que transmite un texto.

Frente a esta realidad en el aula y buscando enfrentar la crisis de lectura en el bachillerato de manera concreta, es necesario ir más allá de solo reconocer que existe una relación entre

vocabulario y comprensión. Lo importante es entender cómo exactamente esta falta de vocabulario afecta la manera en que los estudiantes interpretan textos difíciles en duodécimo grado, y sobre todo, identificar qué estrategias de enseñanza realmente funcionan para que los docentes puedan ayudar a superar los problemas que trae consigo un vocabulario débil.

De acuerdo con los resultados publicados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2023), se identificó que los países con mejor rendimiento en lectura son Irlanda, Japón y Corea, ubicados en el nivel 3 de las 8 competencias lectoras establecidas; mientras que Colombia, Bulgaria y Chipre presentan cifras alarmantes cuando se comparan con el promedio global, alcanzando solo el 26%, lo que los posiciona en el nivel 2 y evidencia la ausencia de competencias básicas de lectura (párr. 3). Los resultados deficientes en PISA, prueba que evalúa la capacidad de los jóvenes de 15 años (próximos a cursar duodécimo grado) para entender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos con el fin de alcanzar sus objetivos, se encuentran directamente relacionados con la insuficiencia del vocabulario. Por esta razón, el análisis de la relación entre vocabulario y comprensión lectora en el último año de secundaria no solo responde a una necesidad pedagógica local, sino que atiende a un imperativo global de política educativa para elevar los estándares de competencia y cerrar la brecha de rendimiento que evidencian los informes de la OCDE.

En evaluaciones internacionales, como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes -PISA, se ha documentado que un porcentaje significativo de estudiantes en numerosos países no alcanza los niveles mínimos de competencia en lectura. A modo de ejemplo, en algunos países aproximadamente el 20-30% de los estudiantes de 15 años no logra un nivel básico de comprensión lectora. En los resultados de la evaluación de 2022, se observó que alrededor del 15% de los estudiantes en países miembros de la OCDE no alcanzó los niveles

minimos de competencia en lectura, situación que revela la carencia de habilidades necesarias para el aprendizaje futuro. Asimismo, se ha evidenciado que el rendimiento en lectura varía significativamente entre países: algunos obtienen puntuaciones medias superiores a los 500 puntos, mientras que otros se posicionan por debajo de esta cifra, lo que expone una amplia disparidad en las competencias de comprensión lectora (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2023, sección “Prefacio”, párr. 5).

Así mismo e interiorizando en el tema, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, ha indicado que aproximadamente el 50% de los niños en países de bajos ingresos carece de habilidades de lectura adecuadas al finalizar la educación primaria, situación que evidencia niveles de aprendizaje alarmantemente bajos. En efecto, se estima que solo una tercera parte de los niños de 10 años a nivel mundial pueden leer y comprender una historia sencilla. En América Latina y el Caribe, la situación es aún más crítica, pues se proyecta que cuatro de cada cinco estudiantes de sexto grado no alcanzarán el nivel mínimo de comprensión lectora (Vélez, 2024).

Unicef ha abordado la problemática de la comprensión lectora en diversos documentos y estudios. Uno de los informes más relevantes es aquel que se refiere a la crisis de aprendizaje que afecta a millones de niños en el mundo. En este documento se destaca que, antes de la pandemia de COVID-19, el 57% de los niños de 10 años en países de ingresos bajos y medianos no podía leer y comprender un texto simple. Esta cifra se incrementó significativamente debido a la pandemia, alcanzando hasta el 70% en algunos contextos (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2023). En América Latina y el Caribe, se estima que el 80% de los niños en edad de terminar la escuela primaria no puede comprender un texto simple, lo que representa un incremento alarmante en la pobreza de aprendizajes. Este informe subraya la necesidad urgente de implementar estrategias efectivas para mejorar la comprensión lectora y garantizar que todos

los niños tengan acceso a una educación de calidad. Asimismo, se señala que la comprensión lectora es fundamental para el desarrollo educativo y personal de los niños, y que la falta de habilidades de lectura genera consecuencias a largo plazo en su capacidad para aprender y desarrollarse en la vida.

En la publicación titulada "Reescribiendo el futuro de la educación en América Latina y el Caribe: Acelerar el aprendizaje básico", UNICEF aborda la crisis educativa y las pérdidas de aprendizaje en la región, particularmente aquellas agravadas por la pandemia de COVID-19. En este documento se reconoce que la región enfrenta una profunda crisis educativa, caracterizada por un bajo rendimiento persistente de los estudiantes en comparación con otras regiones de ingresos similares. La pandemia exacerbó significativamente esta situación mediante cierres escolares prolongados, por lo que se considera imperativo que se lleve a cabo la recuperación y aceleración del aprendizaje básico (lectura comprensiva y crítica, escritura, matemáticas y otras materias clave) para garantizar que los niños y adolescentes adquieran las habilidades fundamentales necesarias (UNICEF, 2023).

En sus informes, el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe ha documentado que en países de América Latina, hasta el 40% de los estudiantes de sexto grado no alcanza los niveles básicos de comprensión lectora. De manera similar, se evidencian brechas y deficiencias significativas entre contextos rurales y urbanos, así como entre diferentes grupos socioeconómicos. En algunos países, estas desigualdades pueden superar el 20% en favor de estudiantes provenientes de contextos más favorecidos. Estos datos estadísticos evidencian que la inequidad persiste, pues los estudiantes de entornos más vulnerables presentan un desempeño significativamente inferior en lectura en comparación con sus pares de mayores ingresos.

Históricamente, una proporción significativa de estudiantes no ha alcanzado los niveles mínimos de competencia en lectura esperados para su edad y grado escolar. Los estudios realizados por PREAL, confirmados por las evaluaciones internacionales PISA, indican que las dificultades se han agravado. Por ejemplo, investigaciones posteriores a la pandemia de COVID-19 han señalado que más de la mitad de los estudiantes de la región no comprende un texto simple (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe [PREAL], 2022).

A nivel regional, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) en el reporte nacional de resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE, 2006) documentó que aproximadamente el 30% de los estudiantes de sexto grado no alcanzó los niveles adecuados de comprensión lectora. Estos resultados evidenciaron la necesidad de mejorar la enseñanza de la lectura en la región. Los datos también indicaron que los estudiantes de contextos socioeconómicos desfavorecidos presentaban un rendimiento significativamente más bajo en comprensión lectora en comparación con sus pares de contextos privilegiados (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE], 2007).

Posteriormente, en 2013, el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo reportó que aproximadamente el 35% de los estudiantes de tercer grado no alcanzó los niveles básicos de comprensión lectora. Este estudio reveló una ligera mejora en comparación con el SERCE; sin embargo, persistieron desafíos significativos. Al igual que en estudios anteriores, se evidenciaron brechas de rendimiento marcadas entre diferentes regiones y contextos socioeconómicos, afectando particularmente a estudiantes en áreas rurales. Panamá mostró niveles de logro

inferiores al promedio regional en lectura y matemáticas en ambos grados evaluados. (LLECE, 2014).

Finalmente, el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019) proporcionó datos significativos sobre la comprensión lectora en América Latina y el Caribe, documentando que aproximadamente el 40% de los estudiantes de tercer grado no alcanzó el nivel mínimo de comprensión lectora, lo que evidencia que una proporción considerable de estudiantes presenta dificultades significativas en esta área. Los datos estadísticos revelan diferencias notables en el rendimiento entre países. Por ejemplo, los estudiantes de países como Uruguay y Chile obtuvieron resultados más altos en comparación con otros países de la región (LLECE, 2021).

Panamá participó en la prueba ERCE 2025, organizada por el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) de la UNESCO, que evalúa los aprendizajes de los estudiantes de tercer y sexto grado en lectura, matemáticas y ciencias naturales. La aplicación de la prueba en el país comenzó en octubre de 2025 e incluyó a más de 11,000 estudiantes en 275 escuelas. El objetivo consistió en obtener datos comparables a nivel regional que permitieran identificar fortalezas y debilidades educativas para diseñar políticas orientadas a mejorar el sistema educativo. Estos resultados se consideran fundamentales para evaluar el avance hacia los objetivos de desarrollo sostenible y orientar la toma de decisiones en el Ministerio de Educación (Ministerio de Educación [MEDUCA], 2025).

En el ámbito nacional, las competencias lectoras han sido objeto de estudio y análisis por diversas instituciones que presentan hallazgos significativos sobre la situación actual de la comprensión lectora en el país. La supervisión de este tema, así como la búsqueda de alternativas

y estrategias para mejorarlo sustancialmente en todo el territorio panameño, resultan de gran relevancia para el sistema educativo.

En evaluaciones nacionales realizadas por el Ministerio de Educación, se ha documentado que aproximadamente el 30-40% de los estudiantes de sexto grado no alcanza los niveles básicos de comprensión lectora. En la prueba PISA 2022, Panamá obtuvo un puntaje de 392 en comprensión lectora, situado por debajo del promedio de la OCDE, que corresponde a 450 puntos. El país se ubicó en el puesto 74 de 81 países evaluados, lo que refleja la necesidad de mejorar la calidad educativa nacional.

Los resultados de esta evaluación, publicados en diciembre de 2023, evidenciaron que Panamá presentó puntuaciones de comprensión lectora por debajo de la media de la OCDE. Aproximadamente el 42% de los estudiantes panameños alcanzó el Nivel 2 o superior, en comparación con el 74% en los países de la OCDE. Únicamente el 1% de los estudiantes panameños alcanzó niveles de desempeño superiores (Nivel 5 o superior), mientras que el promedio de la OCDE fue del 7% (OCDE, 2023, sección “Resultados”). A este panorama se añade la realidad que enfrentan los adolescentes en áreas rurales y zonas comarcales, donde solo el 4.1% alcanza los estándares mínimos de comprensión lectora. Estos grupos, además, presentan desigualdades significativas asociadas al índice socioeconómico, género e idioma indígena, situación que se manifiesta tanto en centros educativos oficiales como particulares en todas las áreas del territorio nacional (La Estrella de Panamá, 2024).

En 2018, se aplicaron las pruebas nacionales CRECER (Cernimiento, Revisión y Evaluación Continua del Estudiante) se refiere a un sistema de pruebas estandarizadas en Panamá para medir el aprendizaje de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias a nivel

nacional. Este sistema evalúa a estudiantes en diferentes grados para identificar fortalezas y debilidades y fundamentar la toma de decisiones en el sistema educativo; cuyos resultados evidenciaron que 5 de cada 10 niños panameños de tercer grado, no alcanzaba el nivel mínimo en comprensión lectora (Centro de Investigación Educativa, [CEIDU AIP], 2019).

En investigaciones sobre educación, la Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SENACYT) ha realizado estudios sobre la calidad educativa, documentando que la falta de recursos y formación docente impactan negativamente en la comprensión lectora. Los hallazgos sugieren que una mejora en la capacitación docente podría incrementar el rendimiento en comprensión lectora entre el 20% y el 30% (Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, [SENACYT], 2021).

Un estudio realizado en el Centro de Estudios e Investigaciones de la Educación (CEIDU) bajo la dirección de los investigadores educativos De León y Cubilla (2021) ha documentado desafíos significativos en la comprensión lectora en Panamá. Los resultados evidencian que entre el 35% y el 45% de los estudiantes no alcanza niveles satisfactorios en pruebas de comprensión lectora. Durante la pandemia, uno de cada cinco niños de segundo grado evaluados no era capaz de leer palabras. Estos estudiantes asistían a escuelas oficiales y fueron evaluados en mayo o junio, lo que corresponde a la mitad del año escolar (De León y Cubilla, 2021, p.3).

En síntesis, la evidencia recopilada a través de evaluaciones internacionales, regionales y nacionales demuestra que la comprensión lectora constituye una problemática crítica en el contexto educativo panameño. La convergencia de datos procedentes de PISA, ERCE, CEIDU y otras instituciones especializadas evidencia que aproximadamente el 35-45% de los estudiantes

no alcanza los estándares mínimos de competencia lectora, situación que se agudiza en contextos socioeconómicos desfavorecidos y en áreas rurales. Esta realidad compleja y multifactorial, originada por la insuficiencia del vocabulario, la escasez de recursos pedagógicos, las limitaciones en la formación docente y las desigualdades socioeducativas, demanda una intervención educativa integral y estratégica. Por consiguiente, resulta imperativo que la investigación se dirija a comprender profundamente cómo el dominio del vocabulario influye en la capacidad de comprensión lectora de los estudiantes de duodécimo grado, con el propósito de diseñar y plantear una propuesta con estrategias didácticas efectivas que permitan mitigar esta brecha educativa y contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en Panamá.

1.2. Planteamiento del problema

A pesar de la importancia del vocabulario en la comprensión lectora, existe una brecha en la investigación que examine específicamente cómo el uso del vocabulario afecta o favorece la capacidad de los estudiantes para entender y procesar información oral o escrita. Es por esta razón que se formula el problema de investigación de la siguiente manera:

- ¿Cuál es la relación entre el uso del vocabulario y la comprensión lectora en los estudiantes de duodécimo grado del Instituto Comercial Panamá – 2025, según la percepción de los actores educativos (estudiantes, padres, profesores y directivos)?
 - ¿Cuál es la relación entre el tamaño, profundidad y variedad del vocabulario de los estudiantes, y su capacidad para comprender textos?
 - ¿En qué medida la diversidad léxica utilizada por los estudiantes se relaciona con su capacidad para analizar críticamente los textos?

- ¿Cómo influyen las experiencias previas de los estudiantes en su habilidad para realizar inferencias y conexiones durante la lectura?
- ¿Qué aspectos del análisis y evaluación de textos son más notados en la relación con el nivel de comprensión crítica de los estudiantes en duodécimo grado?

1.3. Justificación

La capacidad de expresar ideas y argumentos de forma clara y convincente es una habilidad fundamental para la comunicación oral y escrita. Esta habilidad es esencial en la vida cotidiana, en el ámbito académico y en el entorno laboral, estas competencias solo se logran con la lectura y la correcta utilización de las palabras de nuestro vocabulario a nivel semántico.

En este mismo sentido, la comprensión lectora es una habilidad crítica en el proceso educativo, especialmente en el último año de educación media, donde los estudiantes se preparan para afrontar retos académicos y profesionales. Sin embargo, se ha observado que muchos estudiantes de duodécimo grado enfrentan dificultades en la comprensión de textos, lo que podría estar relacionado con su vocabulario limitado.

El uso adecuado y variado del vocabulario es fundamental para interpretar correctamente la información escrita y para captar matices y significados en los textos. A pesar de su importancia, existe una brecha en investigación, sobre cómo el dominio del vocabulario impacta específicamente la comprensión lectora en este grupo etario.

Por lo tanto, surge la necesidad de investigar cómo el uso del vocabulario influye en la capacidad de los estudiantes de duodécimo grado para comprender textos académicos y literarios. Esto incluye analizar si un mayor vocabulario se traduce en mejores niveles de comprensión y si las estrategias de enseñanza del vocabulario pueden mejorar esta habilidad.

Es así como frente a este problema, probablemente existen algunos docentes de educación media que todavía continúan con las prácticas tradicionales de la lectura mecánica, cuyo objetivo es solamente que el alumno lea alto y claro, restándole importancia a la comprensión de todas las palabras del texto y a su vez, al análisis e interpretación de este.

La comprensión lectora es uno de los principales temas de estudio en el ámbito educativo, tanto por la complejidad de los procesos y habilidades implicados, como por la importancia que tiene en la adquisición de contenidos escolares. El déficit en la lectura comprensiva es consecuencia de varios factores entre los que se encuentra la pobreza de vocabulario. Con nuestra investigación tratamos de determinar en qué medida existen dificultades y limitaciones en la comprensión lectora en los escolares de 12° del Instituto Comercial Panamá – 2025.

Establecer una conexión clara entre el uso del vocabulario y la comprensión lectora permitirá desarrollar intervenciones educativas más efectivas y, en última instancia, mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en su etapa final de educación secundaria. Un vocabulario fluido y pertinente, permite a los estudiantes entender mejor los textos, lo que a su vez potencia su aprendizaje en todas las materias. En resumen, esta investigación no solo tiene el potencial de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de duodécimo grado del Instituto Comercial Panamá, sino que también contribuirá al desarrollo de estrategias educativas más efectivas y a la formación de individuos más competentes y críticos en su entorno.

Los docentes tenemos la responsabilidad de preparar a los estudiantes para el futuro. Comprender cómo el vocabulario afecta la comprensión lectora nos permite diseñar mejores estrategias de enseñanza; implementando métodos que enseñen en contextos significativos e

incorporar de manera sigilosa, herramientas digitales que promuevan el aprendizaje del vocabulario, como aplicaciones interactivas y plataformas de lectura.

A su vez, los padres también juegan un papel crucial en el desarrollo de esta habilidad/competencia, ya que al comprender este vínculo les permite apoyar mejor el aprendizaje en casa, fomentando la lectura familiar, creando un ambiente propicio para la lectura y el aprendizaje del vocabulario, creando actividades lúdicas que involucren el uso ambas, como: juegos de adivinanza o narración de cuentos.

Las instituciones educativas deben asegurar que sus estudiantes desarrollen habilidades lectoras sólidas. Esto es fundamental para mejorar la calidad educativa y los resultados académicos. Al promover la formación continua a los docentes en metodologías de enseñanza del vocabulario y comprensión lectora, y desarrollando un currículo que integre el desarrollo de estas en el aula de clase, ayudará a fortalecer las habilidades para enseñar de manera más efectiva, lo que se traduce en un mejor aprendizaje para los estudiantes.

Sin duda alguna, la comprensión lectora es un indicador clave del desarrollo social y económico de un país. Invertir en la educación de los jóvenes es crucial para formar ciudadanos críticos y participativos. Desarrollar campañas que resalten la importancia de la lectura y el vocabulario en el desarrollo personal y profesional y fomentar el acceso a recursos de lectura que ayuden a mejorar el vocabulario y la comprensión lectora en la comunidad.

1.4. Objetivos de la investigación

Los objetivos se encuentran diseñados para dirigir el estudio y proporcionar un marco claro en cuanto a la evaluación del impacto del vocabulario en la comprensión lectora.

1.4.1. *Objetivo general*

- Determinar la relación entre el uso del vocabulario y la comprensión lectora en los estudiantes de duodécimo grado del Instituto Comercial Panamá -2025, a partir de la percepción de los actores educativos (estudiantes, padres, directivos y profesores).

1.4.2. *Objetivo específico*

- Medir el tamaño, profundidad y variedad del vocabulario utilizado por los estudiantes, y su capacidad para comprender textos.
- Identificar la diversidad léxica y la capacidad de los estudiantes para utilizar un vocabulario variado en diferentes contextos.
- Reconocer la capacidad de los estudiantes para realizar inferencias y conexiones en la comprensión lectora.
- Determinar el nivel de comprensión crítica y estratégica que los estudiantes demuestran en sus lecturas.

1.5. Delimitación

La investigación se delimitó al análisis de la relación entre el vocabulario y la comprensión lectora en estudiantes de duodécimo grado del Instituto Comercial Panamá durante el año 2025. Los datos fueron recopilados mediante una encuesta tipo Likert administrada a la población estudiantil, padres, directivos y educadores de este nivel educativo. El estudio se centró específicamente en examinar cómo el dominio del vocabulario receptivo y productivo incidía en la capacidad de los estudiantes para comprender, interpretar y reflexionar sobre textos escritos. Geográficamente, la investigación se circunscribió al contexto del Instituto Comercial Panamá, lo que permitió obtener datos representativos de una institución educativa específica del territorio nacional. Temporalmente, la recopilación de datos se llevó a cabo durante el año 2025,

período que permitió capturar la situación actual de la comprensión lectora en el nivel de duodécimo grado.

1.6. Limitaciones

En cuanto a las limitaciones se presentaron diversas limitaciones que es importante considerar al interpretar los resultados. En primer lugar, el estudio se circunscribió a una única institución educativa (Instituto Comercial Panamá), lo que limita la generalización de los hallazgos a otros contextos educativos del país. En segundo plano, la muestra estuvo conformada únicamente por estudiantes de duodécimo grado, sus padres, profesores y directivos, por lo que los resultados no pueden extrapolarse a otros niveles de educación. Asimismo, la recopilación de datos se basó en una encuesta tipo Likert, instrumento que depende de la percepción y disposición de los participantes, lo cual pudo haber introducido sesgos en las respuestas. Otra limitante significativa fue el período de tiempo acotado (año 2025) en el que se realizó el estudio, que no permitió evaluar cambios longitudinales en la relación entre vocabulario y comprensión lectora. Adicionalmente, factores externos como las características individuales de los participantes de los actores educativos no fueron controlados de manera exhaustiva; al igual que, la disponibilidad y participación de los estudiantes durante la aplicación de la encuesta representó una limitación práctica ya que faltaban por periodos y fue difícil la recolección de los instrumentos.

II Capítulo - Marco Referencial

2.1. Antecedentes

Los antecedentes de la presente investigación exploran el impacto crucial del vocabulario en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes. Numerosos estudios han demostrado una correlación significativa, sugiriendo que un repertorio léxico robusto y fluido es fundamental para decodificar, interpretar y construir el significado de los textos leídos. Es así como se inicia este recorrido con algunos estudios internacionales y nacionales sobre esta temática para sustentar el marco teórico.

En la obra *El control del vocabulario en la recuperación de información*, Lancaster destaca la importancia del vocabulario controlado como sistema de recuperación de información. El tesauro, herramienta fundamental en este proceso, organiza el vocabulario mediante una estructura de relaciones semánticas que incluye equivalencia, jerarquía y asociación, presentando un orden sistemático y una sintaxis poscoordinada con cobertura limitada a dominios específicos. Este sistema se aplica en la organización y recuperación del conocimiento registrado en bases de datos bibliográficas, bibliotecas virtuales, portales web y diversos recursos multimedia. En el contexto educativo, el tesauro representa una herramienta valiosa para crear instrumentos de aprendizaje que faciliten el dominio de nuevas palabras y su utilización progresiva en contextos académicos, ha sido utilizado y demuestra ser útil como recolector, agrupador y esquema de nuevas palabras su semántica, sinónimos e interpretación (Lancaster, 2002, p.17).

En esa misma línea de investigación, destacadas revistas didácticas han contribuido significativamente al estudio del vocabulario. La *Revista Nebrija* ha publicado trabajos relevantes en esta área, particularmente en sus números 21 (2016) y 14 (2013). Entre estos, se

encuentra el artículo Estrategias de vocabulario: aprender y comunicar (Agustín-Llach, 2016) y El conocimiento productivo y receptivo del vocabulario en la lengua (San Mateo, 2013); los cuales presentan un análisis detallado de diversas estrategias de vocabulario orientadas al aprendizaje léxico y al fortalecimiento de la comunicación efectiva. Los autores evidencian que la aplicación sistemática de estas estrategias no solo facilita la adquisición de nuevo vocabulario, sino que también mejora significativamente la capacidad comunicativa de los estudiantes tanto en contextos orales como escritos. Asimismo, señalaron la importancia de distinguir entre el conocimiento receptivo del vocabulario (capacidad para reconocer y comprender palabras) y el conocimiento productivo (capacidad para usar las palabras de manera apropiada en la comunicación), considerando ambas dimensiones esenciales para el desarrollo integral de la competencia lingüística.

Otro estudio investigativo relevante es el de Suárez et al (2022), de la Universidad de Extremadura en España, titulado Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto, publicado en la *Revista Álabé – Red de Universidades Lectoras*. Esta indagación mostró cómo un vocabulario deficiente y limitado en los estudiantes repercute negativamente en la comprensión de textos literarios y no literarios. Los hallazgos demostraron que la relación entre vocabulario y comprensión lectora trasciende en una simple relación causal. Los autores argumentaron que un vocabulario reducido actúa como una barrera significativa que obstaculiza la capacidad de los estudiantes para acceder al significado de los textos, extraer información relevante y construir una comprensión profunda del contenido. Es así como subraya entre sus páginas como la ampliación del repertorio léxico es fundamental no solo para mejorar la comprensión inmediata de un texto, sino también para desarrollar habilidades críticas de análisis e interpretación textual (Suárez et al, 2022, p.14).

Por otra parte, la investigación de Hess (2019), nombrada como *Pensar sobre la Morfología de las Palabras: un Proyecto Didáctico para el Desarrollo de Vocabulario en la Escuela Secundaria*, publicada en la *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, reveló la estrecha relación existente entre el nivel de vocabulario y el desarrollo conceptual. Este estudio demostró que dicha relación facilita el aprendizaje, permite modificar y enriquecer las habilidades lingüísticas complejas, y favorece la comprensión lectora en los individuos. Estos descubrimientos resaltan la importancia esencial del uso del vocabulario en la tarea comprensiva de textos (p. 193).

En la literatura especializada sobre este tema, destaca el trabajo de Figueroa y Gallego Ortega (2021), publicada en la *Revista Signos*, bajo el título de *Relación entre vocabulario y comprensión lectora: Un estudio transversal en educación básica*; el cual examinó el nivel de desarrollo léxico y de comprensión lectora en estudiantes chilenos de educación básica, analizando su correlación y comportamiento según variables como género, capacidad cognitiva, nivel escolar, ciclo educativo y tipo de centro. Los datos de esta investigación expresaron el nivel de comprensión lectora y vocabulario de los participantes, identificando diferencias significativas entre escolares y estableciendo paralelismos según las distintas variables consideradas. El análisis propone que el vocabulario, el nivel escolar, el tipo de centro y la capacidad cognitiva de los escolares se relacionan significativamente con la comprensión lectora. (Figueroa y Gallego Ortega, 2021, p. 354). Estos resultados confirman que el desarrollo del vocabulario constituye un factor crítico en el mejoramiento de la comprensión lectora, actuando en conjunto con otras variables institucionales y cognitivas para potenciar el desempeño lector de los estudiantes.

De igual manera, Pezoa y Orellana (2021) realizaron una investigación: *La relación entre comprensión lectora y vocabulario receptivo en estudiantes chilenos, un estudio exploratorio*; en la cual se manifiestan las características de los estudiantes de ese país según su nivel de comprensión lectora y explorar la naturaleza de la relación entre este constructo y el vocabulario receptivo, considerando las variables de género y dependencia escolar. Los resultados del análisis reportaron que una proporción significativa de estudiantes (aproximadamente el 45%) se ubicaba por debajo del nivel básico de desempeño en comprensión lectora, mientras que solo alrededor del 25% alcanzó desempeños competente o avanzado. Estos hallazgos confirmaron la correlación documentada entre ambas variables y corroboraron que existe una relación directa: a menor nivel de vocabulario, menor capacidad de comprensión lectora, en contraste con aquellos estudiantes que poseen niveles de vocabulario más elevados (Pezoa y Orellana, 2021, p. 6). Esta investigación refuerza la evidencia empírica sobre la dependencia de la comprensión lectora del dominio léxico, apuntando que el vocabulario receptivo constituye un predictor importante del desempeño en comprensión lectora en contextos educativos diversos.

En esta misma línea de ideas, el artículo de la *Revista Horizonte Académico*, Relación entre comprensión lectora y vocabulario, Estudio preexperimental en estudiantes de 1ro Bachillerato - Guayaquil, Ecuador, de Tapia et al (2025) focalizó cómo la instrucción sistemática en vocabulario constituye la causa de la mejora observada en la comprensión lectora. Para validar esta hipótesis, los investigadores realizaron pruebas estadísticas utilizando la prueba W de Wilcoxon para muestras relacionadas. Los resultados arrojaron diferencias significativas entre los puntajes de comprensión lectora obtenidos en el pretest (antes de la intervención) y el posttest (después de la intervención). El análisis de los ejercicios realizados durante todo el año lectivo demostró que el aumento y fortalecimiento del vocabulario incide directamente en la mejora de

la comprensión lectora de los estudiantes (Tapia et al., 2025). Este estudio proporcionó certeza empírica robusta que respalda la relación causal entre la instrucción en vocabulario y el mejoramiento de la comprensión lectora, confirmando que las intervenciones didácticas enfocadas en la ampliación léxica generan resultados significativos y medibles en el desempeño lector de los estudiantes.

En el ámbito nacional existen diversos estudios sobre comprensión lectora; sin embargo, la mayoría de estos no se enfocan específicamente en analizar el vocabulario como estrategia, técnica o herramienta facilitadora para la comprensión de textos. En su lugar, estos trabajos presentan enfoques amplios que consideran diversos factores socioeducativos y motivacionales que afectan la comprensión lectora, así como análisis de los momentos y tipos de comprensión, entre otros temas relacionados con esta temática. A pesar de esta limitación en la literatura nacional especializada, se presentan a continuación algunos de los estudios e investigaciones más relevantes encontrados en el contexto panameño sobre comprensión lectora.

En la *Revista Anual Acción y Reflexión Educativa*, número 44 (2019), Rosero (2018) presentó una investigación denominada Aplicación de estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora. Este estudio se trazó, identificar y analizar algunas de las dificultades que presentaban los estudiantes de octavo grado de educación media del Instituto Fermín Naudeau (IFN). La metodología implementada consistió en la aplicación de un pretest diseñado para evaluar múltiples dimensiones de la comprensión lectora en los participantes. El instrumento permitió examinar la capacidad de los estudiantes para reconocer y utilizar vocabulario apropiadamente, extraer ideas principales de los textos, realizar inferencias contextuales y emitir juicios críticos fundamentados sobre lo leído. Los resultados del pretest evidenciaron la presencia de limitaciones significativas en el desempeño de los estudiantes. Se identificaron

particularmente, deficiencias importantes en el dominio léxico, comprensión del contexto situacional y de manera especial, en el conocimiento del significado de palabras de uso común presentes en los textos analizados. Esto confirmó que la pobreza léxica constituía un obstáculo primordial que limitaba la capacidad de los estudiantes para acceder a niveles más profundos de comprensión lectora. Esta investigación destaca la necesidad de intervenciones didácticas específicas que fortalezcan el dominio del vocabulario como requisito previo para mejorar la comprensión lectora integral en estudiantes de educación media.

Por otro lado, Atencio y Mojica (2023) realizaron una investigación en la altiva provincia chiricana, la cual designaron como *Factores socioeducativos que influyen en la comprensión lectora en estudiantes de 7.º - Educación Básica General Vidal Barroso 2023*. Utilizaron un diseño descriptivo con enfoque cuantitativo, donde se propusieron identificar y analizar los elementos que obstaculizan el desempeño lector en la población estudiantil de educación premedia. Los hallazgos del estudio revelaron una multiplicidad de factores socioeducativos que incidían negativamente en la comprensión lectora de los estudiantes evaluados. Entre los elementos identificados se encuentran variables asociadas al contexto socioeconómico, al acceso a recursos educativos, a la calidad de la instrucción docente y a las características del entorno familiar que rodea a los estudiantes de este nivel educativo. Esta investigación nacional contribuye a la comprensión de los obstáculos multifactoriales que enfrentan los estudiantes de educación básica en el desarrollo de competencias lectoras, destacando la necesidad de un abordaje integral que considere no solo aspectos cognitivos, sino también factores contextuales y socioculturales que acentúan el proceso de aprendizaje lector.

Asimismo, Pérez (2023) presentó una tesis bajo el nombre de *Diagnóstico de la comprensión lectora a través de estrategias de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de Educación Básica General*, en donde manejando un diseño descriptivo-explicativo, esta investigación examinó el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de educación básica general, reconociendo esta competencia como una herramienta indispensable para el fortalecimiento de aprendizajes significativos. El estudio conceptualiza la comprensión lectora como la capacidad de entender de manera satisfactoria lo que se lee o escucha, proceso que facilita la construcción de significados profundos sobre los mensajes recibidos. Según la indagación, esta comprensión profunda permite a los estudiantes acceder a ideas subyacentes en los textos, desarrollar pensamiento crítico y reflexivo, aplicar el razonamiento para analizar y resolver problemas derivados de lo que se estudia. La investigación enfatiza que la comprensión lectora va más allá de la decodificación de palabras, constituyendo un proceso cognitivo complejo que requiere la integración de múltiples habilidades lingüísticas y cognitivas. Al reconocer el diagnóstico de esta competencia como punto de partida para el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje efectivas, es así como se destaca la importancia de una intervención pedagógica diferenciada que responda a las necesidades específicas de los estudiantes en educación básica (Pérez, 2023).

Finalmente, como otra fuente de importante relevancia, sobresale el trabajo de graduación de Fuentes (2011), presentado ante la Escuela de Español, denominado: *Aplicación de estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje para fortalecer la comprensión lectora*, esgrimiendo un diseño descriptivo, caracterizó las variables de estudio con la mayor precisión posible para determinar los efectos positivos que genera la aplicación de estrategias de lectura y escritura durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los datos de la

investigación demostraron que la aplicación sistemática de estrategias integradas de lectura y escritura en el contexto del proceso educativo fortalecen significativamente la comprensión lectora de los estudiantes. El mismo expuso que estas estrategias cuando se implementan de manera coherente y progresiva favorecen el desarrollo de habilidades lectoras complejas y colaboran a la construcción de aprendizajes más sólidos y duraderos. El estudio de Fuentes (2011) constituye un aporte nacional relevante que confirma la efectividad de los enfoques integrados en la enseñanza de la lectura, al demostrar cómo las estrategias de lectoescritura potencian la comprensión lectora durante el proceso educativo, este trabajo respalda la necesidad de implementar intervenciones didácticas que consideren la lectura y la escritura como procesos complementarios e interdependientes, elementales para el desarrollo integral de competencias lingüísticas en los estudiantes.

En conclusión, la revisión de los antecedentes internacionales y nacionales presentados sugirieron de manera consistente la existencia de una relación significativa entre el dominio del vocabulario y la comprensión lectora. Los diversos estudios examinados, realizados en contextos geográficos y educativos diferentes, convergen en señalar que el fortalecimiento del vocabulario constituye un factor determinante para mejorar la capacidad de los estudiantes de entender, analizar e interpretar textos de manera profunda. Esta fundamentación teórica y empírica justifica la necesidad de desarrollar investigaciones como la presente, que se enfoquen específicamente en explorar cómo las estrategias didácticas centradas en el uso del vocabulario pueden contribuir al mejoramiento de la comprensión lectora en contextos educativos específicos como el de los estudiantes de duodécimo grado en Panamá.

2.2. Conceptualización

2.2.1. Vocabulario

Para seguir fundamentando la investigación, se presentan a continuación los conceptos clave que sustentan el estudio de la relación entre vocabulario y comprensión lectora. Estos conceptos permiten establecer un marco de referencia sólido que orientan la comprensión de las variables, dimensiones y constructos que intervienen en el proceso de aprendizaje lector. La claridad conceptual facilita la operacionalización de las variables y proporciona el fundamento necesario para el análisis e interpretación de los datos recopilados. Es por esto, que iniciaremos asentando nuestras primeras bases semánticas en definir los conceptos de vocabulario y comprensión lectora.

Según la Real Academia Española en su 24.^a edición (2025), el vocabulario (*del lat. medieval vocabularium, y este derivado del latín vocabŭlum 'palabra'*). Se define de la siguiente manera:

- 1- “Conjunto de palabras que forman parte de una lengua o que son utilizadas por un grupo específico de personas.
- 2- Lista de palabras que se utilizan en un campo específico del conocimiento o en una actividad particular, como el vocabulario técnico de una profesión.
- 3- En el contexto educativo, se refiere al conjunto de palabras que un individuo conoce y utiliza en su comunicación diaria” (Diccionario RAE, 2025).

De las tres definiciones propuestas por la Real Academia Española, se consideran especialmente relevantes la primera y la tercera para los propósitos de la presente investigación. Estas definiciones se alinean adecuadamente con los objetivos del estudio, al enfatizar tanto el

conjunto de palabras que conforman una lengua como el repertorio léxico que los individuos conocen y utilizan en su comunicación cotidiana. Esta perspectiva dual permite examinar la relación positiva y significativa que existe entre el dominio del vocabulario y la comprensión lectora, reconociendo que el vocabulario funciona tanto como un elemento del sistema lingüístico general como una herramienta individual de comunicación que incide directamente en la capacidad de comprensión de textos.

Es evidente que el vocabulario constituye un componente básico en la utilización del idioma en diversos contextos: formal, cultural, familiar y profesional. Esta multiplicidad de usos refleja la relevancia esencial que posee el vocabulario para la comprensión oral y escrita. Un repertorio léxico amplio facilita que los estudiantes comprendan de manera más profunda los textos, proporcionándoles las herramientas lingüísticas necesarias para decodificar y asimilar la información de manera efectiva. Beck et al. (2002) sostienen que el desarrollo del vocabulario se relaciona significativamente con el rendimiento en comprensión lectora, fundamentándose en el hecho de que las palabras cimientan la base sobre la cual se construye el signo lingüístico. En su obra *Vocabulary and Reading Comprehension*, Isabel Beck y sus coautores exploraron a profundidad la relación entre vocabulario y comprensión lectora, destacando que un vocabulario robusto resulta crucial para acceder a textos complejos. También, analizaron cómo el conocimiento de palabras impacta directamente en la capacidad de los estudiantes para comprender lo que leen, estableciendo una conexión causal clara entre la amplitud de la colección léxico y el nivel de comprensión textual alcanzado (Beck et al., 2002).

Estos planteamientos teóricos confirman que el vocabulario no es simplemente un conjunto de palabras aisladas, sino un sistema integrado que permite a los estudiantes construir

significados, establecer conexiones entre ideas y desarrollar comprensión profunda de los textos que encuentran tanto en contextos académicos como en su vida cotidiana.

Ferdinand de Saussure (1916/1945), lingüista suizo considerado uno de los fundadores de la lingüística moderna en el siglo XX, definió el signo lingüístico en su obra más influyente, *Curso de lingüística general* (publicada póstumamente en 1916 a partir de las notas de clase de sus estudiantes). Según Saussure, el signo lingüístico forma la unidad básica de la lengua, compuesto por dos elementos fundamentales e inseparables: el significado (el concepto o idea que evoca la palabra) y el significante (la imagen acústica o la forma sonora de la palabra). Esta conceptualización saussureana resulta fundamental para comprender la naturaleza de las palabras y su utilización en la lengua. El significado representa la dimensión conceptual, es decir, el contenido mental, la idea o el concepto que la palabra evoca. El significante, por su parte, establece la manifestación física de la palabra, su expresión sonora o visual que permite la comunicación. La relación entre ambos elementos es arbitraria; es decir, no existe una conexión natural entre el sonido de una palabra y lo que esta representa. Para la utilización efectiva de las palabras que conforman una lengua, resulta de relevancia categórica que los hablantes establezcan una comprensión clara de ambos componentes del signo lingüístico: la definición conceptual de la palabra y la representación mental de la idea, imagen, objeto o circunstancia que la palabra denota. Esta comprensión integral del signo lingüístico es esencial para garantizar una comunicación precisa y una comprensión textual profunda, permitiendo que los individuos no solo reconozcan las palabras, sino que comprendan plenamente los significados que éstas conllevan en diversos contextos.

La implementación de estrategias de enseñanza y enriquecimiento del vocabulario instaaura una vía efectiva para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes. La enseñanza

explícita del vocabulario, que incluye actividades tales como: el uso de contextos significativos, la práctica repetida y la conexión de nuevas palabras con conocimientos previos, ha demostrado ser altamente efectiva en diversos contextos educativos. Coyne et al. (2004) sostienen que el aprendizaje contextualizado del vocabulario mejora no solo el conocimiento de palabras, sino también la habilidad de los estudiantes para comprender y utilizar esas palabras en la lectura. En su estudio titulado *Los efectos de la instrucción contextualizada del vocabulario en el conocimiento de palabras y la comprensión lectora de los estudiantes*, estos investigadores analizaron cómo la enseñanza del vocabulario en contextos significativos influye en el aprendizaje de los estudiantes. La metodología del estudio incluyó la medición del conocimiento de palabras y la comprensión lectora mediante pruebas aplicadas antes y después de la intervención didáctica. Los resultados demostraron un aumento significativo en el conocimiento de las palabras enseñadas a los participantes, confirmando que cuando el vocabulario se enseña de manera contextualizada y significativa, los estudiantes no solo adquieren mayor cantidad de palabras, sino que también mejoran su capacidad para comprender textos y transferir este conocimiento a nuevas situaciones de lectura. Estos descubrimientos respaldan la importancia de diseñar intervenciones didácticas que privilegien contextos significativos y auténticos para la enseñanza del vocabulario, reconociendo que la instrucción aislada y descontextualizada resulta menos efectiva que aquella que integra las nuevas palabras en situaciones de lectura y comunicación relevantes para los estudiantes (Coyne et al., 2004, p. 185-190).

2.2.1.1. Tamaño y profundidad del vocabulario.

Para fundamentar conceptual y teóricamente el análisis de la variable vocabulario, resulta necesario caracterizar sus dimensiones constitutivas. En este sentido, se presentan a continuación las dimensiones principales que estructuran el concepto de vocabulario. Así pues, cuando se

habla del tamaño y la profundidad del vocabulario, se refiere al nivel y cuantía de discernimiento que un individuo posee sobre los vocablos, circunscribiendo su significado, su usanza en diferentes momentos y sus relaciones con otras palabras (Nation, 2008). Este concepto trasciende al simple conocimiento de lo que significa una palabra; implica, además, comprender cómo se utiliza en diferentes oraciones, su connotación y sus matices semánticos (Chomsky, 1968, p. 54). En particular, determina la capacidad del individuo para comprender y utilizar palabras en toda su complejidad, reconociendo múltiples significados, identificando sinónimos y antónimos, y estableciendo conexiones entre palabras relacionadas conceptualmente. Una comprensión profunda del vocabulario concede a los estudiantes acceder a significados múltiples y compuestos en los textos y expresar ideas con mayor precisión (Chomsky, 1968, p. 60).

El tamaño y profundidad del vocabulario constituyen componentes esenciales de la competencia léxica que determinan significativamente la capacidad comunicativa y comprensiva del individuo (Nation, 2001; Qian, 2002). Se refiere a la cantidad de palabras que un hablante conoce, mientras que la profundidad alude al grado de conocimiento que se posee sobre cada palabra, incluyendo sus múltiples significados, relaciones semánticas, propiedades gramaticales y restricciones de uso (Read, 2000).

Según Anderson y Freebody (1981), el conocimiento vocabular no es meramente cuantitativo sino esencialmente cualitativo: no basta con "conocer" muchas palabras superficialmente, sino que es necesario comprender sus matices semánticos, sus relaciones con otras palabras y sus condiciones de uso apropiado. Esta perspectiva multidimensional del vocabulario ha sido ampliada por Henriksen (1999), quien propone que el conocimiento léxico involucra tres dimensiones interrelacionadas: precisión del conocimiento, profundidad del conocimiento y control receptivo-productivo.

La investigación psicolingüística ha demostrado consistentemente que el tamaño del vocabulario correlaciona fuertemente con la comprensión lectora (Stahl y Nagy, 2006). Laufer (1992) estableció que los lectores necesitan conocer aproximadamente el 95% de las palabras de un texto para lograr una comprensión adecuada, mientras que Hu y Nation (2000) elevaron este umbral al 98% para una comprensión autónoma sin apoyo externo. Estas evidencias subrayan que un vocabulario limitado en tamaño impone restricciones directas sobre la capacidad de procesar textos escritos.

Por su parte, permite al lector acceder a significados precisos según el contexto, reconocer usos figurados y metafóricos, y establecer conexiones semánticas que facilitan la inferencia y la integración textual (Perfetti, 2007). Como señala Beck, McKeown y Kucan (2013), el conocimiento profundo de las palabras implica no solo saber qué significa una palabra, sino también cuándo, cómo y por qué utilizarla, lo cual resulta determinante para la comprensión de textos complejos.

2.2.1.2. Variedad del vocabulario.

Mientras que, el tipo de vocabulario y la variedad se caracterizan por la diversidad de palabras que un individuo puede utilizar en diferentes contextos y situaciones comunicativas. Un vocabulario variado compone un recurso primordial para lograr una comunicación más rica y efectiva, facilitando la expresión de ideas complejas y la adaptación del lenguaje a diferentes propósitos y audiencias (Chomsky, 1968, p. 62). La variedad de terminología acepta que los hablantes y lectores seleccionen palabras apropiadas según el contexto, el registro lingüístico requerido y el propósito comunicativo. Esta capacidad de variación léxica resulta especialmente importante en contextos académicos, donde se requiere precisión terminológica y uso de

vocabulario especializado. Igualmente, un vocabulario variado contribuye a la fluidez en la lectura y a una comprensión más profunda, ya que accede a reconocer múltiples formas de expresar un mismo concepto (Chomsky, 1968, p. 63).

La variedad de vocabulario, también denominada diversidad léxica o riqueza léxica, se refiere a la capacidad del hablante para emplear un repertorio amplio y diferenciado de palabras en sus producciones lingüísticas, evitando la repetición y demostrando flexibilidad expresiva (Malvern, Richards, Chipere & Durán, 2004). Esta dimensión constituye un indicador fundamental de la competencia lingüística general y de la calidad de las producciones tanto orales como escritas.

Desde la perspectiva de Laufer y Nation (1995), la variedad léxica refleja no solo el tamaño del vocabulario disponible, sino también la capacidad del hablante para acceder a ese repertorio y seleccionar las palabras más apropiadas según las demandas comunicativas. Los autores distinguen entre riqueza léxica (proporción de palabras de baja frecuencia utilizadas) y variación léxica (diversidad de palabras diferentes en relación con el total de palabras producidas).

Coxhead (2000) ha enfatizado la importancia del vocabulario académico como componente esencial de la variedad léxica en contextos educativos. Su investigación identificó una lista de 570 familias de palabras (Academic Word List) que aparecen frecuentemente en textos académicos de diversas disciplinas y cuyo dominio resulta determinante para el éxito en contextos de educación superior. La ausencia de este vocabulario especializado limita severamente la capacidad del estudiante para comprender y producir textos académicos.

Biber (1988) demostró que la diversidad léxica varía significativamente según el registro y el género textual, siendo característicamente mayor en textos escritos formales que en producciones orales informales. Esta variabilidad implica que los hablantes competentes deben desarrollar repertorios léxicos diferenciados para distintos contextos comunicativos. La incapacidad de variar el vocabulario según el contexto constituye una limitación que afecta tanto la producción como la comprensión de textos en diferentes registros.

2.2.2.3. Vocabulario activo y pasivo.

Cuando se habla de los tipos de glosario, estos se clasifican fundamentalmente en dos categorías: vocabulario activo (o productivo) y vocabulario pasivo (o receptivo), cada uno con características y funciones específicas en el desarrollo de la competencia lingüística. El vocabulario activo comprende aquellas palabras que una persona utiliza regularmente en su habla y escritura (Chomsky, 1965). Este tipo de vocabulario refleja el conocimiento práctico y la capacidad para emplear términos de manera efectiva y apropiada en diferentes situaciones comunicativas. El vocabulario activo constituye, por lo tanto, la base de la comunicación expresiva, permitiendo que los individuos produzcan mensajes coherentes y significativos (Nation, 2001). La amplitud del vocabulario activo determina la riqueza expresiva de una persona, su capacidad para articular ideas complejas y su competencia en la comunicación tanto oral como escrita (Hatch y Brown, 1995). En contextos académicos, el vocabulario activo resulta crucial para la producción de textos y la participación efectiva en procesos comunicativos formales.

En cambio, el vocabulario pasivo incluye aquellas palabras que una persona comprende pero no utiliza con frecuencia en su producción lingüística. Este tipo de vocabulario es

fundamental para la comprensión lectora, ya que permite reconocer y entender vocablos sin necesidad de utilizarlos activamente (Chomsky, 1965). El vocabulario pasivo tiende a ser significativamente más amplio que el vocabulario activo, puesto que es más fácil reconocer una palabra que producirla (Laufer y Hulstijn, 1998). Esta dimensión resulta especialmente crítica en la lectura, donde el lector se encuentra con palabras que puede no haber utilizado previamente pero que puede comprender gracias al contexto, a sus conocimientos previos y a su capacidad de inferencia.

Ambos operan de manera complementaria en el desarrollo de la competencia lingüística (Schmitt, 2000); mientras que el vocabulario activo permite la producción y expresión, el vocabulario pasivo facilita la comprensión y la recepción de información. En el proceso de aprendizaje de una lengua, muchas palabras que inicialmente forman parte del vocabulario pasivo pueden ser incorporadas gradualmente al vocabulario activo a través de la práctica y la exposición repetida (Nation, 2001). Para la comprensión lectora, las dos dimensiones resultan esenciales: el pasivo proporciona la base para entender textos, mientras que el activo contribuye a la construcción de significados más profundos y a la capacidad de relacionar conceptos nuevos con conocimientos previos. Tanto el tamaño/profundidad y variedad operan de manera complementaria para determinar la competencia léxica de un individuo y su capacidad para comprender y producir textos de complejidad variable.

Según Nation (2001), el vocabulario receptivo es considerablemente mayor que el productivo en la mayoría de los hablantes, con estimaciones que sugieren una proporción aproximada de 2:1 o incluso mayor. Esta asimetría refleja el hecho de que reconocer una palabra requiere menos conocimiento que producirla apropiadamente: para comprender una palabra basta con acceder a su significado básico, mientras que para producirla es necesario conocer también

su pronunciación, ortografía, propiedades gramaticales y restricciones colocacionales (Webb, 2008).

La investigación de Laufer y Paribakht (1998) demostró que el vocabulario receptivo predice significativamente la comprensión lectora, ya que los lectores deben reconocer y comprender las palabras del texto para construir una representación mental coherente. Sin embargo, como señalan estos autores, existe una "brecha léxica" entre el conocimiento receptivo y productivo que puede variar según factores individuales y contextuales.

Y así mismo, Schmitt (2010) enfatiza que el vocabulario no es una entidad estática sino dinámica: las palabras pueden moverse del conocimiento receptivo al productivo (y viceversa) según la frecuencia de exposición y uso. Este proceso de activación léxica depende de oportunidades de práctica contextualizada y de la motivación del aprendiz para incorporar nuevas palabras a su repertorio activo. La ausencia de esfuerzos deliberados por expandir el vocabulario activo puede resultar en un estancamiento léxico que limita tanto la expresión como la comprensión.

2.2.2.4. Contextualización del vocabulario.

Para concluir con la descripción o conceptos de esta variable, tenemos la contextualización del vocabulario, la cual constituye un enfoque pedagógico primordial que se caracteriza por la enseñanza del vocabulario dentro de contextos significativos y auténticos. Esta estrategia ayuda a los estudiantes a comprender no solo el significado léxico de las palabras, sino también su uso práctico en situaciones reales de comunicación. Diversas estrategias pedagógicas han demostrado ser efectivas, incluyendo el aprendizaje basado en proyectos, las lecturas contextualizadas y las discusiones grupales (Coyne et al., 2004).

La Teoría del Aprendizaje Social propuesta por Bandura (1977) proporciona un fundamento teórico sólido para comprender cómo se adquiere el vocabulario en contextos significativos. Sostiene que el aprendizaje se produce fundamentalmente en un contexto social, y que el vocabulario se adquiere a través de la interacción directa con otros individuos y la observación atenta de sus comportamientos y usos lingüísticos (Bandura, 1977). De acuerdo con este enfoque socioconstructivista, el aprendizaje del vocabulario no ocurre de manera aislada, sino que se desarrolla como resultado de procesos interactivos donde los estudiantes están expuestos a palabras en contextos significativos, observan cómo otros las utilizan, y tienen la oportunidad de practicar su uso en interacciones auténticas. Este proceso de aprendizaje mediado socialmente favorece una comprensión más profunda y duradera del vocabulario.

De igual manera, investigaciones recientes han proporcionado evidencia empírica sólida sobre la efectividad de la instrucción contextualizada del vocabulario. Coyne et al (2004) y Snow y White (2021) han demostrado en sus estudios respectivos que la instrucción contextualizada del vocabulario mejora significativamente tanto el conocimiento de palabras como la comprensión lectora de los estudiantes. Revelan que cuando el vocabulario se enseña dentro de contextos significativos, los estudiantes no solo adquieren un mayor número de palabras, sino que también desarrollan una comprensión más profunda de los significados, reconocen patrones de uso y pueden transferir este conocimiento a nuevas situaciones de lectura y comunicación. Estos hallazgos confirman que la contextualización del vocabulario representa una estrategia pedagógica eficaz y cimentada teóricamente para mejorar tanto la adquisición léxica como la comprensión lectora en poblaciones estudiantiles diversas.

El dominio del léxico en sus múltiples dimensiones: significado denotativo y connotativo, uso contextual y relaciones semánticas, componen, por lo tanto, una competencia lingüística

esencial que transversaliza todos los niveles de comprensión lectora, potencializando la capacidad del lector para acceder a significados cada vez más profundos y complejos en sus interacciones con textos diversos.

Desde la perspectiva de la competencia sociolingüística (Canale y Swain, 1980), la contextualización implica la capacidad de ajustar el registro, el nivel de formalidad y la selección léxica según variables como el interlocutor, el propósito comunicativo, el canal y el contexto situacional. Un hablante competente debe ser capaz de distinguir cuándo emplear vocabulario formal versus informal, técnico versus cotidiano, y ajustar su expresión en consecuencia.

La inferencia léxica contextual constituye una estrategia fundamental de comprensión lectora que depende directamente de la contextualización del vocabulario (Nagy, Herman y Anderson, 1985). Los lectores competentes pueden deducir el significado de palabras desconocidas utilizando claves contextuales del texto circundante, lo cual permite la comprensión aun cuando el vocabulario del texto excede el conocimiento léxico previo del lector. Esta estrategia resulta especialmente importante dado que es imposible conocer explícitamente todas las palabras que se encontrarán en la lectura.

Halliday (1978) señaló que el significado de las palabras no es fijo sino que se construye en el contexto de uso, concepto que se ha desarrollado ampliamente en la lingüística sistémico-funcional. La polisemia es el fenómeno por el cual una misma palabra puede tener múltiples significados, requiere que el lector utilice el contexto para seleccionar la acepción apropiada. Como demostró Rayner y Duffy (1986), la resolución de ambigüedades léxicas depende críticamente del procesamiento contextual, y los lectores que no reconocen cómo el contexto modifica significados experimentarán malentendidos sistemáticos.

2.2.2. Comprensión lectora

Ahora consecuentemente, se desarrollará el concepto de comprensión lectora, el cual ha sido definido como la capacidad de concebir, entender, descifrar y analizar textos escritos (Solé, 1992) . Este proceso cognitivo complejo implica mucho más que la simple decodificación de palabras; requiere la integración del conocimiento previo del lector con la información presentada en el texto, en un proceso donde el lector construye significado de manera activa y reflexiva (Anderson y Pearson, 1984; Kintsch, 1998).

Resulta de relevancia sustancial concentrarse en que la comprensión lectora se estructura en niveles bien establecidos que se refieren a las diferentes profundidades de entendimiento que un lector puede alcanzar al interactuar con un texto (Bloom, 1956; Anderson y Krathwohl, 2001). Estos niveles representan una progresión cognitiva desde operaciones mentales simples hasta procesos más complejos y sofisticados.

2.2.2.1. Comprensión literal.

En el primer nivel, denominado comprensión literal, el vocabulario juega un papel elemental y positivo. Este nivel de comprensión requiere que el lector acceda a la información explícita del contenido textual, lo que demanda necesariamente el conocimiento del significado de las palabras que lo conforman (Herber, 1978). La comprensión literal establece la base sobre la cual se construyen los niveles de comprensión más complejos, pues sin el reconocimiento preciso del significado de las palabras, el lector no puede acceder a los contenidos básicos del texto. Aunque el papel del vocabulario resultaba evidente en la comprensión literal, es importante destacar que este elemento lingüístico fue empleado y resulta igualmente crucial en los tres niveles subsecuentes de comprensión: comprensión inferencial, comprensión crítica y

comprensión creativa. En cada uno de estos niveles, el vocabulario facilita y potencia los procesos cognitivos requeridos, permitiendo que las otras fases del acto lector resulten significativamente más accesibles para el leyente (Barrett, 1976). En la comprensión inferencial, el vocabulario permite a los lectores realizar conexiones entre información explícita e implícita. En la comprensión crítica, proporciona el análisis y la evaluación del contenido. En la comprensión creativa posibilita la generación de nuevas interpretaciones y aplicaciones del texto.

Desde una perspectiva lingüística, una buena comprensión lectora requiere que quien lee no solo reconozca las palabras, sino que también comprenda profundamente su significado en diferentes contextos (Halliday, 1985). Esta habilidad contextual de comprensión léxica fue identificada como el fundamento que permite que los lectores realicen inferencias sofisticadas y capturen elementos literarios complejos tales como matices semánticos, simbolismos y metáforas presentes en los textos (Perfetti y Hart, 2002).

Numerosos estudios han demostrado que existe una relación positiva significativa entre la amplitud del vocabulario y la competencia de comprensión lectora. Por su parte, Nation (2008) señaló que un vocabulario más amplio no solo facilita la comprensión de palabras individuales, sino que también permite a los lectores captar el significado de oraciones y párrafos completos. Esta capacidad se traduce en una mayor habilidad para realizar inferencias y comprender matices semánticos en los textos. Un vocabulario rico se encuentra relacionado con un mejor rendimiento académico en diversas áreas del conocimiento. Para Snow y White (2021), los estudiantes que poseían un vocabulario desarrollado no solo sobresalían en la comprensión lectora, sino que también mostraban un mejor desempeño en disciplinas como matemáticas y ciencias, ya que podían entender y utilizar el lenguaje técnico y académico necesario para estas disciplinas. En su obra *Academic Vocabulary in Instruction*, exploraron la importancia del vocabulario académico

versus el vocabulario general, presentaron métodos y herramientas para evaluar el conocimiento efectivo del vocabulario en estudiantes y enfatizaron la importancia de la evaluación continua en el proceso de aprendizaje (Snow y White, 2021).

2.2.2.2. Comprensión inferencial.

La comprensión inferencial es el nivel de lectura en el que el lector va más allá de la información explícita del texto, deduciendo ideas, relaciones y conclusiones que no están expresadas directamente. Según Pinzás (2007), la comprensión inferencial "se refiere a la elaboración de ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto. Cuando el lector lee el texto y piensa sobre él, se da cuenta de relaciones o contenidos implícitos" (p. 52). Por su parte, Cassany, Luna y Sanz (2003) señalan que este nivel implica "la capacidad de obtener información nueva a partir de los datos explícitos del texto, es decir, el lector debe deducir información que no aparece literalmente en el escrito" (p. 218).

El Modelo de Procesamiento de la Información propuesto por Rumelhart (1977) ha sugerido que la comprensión lectora traza procesos cognitivos que incluyen la decodificación, la comprensión literal y la inferencia. Estos procesos fueron precisados para la decodificación, como la constitución la fase inicial en la lectura, en la cual los lectores convierten símbolos escritos (letras y palabras) en sonidos o significados, elementos esenciales para acceder a la información contenida en el texto; la comprensión literal apunta entender el significado básico del texto, refiriéndose a la capacidad de captar información explícita, tal como hechos, descripciones y detalles que se encuentran directamente expresados en las palabras. Este nivel de comprensión establece las bases sobre el cual se construyen niveles más complejos de comprensión; mientras que la comprensión inferencial o inferencia va más allá de lo que está

explícitamente escrito, implicando hacer conexiones y deducciones basadas en el contexto, la información previa y el conocimiento del lector. Los lectores utilizan inferencias para llenar los vacíos informativos y entender implicaciones que no están directamente mencionadas en el texto (Rumelhart, 1977).

En otro ámbito, Kintsch (1998) distinguió dos tipos fundamentales de comprensión, agrupándolos de la siguiente manera: primero, la comprensión superficial (o comprensión literal) se describió como la capacidad de entender el texto tal como está escrito, captando la información explícita y los detalles que se presentan de manera directa; y en segundo plano, la comprensión profunda (que incluye comprensión inferencial y crítica) enfatizando un análisis más complejo del texto. Este tipo de comprensión incluye la aptitud para hacer inferencias, conectar ideas, interpretar significados implícitos y evaluar críticamente la información presentada. Este nivel de comprensión cede al lector integrar el nuevo conocimiento con el ya poseído y formular juicios fundamentados sobre el contenido (Kintsch, 1998).

2.2.2.3. Comprensión crítica.

La comprensión crítica es el nivel más alto de la lectura, en el cual el lector evalúa, juzga y emite opiniones fundamentadas sobre el contenido del texto, considerando su validez, intencionalidad y relevancia.

Para Pinzás (2007), la comprensión crítica "implica formar juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del texto y con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias" (p. 54). Ampliando el concepto, Cassany (2006), precisaba que leer críticamente significaba "comprender que el discurso no refleja la realidad con objetividad, sino

que ofrece una mirada particular y situada. El lector crítico asume que los textos tienen autor, propósito e ideología, y que es necesario identificarlos para comprender el significado completo" (p. 82). Asimismo, Solé (1992) indica que la lectura crítica "requiere que el lector tome distancia del texto, lo examine y evalúe, considerando la coherencia interna, la calidad de los argumentos, la intención del autor y la relevancia de la información presentada" (p. 104).

En términos prácticos, la comprensión crítica incluye: distinguir hechos de opiniones, evaluar la credibilidad y confiabilidad de las fuentes, identificar la intención o propósito del autor, detectar sesgos, estereotipos o falacias, emitir juicios valorativos fundamentados sobre el texto y relacionar el contenido con el contexto social, cultural o histórico.

En 1970, Freire enfatizó la importancia de la comprensión crítica en la educación, permitiendo a los estudiantes analizar y cuestionar críticamente su realidad. Sostuvo que la verdadera comprensión no solo implicaba entender el contenido, sino también reflexionar profundamente sobre su significado y contexto. Argumentó que a través del diálogo auténtico, los educadores y estudiantes podían construir conocimiento de manera conjunta. Este intercambio comunicativo promovía una comprensión más profunda y crítica de los temas abordados. El autor introdujo además el concepto de "praxis", definido como la combinación de reflexión y acción. Según Freire, la verdadera comprensión crítica no se limitaba únicamente a entender, sino que implicaba actuar sobre esa comprensión para generar cambios significativos en la sociedad (Freire, 1970).

2.2.2.4. Comprensión estratégica.

Por último, definiremos comprensión estratégica a partir del enfoque de Pressley, el cual centró los esfuerzos de mejoramiento de la comprensión lectora en la enseñanza en base a

estrategias específicas, tales como: la predicción, la clarificación, la formulación de preguntas, el resumen y la inferencia. Estas herramientas didácticas ayudaron a los lectores a interactuar más efectivamente con el texto (Pressley, 2000). Por otra parte, destacó que la metacognición resultaba fundamental en su enfoque pedagógico, ya que sugirió que los estudiantes debían ser conscientes de sus propios procesos de pensamiento mientras leían. Esta conciencia metacognitiva involucra reflexionar sobre lo que se entendía y lo que no se entendía, y ajustar las estrategias de lectura en consecuencia para optimizar la comprensión (Pressley, 2000).

En esta misma línea de conceptualización del término, autores como Solé (1992), sostuvo que la comprensión estratégica implica que "el lector experto no solo comprende, sino que sabe qué hacer cuando no comprende: releer, avanzar, formular hipótesis, buscar información adicional. Es decir, utiliza estrategias de manera flexible y autorregulada para alcanzar sus objetivos de lectura" (p. 70). Para Palincsar y Brown (1984), la lectura estratégica se fundamenta en "el uso de procedimientos específicos como predecir, clarificar, preguntar y resumir, que permiten al lector construir significado de manera activa y resolver las dificultades que encuentra durante la lectura" (p. 120). Igualmente, Paris, Lipson y Wixson (1983) señalan que la comprensión estratégica requiere tres tipos de conocimiento: "el conocimiento declarativo (saber qué estrategias existen), el conocimiento procedimental (saber cómo aplicarlas) y el conocimiento condicional (saber cuándo y por qué utilizarlas)" (p. 303).

2.3. Teorías

La relación entre el vocabulario y la comprensión lectora han sido respaldadas por diversas teorías y estudios en el ámbito de la didáctica, la psicología cognitiva y la educación. Se establece un marco teórico que fundamenta la presente investigación.

2.3.1. Noam Chomsky - Teoría del Procesamiento de la Información

Noam Chomsky, lingüista, filósofo y pensador influyente, revolucionó el estudio del lenguaje a través de su Teoría del Procesamiento de la Información (Chomsky, 1957). Sus teorías sobre la adquisición del lenguaje han ejercido una influencia significativa en la comprensión de cómo los individuos procesan y adquieren vocabularios. Planteó que todos los seres humanos poseen una capacidad innata para aprender lenguas, idea que sugería que el desarrollo del vocabulario en cualquier lengua, incluido el español, se encuentra relacionado con estructuras gramaticales universales, lo que puede facilitar la comprensión lectora (Chomsky, 1957).

Una contribución fundamental de Chomsky fue la distinción entre competencia (conocimiento interno del lenguaje) y actuación (uso real del lenguaje). Esta distinción implicó que una buena comprensión lectora se basaba en una sólida competencia lingüística. Un vocabulario rico y bien desarrollado permitió una mejor interpretación de los textos y una comprensión más profunda de las estructuras lingüísticas subyacentes. Consecuentemente, criticó los métodos de enseñanza que se basaban únicamente en la repetición y la memorización; en su lugar, propuso que se debía fomentar un entendimiento profundo de las estructuras lingüísticas, enfoque que podía mejorar tanto el vocabulario como la comprensión lectora. Sus teorías influyeron significativamente en la enseñanza del lenguaje, promoviendo enfoques que integraban la gramática, la lectura y el desarrollo del vocabulario de manera holística (Chomsky, 1965).

2.3.2. Ausubel - La Teoría del Aprendizaje Significativo

En este mismo compendio temático, La Teoría del Aprendizaje Significativo propuesta por Ausubel (1963) resultó altamente relevante en este contexto de investigación. Esta teoría, al

igual que la Teoría de la Activación de Conocimientos Previos, sostuvo que el aprendizaje era más eficaz cuando los nuevos conocimientos se relacionaban de manera significativa y sustancial con lo que el estudiante ya poseía; afirmó que: "El aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera no arbitraria y sustancial con lo que el estudiante ya sabe" (Ausubel 1968). Al enriquecer el vocabulario de los estudiantes mediante conexiones significativas, se facilitaba la creación de relaciones cognitivas entre el nuevo vocabulario y el conocimiento existente, lo que, a su vez, mejoraba la comprensión de los textos leídos. Este enfoque resultó fundamental para diseñar estrategias pedagógicas que promovieran la adquisición vocabularia de manera significativa y duradera.

2.3.3. Kintsch y van Dijk - La Teoría de la Activación de Conocimientos Previos

Siguiendo con importantes estudios, La Teoría de la Activación de Conocimientos Previos propuesta por Kintsch y van Dijk (1983) constituyó un enfoque fundamental en el estudio de la comprensión lectora. Esta teoría destacó la importancia crítica de los conocimientos previos en el proceso de interpretación de textos. Los autores propusieron que la comprensión de un texto no era un proceso pasivo de recepción de información, sino que implicaba la activación deliberada de conocimientos pasados que el lector poseía sobre el tema tratado (Kintsch y van Dijk, 1983). Esta conceptualización transformó la comprensión de cómo los lectores procesan e interpretan textos, enfatizando que el lector activo construye significado a través de la interacción entre la información textual y sus conocimientos previos. La teoría ha influido significativamente en métodos de enseñanza y en la manera contemporánea de entender el aprendizaje y la lectura.

2.3.4. Keith Stanovich - Modelo de la Capacidad de Lectura

Asimismo, Keith Stanovich con su Modelo de la Capacidad de Lectura, sugirió que la comprensión lectora estaba influenciada por múltiples factores, incluyendo el conocimiento previo, el vocabulario y las habilidades cognitivas generales. Manifestó que un estudiante con un vocabulario extenso y bien desarrollado podía conectar ideas y conceptos de manera más efectiva, lo que resultaba en una mejor comprensión de los textos leídos. Propuso además que la lectura era un proceso complejo que involucraba tanto habilidades decodificadoras (técnicas para identificar palabras) como habilidades de comprensión del significado de cada una de las palabras del texto, siendo ambas habilidades esenciales para una lectura eficaz. En su trabajo, enfatizó que la importancia del conocimiento previo del lector era crítica: un lector con un buen fondo de conocimientos sobre un tema específico o con un vocabulario amplio podía entender mejor un texto relacionado (Stanovich, 1986, p. 67).

Reconoció además que la habilidad cognitiva general actuaba como factor influyente en la capacidad de comprensión, incluyendo la memoria, el razonamiento lógico y la capacidad de inferencia. Su orientación ha influido profundamente en la investigación contemporánea, en la práctica educativa y en el ámbito de la lectura y la comprensión. Stanovich (1986) argumentó: "La fluidez en la lectura permite a los lectores emplear recursos cognitivos para la comprensión en lugar de centrarse únicamente en la decodificación" (p. 78).

2.3.5. Jean Piaget - Teoría del Desarrollo Cognitivo

En esta misma línea de acervo teórico aparece Jean Piaget, con su Teoría del Desarrollo Cognitivo, el cual planteó que el aprendizaje ocurría en etapas diferenciadas y que los individuos construían su conocimiento a través de la interacción activa con el entorno. Piaget (1977) afirmó:

"El aprendizaje es un proceso activo en el que el conocimiento se construye a través de la experiencia" (p. 132).

Su enfoque en la construcción activa del conocimiento influyó significativamente en cómo se entendía la adquisición del vocabulario. Desde esta perspectiva piagetiana, el vocabulario no era un conjunto de palabras memorizadas pasivamente, sino un conocimiento construido activamente a través de experiencias lingüísticas auténticas y significativas.

2.3.6. Lev Vygotsky - Teoría Sociocultural

Lev Vygotsky, con su Teoría Sociocultural, resaltó la importancia fundamental del contexto social y cultural en el aprendizaje (Vygotsky, 1978). Su concepto de la "zona de desarrollo próximo" sugirió que el aprendizaje ocurría a través de la interacción mediada con otros individuos, concepto que resaltaba la importancia del lenguaje en el desarrollo cognitivo y en la adquisición de vocabulario. Para Vygotsky, el lenguaje era el instrumento cultural más importante para la mediación del aprendizaje. La convivencia social y cultural materializaba la adquisición de vocabulario, no como un proceso individual aislado, sino como un fenómeno profundamente social que se desarrollaba en la interacción con pares más competentes y en contextos culturales específicos.

2.3.7. Merrill Swain - Teoría de la Producción del Lenguaje

Ahora se expone la Teoría de la Producción del Lenguaje de Merrill Swain, en la cual esboza que la producción activa del lenguaje (hablar y escribir) resultaba esencial para la adquisición del vocabulario, perspectiva que destacaba la importancia fundamental de la práctica en el aprendizaje del lenguaje; sostuvo que: "La producción activa del lenguaje es esencial para la adquisición del vocabulario, ya que permite a los estudiantes practicar y consolidar su

conocimiento" (Swain, 1985, p. 127). Esta teoría destacó que la comprensión receptiva del vocabulario (entender palabras al leer o escuchar) debía complementarse con la producción activa de lenguaje, reconociendo que ambos procesos eran interdependientes e igualmente importantes para una verdadera adquisición léxica.

A lo largo del siglo XX, la comprensión lectora experimentó una transformación conceptual significativa, transitando desde un enfoque conductista centrado únicamente en la decodificación mecánica de palabras hacia una comprensión más rica, interdisciplinaria e interactiva que reconocía el papel activo y constructor del lector en la creación de significado (Solé, 1992).

Este desarrollo teórico influyó profundamente en la pedagogía y en las estrategias de enseñanza, adaptándose continuamente a los cambios sociales, tecnológicos y culturales. La comprensión lectora evolucionó de un concepto mecánico y lineal a un constructo multifacético que englobaba la construcción activa de significado, el pensamiento crítico, el análisis textual y la adaptación a contextos digitales emergentes.

Los enfoques contemporáneos de comprensión lectora enfatizaban la importancia de formar lectores críticos y competentes, capaces de interactuar reflexivamente con una variedad de textos en un mundo cada vez más complejo, diverso y digitalmente mediado. Para lograr este objetivo, resultaba imperativo motivar a los estudiantes al uso estratégico del vocabulario, facilitando su utilización en múltiples niveles de procesamiento textual: literal, inferencial, simbólico y figurado.

Desde esta perspectiva integral, los estudiantes debían desarrollarse no solo como lectores competentes, sino también como productores efectivos de textos y contenidos, tanto en

modalidades orales como escritas, demostrando capacidad para utilizar un vocabulario rico y adecuado según los propósitos comunicativos y contextos específicos.

Los precursores teóricos presentados proporcionaron bases sólidas y fundamentadas para entender la adquisición del vocabulario y su relación con la comprensión lectora, destacando la importancia de diversos factores en el proceso de aprendizaje: desde la capacidad innata propuesta por Chomsky, pasando por la construcción significativa de Ausubel, la activación de conocimientos previos de Kintsch y van Dijk, hasta la importancia del contexto social en Vygotsky y la producción activa en Swain.

Al integrar conceptos del procesamiento de la información, teorías del aprendizaje cognoscitivo y enfoques pedagógicos efectivos, se estableció un marco teórico sólido y multidimensional que fundamentó la investigación sobre la relación entre vocabulario y comprensión lectora. Las contribuciones de estos teóricos han influido profundamente en la investigación contemporánea y en la práctica educativa en el campo del lenguaje y la alfabetización.

III Capítulo - Metodología

La Real Academia de la Lengua Española define la metodología como el "conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal" (Real Academia Española, 2014, definición 2). A su vez, los métodos se definen como el "modo de decir o hacer con orden, y al modo de obrar o proceder, hábito o costumbre que cada uno tiene y observa" (Real Academia Española, 2014, definición 1).

En esencia, la metodología se refiere al conjunto de procedimientos, técnicas y métodos que se utilizan para llevar a cabo una investigación o un estudio. Constituye un componente fundamental que orienta a los investigadores en el proceso de recolección y análisis de datos, asegurando la validez y confiabilidad de los resultados.

La importancia de la metodología en toda investigación o estudio radica en varios aspectos complementarios. En primer lugar, proporciona un marco claro y estructurado que guía el desarrollo de la investigación. En segundo lugar, su aplicación rigurosa asegura que los resultados obtenidos sean confiables y válidos, lo que fortalece la credibilidad de las conclusiones. En tercer lugar, la reproducibilidad metodológica permite que otros investigadores reproduzcan el estudio de manera consistente y verifiquen los hallazgos, contribuyendo así al avance del conocimiento científico y a la validación intersubjetiva de los resultados.

Tomando como referencia estos conceptos, el presente capítulo presenta los aspectos metodológicos que rigen los lineamientos de la investigación sobre la relación entre el uso del vocabulario y la comprensión lectora en los estudiantes de duodécimo grado del Instituto Comercial Panamá durante el año 2025.

3.1. Diseño de la investigación

La investigación se definió con un enfoque cuantitativo, centrados en la recolección y el análisis de datos numéricos para establecer patrones y generalizaciones (Creswell 2014). De igual manera, se busca explicar los fenómenos a través de la medición y el análisis estadístico (Neuman 2014). En este sentido, es importante destacar que este tipo de enfoque positivista se fundamenta en la lógica de la deducción y busca establecer relaciones entre variables (Bryman, 2016). Asimismo, implica la recopilación de datos que pueden ser analizados estadísticamente para verificar hipótesis (Babbie, 2016).

Por otra parte, cuando hablamos de los tipos de estudio, conectamos la información a las diferentes formas en que se puede llevar a cabo una investigación (Creswell, 2014), dicho sea de paso cada una posee sus propias características y propósitos. Es así, que en cuanto a la estructura del diseño del estudio, se aborda un esquema no experimental, ya que se observa el comportamiento o las características de los sujetos sin intervenir ni controlar o manipular las variables independientes; transversal, ya que la recopilación de información de diferentes grupos fue en solo momento en el tiempo, y correlacional, porque se analizó la relación entre variables (vocabulario y comprensión lectora).

3.2. Hipótesis

Hipótesis alternativa:

H_1

- A mayor diversidad léxica en el vocabulario, mayor capacidad de comprensión lectora. A medida que aumenta el dominio del vocabulario, también lo hace la capacidad para comprender textos complejos.

H_0

- No existe relación significativa entre el uso de vocabulario y la comprensión en los estudiantes. Es decir, el nivel de vocabulario no afecta la capacidad de comprensión lectora de los estudiantes.

Estas hipótesis se plantearon con el fin de guiar la investigación y permitir evaluar la relación o no entre el uso del vocabulario y la comprensión lectora.

3.3. Definición operacional de variables

Las variables son elementos fundamentales en la investigación que representan características, propiedades o atributos que pueden variar y ser medidos. En términos generales, una variable es cualquier factor que puede ser manipulado, controlado o medido en un experimento (Creswell, 2014). Las variables son esenciales para establecer relaciones de causa y efecto y para analizar datos en estudios científicos (Neuman, 2014). En la investigación cuantitativa, es fundamental comprender la diferencia entre variables dependientes e independientes, ya que estas son esenciales para establecer conexiones de causa y efecto o la correlación entre variables. Es así como por un lado la variable dependiente mide aquello que se espera que cambie en respuesta a la manipulación de la variable independiente, mientras por otro lado la variable independiente que el investigador manipula para observar su efecto sobre otra variable, es decir la dependiente (Hernández Sampieri et al., 2014).

Las variables de la investigación se establecieron de las siguientes maneras:

- Variable independiente: Uso del vocabulario

Esta variable se refiere a la cantidad, profundidad, variedad actividad y contextualización de las palabras que los estudiantes utilizan en su expresión escrita y oral.

- Variable dependiente: Comprensión lectora

Esta variable mide la capacidad de los estudiantes para entender, interpretar y analizar textos. La expectativa es que a mayor dominio del vocabulario, mejor será la comprensión lectora.

La investigación buscó explorar cómo el uso del vocabulario (variable independiente) afecta la comprensión lectora (variable dependiente). Es decir, que a medida que los estudiantes posean un buen vocabulario (amplio, variado, activo y con contextualización), su habilidad y capacidad para comprender y analizar textos es más profunda, desarrolla y efectiva.

3.3.1. Operacionalización de las variables (matriz de consistencias)

Tabla 1

Matriz de operacionalización de las variables: Relación entre el uso del vocabulario y la comprensión lectora en estudiantes de 12° del Instituto Comercial Panamá – 2025

<i>Pregunta general</i>	<i>Objetivo general</i>	<i>Hipótesis alternativa</i>	<i>Variables</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Metodología</i>
¿Cuál es la relación entre el uso del uso del vocabulario y comprensión lectora en los estudiantes de 12º del Instituto Comercial Panamá – 2025? (descriptiva)	Determinar la relación entre el uso del vocabulario y la comprensión lectora en los estudiantes 12º del Instituto Comercial Panamá -2025, a partir de la percepción de los actores educativos (estudiantes, padres, directivos y profesores).	H ₁ A mayor diversidad léxica en el vocabulario, mayor capacidad lectora en estudiantes de duodécimo grado. A medida que aumenta el dominio del vocabulario, también se incrementa la capacidad de comprensión	Variable #1 Independiente El vocabulario	Tamaño y profundidad de vocabulario	• Número de palabras reconocidas. • Resultados en pruebas de vocabulario. • Conocimiento de sinónimos y antónimos. • Uso de palabras en diferentes contextos.	• Enfoque: Investigación cuantitativa • Diseño: No experimental - transversal – correlacional • Tipo: Relacional • Población: Estudiantes de duodécimo grado de la República de Panamá. • Muestra (no experimental – por
				Variedad de vocabulario	• Diversidad de palabras en producción escrita. • Uso de vocabulario técnico y académico. • Evitar redundancias. • Incorporación de frases idiomáticas y expresiones.	
				Vocabulario activo y pasivo	• Diferencia entre vocabulario activo y pasivo.	

lectora de los estudiantes.	• Frecuencia de uso de palabras conocidas. • Reconocimiento de palabras en lectura. • Uso de palabras nuevas en conversación.	conveniencia o accidental) Estudiantes de duodécimo grado del Instituto Comercial Panamá – Bachiller en Ciencia del turno matutino.
Contextualización del vocabulario	• Comprensión de palabras en diferentes textos. • Adaptación del vocabulario según la audiencia. • Análisis de contexto en ejercicios de lectura. • Uso de ejemplos contextuales en definiciones.	Aproximadamente 160 jóvenes entre los 16 y 18 años y el método de muestreo fue por conveniencia. • Variables - Variable dependiente: Comprensión lectora

					- Variable independiente: Uso del vocabulario: Nivel de vocabulario
<i>Pregunta específicas</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Hipótesis nula</i>			<i>Metodología</i>
- ¿Cuál es la relación entre el tamaño, profundidad y variedad del vocabulario de los estudiantes, y su capacidad para comprender textos, según las observaciones de los actores educativos (estudiantes, padres, profesores, padres,	Medir el tamaño, profundidad y variedad del vocabulario utilizado por los estudiantes, y su capacidad para comprender textos, según las observaciones de los actores educativos (estudiantes, padres, directivos y profesores).	H_0 Sin diversidad léxica en el vocabulario, no hay capacidad lectora en estudiantes de duodécimo grado. A medida que aumenta el dominio del vocabulario, también se incrementa la capacidad de	<u>Variable #2</u> Dependiente Comprensión lectora	Comprensión literal Comprensión inferencial	• Identificación de hechos. • Respuestas a preguntas directas. • Resumen de ideas principales. • Reconocimiento de estructura del texto. • Formulación de inferencias. • Conexiones con conocimientos previos. • Predicciones sobre el desarrollo de la historia. • Interpretación de • Instrumentos - Encuesta de opinión (escala Likert). • Procedimientos - Etapas #1 Planificación y diseño - Elaboración del protocolo de investigación. - Elaboración de notas aval para las autoridades.

directivos y profesores)?	Identificar la diversidad léxica y la capacidad de los	comprensión lectora de los estudiantes.	motivos de personajes.	- Redacción de cartas de consentimiento informado.
- ¿En qué medida la diversidad léxica utilizada por los estudiantes se relaciona con su capacidad para analizar críticamente los textos, según de los actores educativos (estudiantes, padres, directivos y profesores)?	estudiantes para utilizar un vocabulario variado en diferentes contextos.	Comprensión crítica	• Evaluación de la credibilidad. • Análisis de argumentos. • Formulación de opiniones fundadas. • Identificación de sesgos.	- Construcción del instrumento para la recolección de datos.
		Comprensión estratégica	• Uso de estrategias de lectura. • Monitoreo de la comprensión. • Revisiones y ajustes. • Reflexión post-lectura.	Etapa #2 Trabajo de campo - Registro de protocolo de investigación. - Visita a instituciones para entrega de notas aval. - Presentación de cartas de consentimiento a la unidad de análisis. - Aplicación de los instrumentos de recolección de datos.
- ¿Cómo	Reconocer la capacidad de los			

influyen las experiencias previas de los estudiantes en su habilidad para realizar inferencias y conexiones durante la lectura, a partir de la información de los actores educativos (estudiantes, padres, directivos y profesores)?	estudiantes para realizar inferencias y conexiones en la comprensión lectora, a partir de la información de los actores educativos (estudiantes, padres, directivos y profesores).	Etapas #3 Análisis de resultados - Recolección de instrumentos de investigación. - Revisión de resultados. - Tabulación y elaboración de cuadros de frecuencia. - Construcción de cuadros y gráficas. - Redacción y sistematización de los resultados.
- ¿Qué	Determinar el nivel de comprensión crítica y estratégica que los estudiantes demuestran en sus lecturas, según la percepción de los	Etapas #4 Informe de investigación - Redacción ejecutiva de informe de ejecución.

aspectos del análisis y evaluación de textos son más notados por los de los actores educativos (estudiantes, padres, directivos y profesores) en relación con el nivel de comprensión crítica de los estudiantes en duodécimo grado?	actores educativos (estudiantes, padres, directivos y profesores).		- Elaboración de artículos científicos basados en el estudio. - Publicación de informe ejecutivo. - Publicación de artículo científico.
--	--	--	---

Variables	Dimensiones	Indicadores	Enunciados
		• Número de palabras reconocidas.	1. Reconocer y utilizar un amplio rango de palabras en diferentes contextos.

Variable 1 El vocabulario	Tamaño y profundidad de vocabulario	• Resultados en pruebas de vocabulario. • Conocimiento de sinónimos y antónimos. • Uso de palabras en diferentes contextos.	- Explicar el significado de una palabra con palabras propias. - Entender bien el significado y el uso de las palabras conocidas. 2. Aprender al menos 10 palabras nuevas en el último mes. 3. Identificar sinónimos y antónimos de palabras conocidas. 4. Utilizar palabras en diferentes contextos correctamente.
	Variedad de vocabulario	• Diversidad de palabras en producción escrita. • Uso de vocabulario técnico y académico. • Evitar vicios de dicción y expresiones idiomáticas. • Incorporación de frases idiomáticas y expresiones.	1. Evitar repetir las mismas palabras en los escritos. - Utilizar una variedad de palabras en la comunicación escrita y oral. 2. Incorporar vocabulario técnico o académico en los trabajos cuando es necesario. 3. Usar expresiones idiomáticas, vicios de dicción y modismos en las conversaciones. 4. Incluir en los textos una diversidad de palabras para expresar las ideas.
	Vocabulario activo y pasivo	• Diferencia entre vocabulario activo y pasivo.	1. Reconocer muchas palabras que no uso en el habla cotidiana. / Conozco muchas palabras que no utilizo con frecuencia en la comunicación.

	• Frecuencia de uso de palabras conocidas.	2. Ser capaz de utilizar palabras que conozco pero que no emplea a menudo.
	• Reconocimiento de palabras en lectura.	3. Identificar palabras en lecturas que no se utiliza al hablar.
	• Uso de palabras nuevas en conversación.	4. Incorporar nuevas palabras que aprendo en las conversaciones.
Contextualización del vocabulario	• Comprensión de palabras en diferentes textos.	1. Inferir el significado de una palabra desconocida a partir de su contexto.
	• Adaptación del vocabulario según la audiencia.	2. Adaptar la elección de palabras según la audiencia con la que se interactúa.
	• Análisis de contexto en ejercicios de lectura.	3. Reconocer cómo el contexto modifica el significado de las palabras.
	• Uso de ejemplos contextuales en definiciones.	4. Utilizar ejemplos contextuales para aclarar el significado de palabras en los escritos.

Variable 2	Comprensión literal	• Identificación de hechos.	1. Entender claramente la información explícita presentada en los textos que se leen. - Identificar los hechos y detalles clave en un texto.
		• Respuestas a preguntas directas.	2. Responder con precisión a preguntas que requieren información directa del texto.
		• Resumen de ideas principales.	3. Resumir las ideas principales de un texto en sus propias palabras.
		• Reconocimiento de estructura del texto.	4. Reconocer la estructura de un texto (introducción, desarrollo y conclusión).
	Comprensión inferencial	• Formulación de inferencias.	1. Inferir significados y conexiones más allá del contenido explícito de un texto. - Hacer inferencias sobre el significado de eventos o personajes a partir de las pistas del texto.
		• Conexiones con conocimientos previos	2. Relacionar ideas del texto con las propias experiencias o conocimientos previos.
		• Predicciones sobre el desarrollo de la historia.	3. Anticipar lo que sucederá a continuación en un texto narrativo.
		• Interpretación de motivos de personajes.	4. Comprender las motivaciones de los personajes basándonos en sus acciones y diálogos.
	Comprensión crítica	• Evaluación de la credibilidad.	1. Identificar la credibilidad de las fuentes de información en un texto.

Comprensión estratégica	• Análisis de argumentos.	2. Analizar la estructura y el estilo del texto para entender mejor su mensaje.
	• Formulación de opiniones fundadas.	3. Formular opiniones sobre el texto y justificar puntos de vista con evidencias.
	• Identificación de sesgos.	4. Reconocer sesgos o perspectivas parciales en los argumentos presentados.
	• Uso de estrategias de lectura.	1. Aplicar técnicas como subrayado y toma de notas mientras se lee.
	• Monitoreo de la comprensión.	2. Reconocer cuándo se entiende algo y buscamos aclaraciones.
	• Revisiones y ajustes.	3. Ajustar el enfoque de lectura cuando se encuentra dificultades en la comprensión.
	• Reflexión post-lectura.	4. Reflexionar sobre lo que se ha aprendido después de leer un texto.

3.4. Fuentes

Para desarrollar una investigación rigurosa y fundamentada, resulta crítico integrar tanto fuentes primarias como secundarias de manera equilibrada y complementaria. Las fuentes primarias proporcionan la evidencia empírica y los datos originales, mientras que las fuentes secundarias ofrecen el marco teórico, el contexto histórico y la interpretación experta que permiten comprender y analizar esos datos de manera informada (Kvale, 2007). Esta integración de fuentes permite que el investigador no solo recopile información, sino que también desarrolle una comprensión profunda del fenómeno estudiado, reconozca su relevancia en contextos más amplios y contribuya al avance del conocimiento científico en el campo de la didáctica y la educación.

3.4.1. Fuentes primarias

Las fuentes primarias constituyen documentos originales producidos directamente por los autores o investigadores en el momento en que ocurren o se investigan los eventos. Estas incluyen estudios originales de investigación, tesis de investigación de pregrado y postgrado, reportes oficiales de instituciones gubernamentales y artículos de investigación publicados directamente por los autores en revistas académicas (Creswell, 2014). Resultan fundamentales en la investigación académica porque proporcionan datos sin intermediarios, permitiendo a los investigadores acceder a información verificable y de primera mano (Kvale, 2007). Estas fuentes permiten al investigador evaluar críticamente la metodología, los hallazgos y las conclusiones de trabajos específicos, contribuyendo así a la construcción de argumentos sólidos basados en evidencia directa (Babbie, 2016).

En el contexto de la presente investigación, las fuentes primarias incluyeron investigaciones locales realizadas en instituciones educativas panameñas, estudios exploratorios y explicativos desarrollados en contextos latinoamericanos, y reportes oficiales del Ministerio de Educación de Panamá que proporcionaron datos empíricos sobre la situación actual de la comprensión lectora en el país.

3.4.2. Fuentes secundarias

Las fuentes secundarias comprenden documentos que interpretan, analizan, sintetizan o comentan información derivada de fuentes primarias. Estas incluyen libros académicos, capítulos de libros editados por expertos, artículos de revistas académicas que revisan literatura existente, y reportes de organismos internacionales que sintetizan información de múltiples estudios (Bryman, 2016). Estos principios secundarios que se utilizaron resultaron esenciales para establecer el marco teórico de la investigación, ya que permitieron acceder a teorías consolidadas, revisar el estado actual del conocimiento sobre el tema y situar la investigación dentro de conversaciones académicas más amplias. Estas fuentes facilitaron la comprensión de conceptos complejos, proporcionando perspectivas múltiples sobre el fenómeno y ayudaron a identificar brechas en el conocimiento existente (Creswell, 2014).

En la indagación, las fuentes secundarias incluyeron teorías clásicas de la lingüística y la psicología cognitiva (Chomsky, Ausubel, Vygotsky, Piaget), estudios contemporáneos sobre adquisición de vocabulario y comprensión lectora, reportes de organismos internacionales como UNESCO, UNICEF, entre otros que colaboraron a establecer la situación educativa en América Latina, y artículos de investigación publicados en revistas académicas indexadas que analizaban la relación entre vocabulario y comprensión lectora en diversos contextos educativos.

3.5. Población y muestra

3.5.1. Población

En el contexto de la investigación científica, la población se refiere al conjunto total de individuos, elementos o unidades que comparten características específicas y que son objeto de estudio (Babbie, 2016). Constituye el grupo del cual se desea obtener información y del que se puede extraer una muestra para realizar el análisis correspondiente. Asimismo, la población representa el conjunto completo de elementos que se desea estudiar, siendo la base de la cual se extrae una muestra para la investigación (Creswell, 2014).

La población del presente estudio fue delimitada en términos característicos a todos los estudiantes de 12° del Instituto Comercial Panamá. Además, la investigación consideró a los otros tres actores educativos fundamentales: directivos de instituciones educativas, padres y madres de familia, y profesores de educación media. Esta delimitación poblacional permitió obtener perspectivas multidimensionales sobre la relación entre vocabulario y comprensión lectora desde diversos contextos educativos y familiares.

3.5.2. Muestras

La muestra para la investigación estuvo compuesta por estudiantes de 12° del Instituto Comercial Panamá, especialidad Bachiller en Ciencias, turno matutino. Esta institución educativa se encuentra ubicada en la provincia y distrito de Panamá, en el corregimiento de Pueblo Nuevo, correspondiente a la zona escolar número 4 de la Regional de Educación de Panamá Centro.

Los estudiantes que integraron la muestra fueron aproximadamente 160 jóvenes cuyas edades oscilaban entre 16 y 18 años. Adicionalmente, se incluyó en la muestra a 14 profesores

del plantel educativo y 160 padres y madres de familia de los estudiantes participantes, y tres directivos; permitiendo recopilar información desde múltiples perspectivas de los actores educativos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El método de muestreo utilizado fue el muestreo no probabilístico por conveniencia. Esta selección metodológica resultó apropiada considerando que el Instituto Comercial Panamá constituía el contexto de implementación accesible para la investigación, y los grupos de estudiantes de duodécimo grado ya se encontraban organizados y disponibles para participar en el estudio durante el año lectivo 2025.

El muestreo no probabilístico por conveniencia permitió al investigador acceder de manera práctica y eficiente a una muestra que poseía las características deseadas para la investigación, sin necesidad de procedimientos de selección aleatoria que hubieran resultado más complejos administrativamente (Babbie, 2016). Este enfoque, aunque presenta limitaciones en términos de generalización estadística, resultó particularmente apropiado para una investigación de naturaleza correlacional, enfocada en examinar la relación entre variables en un contexto educativo específico.

3.6. Instrumentos

En metodología de la investigación, los instrumentos constituyen herramientas fundamentales utilizadas para recolectar datos. La selección de instrumentos adecuados es crucial para asegurar la validez y confiabilidad de los resultados (Medina et al, 2023, p.12).

Para la recopilación de la información que validó la investigación, se utilizó una herramienta de recolección de datos: una encuesta de opinión basada en escala Likert. Este instrumento permitió medir la intensidad de las opiniones de los participantes, proporcionando

datos cuantitativos que facilitaron el análisis de la relación entre vocabulario y comprensión lectora en los actores educativos evaluados.

Las encuestas fueron documentos elaborados con ítems redactados de acuerdo con las mismas variables y dimensiones de la investigación. Aunque mantuvieron idéntico contenido, ideas y significados, presentaron variaciones en su presentación formal, incluyendo cambios en la narrativa, perspectiva gramatical y estilo de redacción, según los diferentes actores educativos a los que fueron dirigidas.

3.6.1. Características de las encuestas

Se utilizaron cuatro encuestas de opinión diseñadas en escala Likert para recolectar datos sobre las variables de vocabulario y comprensión lectora. Cada encuesta fue adaptada a un grupo específico de actores educativos: directivos del colegio, profesores, estudiantes y padres de familia. A continuación se detallan las características de cada instrumento.

3.6.1.1. Encuesta para directivos del colegio.

Objetivo: Evaluar la percepción de los directivos sobre la importancia del vocabulario en la comprensión lectora de los estudiantes de duodécimo grado del Instituto Comercial Panamá.

- Estructura: La encuesta fue ofertada en cinco secciones (encabezado, generalidades, indicaciones, aspectos generales, aspectos específicos y despedida) y dos dimensiones.
 - Dimensiones:
 - Vocabulario: Evaluación de las estrategias implementadas para fomentar el uso del vocabulario en el aula.

- Comprensión lectora: Opinión sobre el nivel de comprensión lectora observada en los estudiantes y su relación con el vocabulario.
- Cantidad de ítems: La encuesta contenía 40 enunciados, distribuidos en tres preguntas generales, 19 ítems para la variable independiente (vocabulario) y sus dimensiones, y 18 ítems para la variable dependiente (comprensión lectora).
- Formato: La encuesta incluía afirmaciones que los directivos calificaron en una escala de 1 a 5, donde 1 indicaba "totalmente en de acuerdo" y 5 "totalmente en desacuerdo".
- Aplicación: Se aplicó a los tres directivos del Instituto Comercial Panamá, conformados por el director administrativo y dos subdirectores técnico-docentes.

3.6.1.2. Encuesta para estudiantes.

Objetivo: Recopilar la opinión de los estudiantes sobre su propio uso del vocabulario y su percepción de la comprensión lectora.

- Estructura: La encuesta fue ofertada en cinco secciones (encabezado, generalidades, indicaciones, aspectos generales, aspectos específicos y despedida) y dos dimensiones.
 - Dimensiones:
 - Vocabulario: Autoevaluación del uso de vocabulario en tareas escolares y actividades diarias.
 - Comprensión lectora: Percepción de la capacidad para entender y analizar textos leídos.

- Cantidad de ítems: La encuesta contenía 40 enunciados, distribuidos en tres preguntas generales, 19 ítems para la variable independiente (vocabulario) y sus dimensiones, y 18 ítems para la variable dependiente (comprensión lectora).
- Formato: La encuesta incluyó afirmaciones que los estudiantes debieron calificar en una escala de 1 a 5, donde 1 indicaba "totalmente de acuerdo" y 5 "totalmente en desacuerdo".
- Aplicación: Fue aplicada a 160 estudiantes del Instituto Comercial Panamá, especialidad Bachiller de Ciencias, turno matutino.

3.6.1.3. Encuesta para profesores.

Objetivo: Obtener la perspectiva de los profesores sobre el impacto del vocabulario en la comprensión lectora de sus estudiantes.

- Estructura: La encuesta fue ofertada en cinco secciones (encabezado, generalidades, indicaciones, aspectos generales, aspectos específicos y despedida) y dos dimensiones.
 - Dimensiones:
 - Vocabulario: Opiniones sobre el vocabulario utilizado por los estudiantes de manera oral y escrita.
 - Comprensión lectora: Evaluación del rendimiento de los estudiantes en comprensión lectora y su relación con el vocabulario adquirido.
- Cantidad de ítems: La encuesta contenía 40 enunciados, distribuidos en tres preguntas generales, 19 ítems para la variable independiente (vocabulario) y sus dimensiones, y 18 ítems para la variable dependiente (comprensión lectora).

- Formato: La encuesta incluyó afirmaciones que los profesores debieron calificar en una escala de 1 a 5, donde 1 indicaba "totalmente de acuerdo" y 5 "totalmente en desacuerdo".
- Aplicación: Fue aplicada a 14 profesores del Instituto Comercial Panamá que le brindaban clases a los estudiantes encuestados del turno matutino.

3.6.1.4. Encuesta para padres de familia.

Objetivo: Conocer la percepción de los padres de familia sobre el desarrollo del vocabulario y la comprensión lectora en sus hijos.

- Estructura: La encuesta fue ofertada en cinco secciones (encabezado, generalidades, indicaciones, aspectos generales, aspectos específicos y despedida) y dos dimensiones.
 - Dimensiones:
 - Vocabulario: Opiniones sobre el uso del vocabulario en el hogar y su importancia en la educación.
 - Comprensión lectora: Observaciones sobre la capacidad de sus hijos para comprender textos y participar en discusiones acerca de ellos.
- Cantidad de ítems: La encuesta contenía 40 enunciados, distribuidos en tres preguntas generales, 19 ítems para la variable independiente (vocabulario) y sus dimensiones, y 18 ítems para la variable dependiente (comprensión lectora).
- Formato: La encuesta incluyó afirmaciones que los padres debieron calificar en una escala de 1 a 5, donde 1 indicaba "totalmente de acuerdo" y 5 "totalmente en desacuerdo".

- Aplicación: Fue aplicada a 160 padres de familia de los estudiantes de duodécimo grado, especialidad Bachiller de Ciencias, turno matutino, del Instituto Comercial Panamá.

3.7. Procedimiento

Se llevaron a cabo cuatro etapas de procedimientos en la investigación.

Etapas #1 Planificación y diseño

- Elaboración del protocolo de investigación.
- Elaboración de notas aval para las autoridades.
- Redacción de cartas de consentimiento informado.
- Construcción del instrumento para la recolección de datos.

Etapas #2 Trabajo de campo

- Registro de protocolo de investigación.
- Visita a instituciones para entrega de notas aval.
- Presentación de cartas de consentimiento a la unidad de análisis.
- Aplicación de los instrumentos de recolección de datos.

Etapas #3 Análisis de resultados

- Recolección de instrumentos de investigación.
- Revisión de resultados.
- Tabulación y elaboración de cuadros de frecuencia.
- Construcción de cuadros y gráficas.
- Redacción y sistematización de los resultados.

Etapas #4 Informe de investigación

- Redacción ejecutiva de informe de ejecución.
- Elaboración de artículos científicos basados en el estudio.
- Publicación de informe ejecutivo.
- Publicación de artículo científico

3.8. Diseño estadístico

El proceso de organización y análisis de los datos recopilados en la presente investigación se desarrolló de manera sistemática, empleando métodos estadísticos descriptivos que permitieron procesar la información obtenida de los cuatro actores participantes: estudiantes (n=160), padres de familia (n=160), profesores (n=14) y directivos (n=3) del Instituto Comercial Panamá.

Los datos obtenidos a través de las encuestas fueron inicialmente codificados siguiendo la estructura de la escala Likert utilizada en el instrumento, donde las respuestas se asignaron valores numéricos del 1 al 5, correspondiendo el valor 1 a “totalmente de acuerdo”, el valor 2 a “parcialmente de acuerdo”, el valor 3 a “no deseo opinar”, el valor 4 a “parcialmente en desacuerdo” y el valor 5 a “totalmente en desacuerdo”. Esta clasificación permitió la tabulación ordenada de las respuestas y facilitó los cálculos estadísticos posteriores.

Una vez codificados los datos, se procedió a tabular las respuestas de cada grupo de encuestados de manera independiente, registrando la frecuencia absoluta de respuestas obtenidas en cada categoría para cada uno de los ítems del instrumento. Los ítems fueron organizados según la estructura establecida en el cuestionario, agrupándolos por variables y dimensiones: la variable vocabulario comprendió 19 ítems distribuidos en cuatro dimensiones (tamaño y

profundidad, variedad, vocabulario activo-pasivo y contextualización); mientras que la variable comprensión lectora incluyó 18 ítems igualmente distribuidos en cuatro dimensiones (literal, inferencial, crítica y estratégica).

Para el análisis de los datos se emplearon técnicas de estadística descriptiva. En primer lugar, se calcularon las frecuencias absolutas, es decir, el número de respuestas obtenidas en cada categoría de la escala Likert para cada ítem. Posteriormente, estas frecuencias absolutas fueron convertidas a frecuencias relativas o porcentajes, permitiendo comparar los resultados entre grupos de diferente tamaño muestral.

Con el propósito de simplificar la interpretación de los resultados, las respuestas fueron agrupadas en dos categorías principales: el porcentaje de aceptación, que resultó de sumar las respuestas “totalmente de acuerdo” y “parcialmente de acuerdo”, y el porcentaje de rechazo, obtenido mediante la suma de las respuestas “parcialmente en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”. Las respuestas “no deseo opinar” fueron consideradas como porcentaje de indecisión y analizadas de manera separada cuando resultó pertinente. Para obtener una visión consolidada de los resultados, se calcularon promedios de aceptación y rechazo por dimensión, sumando los porcentajes de los ítems correspondientes a cada dimensión y dividiendo entre el número de ítems que la conforman. De igual manera, se calcularon promedios generales para cada variable, promediando los resultados de las cuatro dimensiones que componen tanto la variable vocabulario como la variable comprensión lectora.

La presentación de los datos se realizó mediante tablas de frecuencia que muestran la distribución de respuestas para cada ítem, incluyendo frecuencias absolutas, porcentajes por categoría y totales. Asimismo, se elaboraron tablas comparativas que presentan simultáneamente

los porcentajes de aceptación y rechazo de los cuatro actores, facilitando la identificación de convergencias y divergencias en las percepciones. Para complementar la presentación, se diseñaron gráficos de barras que permiten visualizar las comparaciones entre actores e identificar las brechas perceptuales existentes.

El análisis comparativo entre actores se realizó mediante el cálculo de brechas perceptuales, determinando las diferencias en puntos porcentuales entre las percepciones de los distintos grupos. Adicionalmente, se calculó un promedio institucional que integra las percepciones de profesores y directivos, permitiendo contrastar la visión de los actores institucionales con la de los actores externos al ámbito académico formal, representados por estudiantes y padres de familia.

Para la verificación de la hipótesis de investigación, se realizó un análisis de correlación descriptiva entre las variables vocabulario y comprensión lectora, comparando los patrones de respuesta de los cuatro actores. Este análisis permitió identificar si existía correspondencia entre los niveles de aceptación de ambas variables, verificando si los actores que percibían alto dominio vocabulario también percibían alta capacidad de comprensión lectora, y viceversa.

IV. Capítulo - Resultados

4.1. Descripción de los resultados

A continuación, se presenta la descripción detallada de los datos obtenidos mediante la aplicación de las encuestas con escalas tipo Likert dirigidas a los diversos actores de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos y padres de familia). Siguiendo los principios de Babbie (2016) para el procesamiento de información cuantitativa, los resultados se han organizado en tablas de frecuencias y gráficos estadísticos que permiten visualizar la percepción de cada grupo respecto a la relación entre el dominio léxico y la comprensión lectora. Esta descripción de datos crudos constituye la base empírica para el posterior análisis inferencial y la discusión teórica de la problemática estudiada.

4.1.1. Muestra – estudiantes de 12° del Instituto Comercial Panamá

4.1.1.1. Características demográficas.

Tabla 2

Edades estudiantes encuestados de 12° del Instituto Comercial Panamá

Edades	15 años	16 años	17 años	18 años	Total
Estudiantes	0	19	124	17	160
Porcentajes	0%	11.9%	77.5%	10.6%	100%

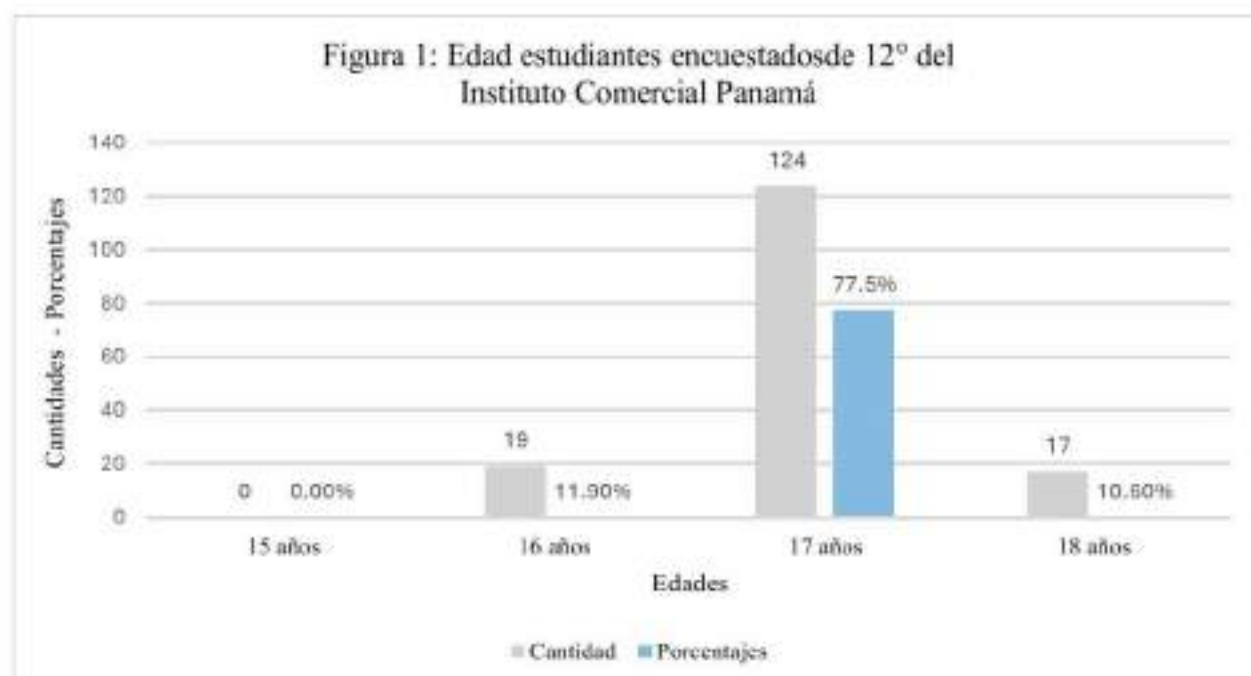
Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a estudiantes de 12° turno matutino del Instituto Comercial Panamá, 2025.

La muestra estuvo integrada por 160 estudiantes de duodécimo grado del Instituto Comercial Panamá, especialidad Bachiller en Ciencias, turno matutino. En cuanto a la distribución por edad, se observó la siguiente composición: ningún estudiante de 15 años (0.0%),

19 estudiantes de 16 años (11.9%), 124 estudiantes de 17 años (77.5%) y 17 estudiantes de 18 años (10.6%). La edad modal fue 17 años, representando más de tres cuartas partes de la muestra

Figura 1

Edades de estudiantes encuestados de 12° del Instituto Comercial Panamá



Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a estudiantes de 12° turno matutino del Instituto Comercial Panamá, 2025.

La figura 1 muestra la cantidad porcentual de las edades de la muestra estudiantes de 12° del turno matutino Bachiller en Ciencias del Instituto Comercial Panamá.

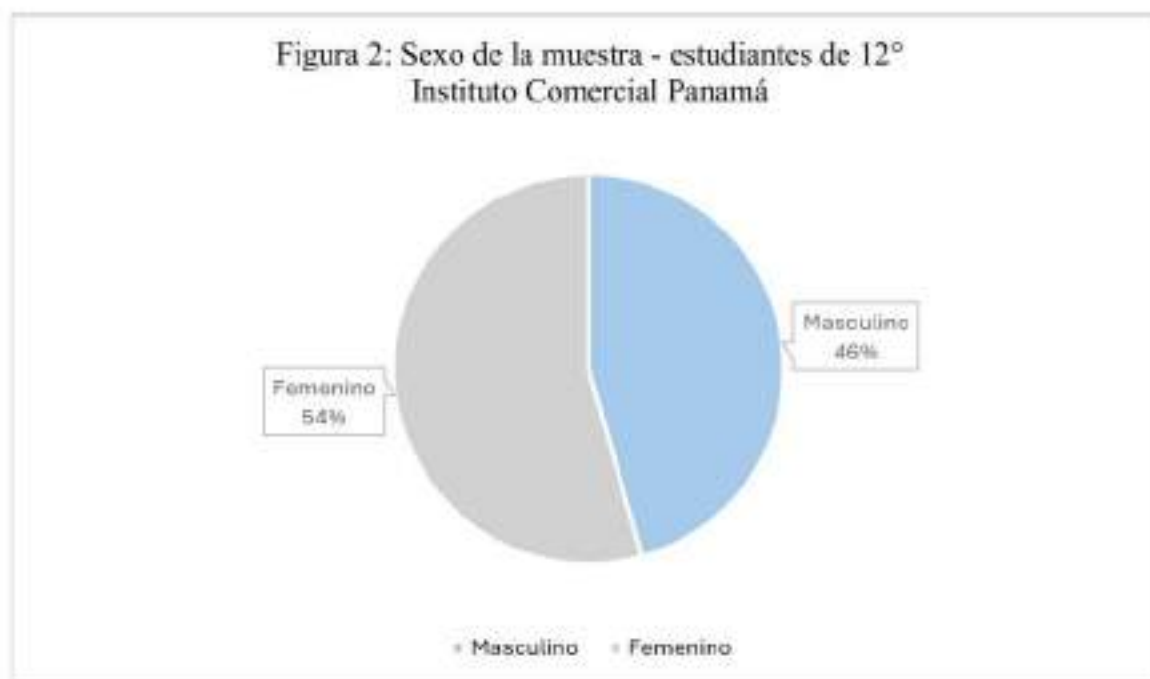
Tabla 3

Distribución por sexo de la muestra - estudiantes de 12° del Instituto Comercial Panamá

Sexos	F	M	Total
Estudiantes	87	73	160
Porcentajes	54.4	45.6%	100%

Figura 2

Sexo de la muestra – estudiantes de 12°



Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a estudiantes de 12° turno matutino del Instituto Comercial Panamá, 2025.

Respecto a la distribución de género (tabla 3 y figura 2), la muestra presentó una composición de 73 estudiantes masculinos (45.6%) y 87 estudiantes femeninos (54.4%), evidenciando una ligera predominancia de participantes del género femenino. Todos los participantes (100%) cursaban educación secundaria, específicamente duodécimo grado, lo que garantizaba homogeneidad en el nivel académico de la muestra.

4.1.1.2. Datos de los aspectos específicos. Variable: Vocabulario.

Tabla 4

Análisis de frecuencia – Dimensión: Tamaño y profundidad del vocabulario

Ítem	Enunciado	1 (TA)	2 (PA)	3 (NDO)	4 (PD)	5 (TD)	Total
1	Reconozco y utilizo muchas palabras (>100) en diferentes contextos.	49 (30.6%)	63 (39.4%)	28 (17.5%)	12 (7.5%)	8 (5.0%)	160
2	Puedo explicar el significado de vocablos en mis propias palabras.	41 (25.6%)	56 (35.0%)	33 (20.6%)	18 (11.3%)	2 (1.3%)	160
3	Entiendo bien el significado y uso de las palabras que conozco.	103 (64.4%)	30 (18.8%)	8 (5.0%)	14 (8.8%)	5 (3.1%)	160
4	He aprendido al menos 10 palabras nuevas en el último mes.	47 (29.4%)	46 (28.8%)	28 (17.5%)	25 (15.6%)	12 (7.5%)	160
5	Puedo identificar sinónimos y antónimos de palabras conocidas.	59 (36.9%)	39 (24.4%)	27 (16.9%)	25 (15.6%)	9 (5.6%)	160
6	Utilizo palabras en diferentes contextos correctamente.	66 (41.3%)	51 (31.9%)	8 (5.0%)	26 (16.3%)	9 (5.6%)	160

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a estudiantes de 12° turno matutino del Instituto Comercial Panamá, 2025.

La tabla 4, en la dimensión tamaño y profundidad del vocabulario, muestra que el 64.4% de estudiantes estuvo “totalmente de acuerdo” en que entendía bien el significado y uso de palabras conocidas (ítem 3), siendo este el porcentaje más alto de aceptación. Sin embargo, la distribución de respuestas fue más dispersa en ítems relacionados con el aprendizaje de nuevas palabras (ítem 4) y el reconocimiento de palabras equivalentes (ítem 5), indicando heterogeneidad en el desarrollo de esta dimensión.

- Ítem 1: Reconocimiento y utilización de múltiples palabras en diferentes contextos.

Este ítem evaluó la amplitud del repertorio léxico que según los estudiantes poseen, específicamente su capacidad para reconocer y utilizar más de 100 palabras en diversos contextos. Los resultados evidenciaron que el 70.0% de los estudiantes declaró aceptación (30.6% “totalmente de acuerdo” + 39.4% “parcialmente de acuerdo”), indicando que la mayoría de los jóvenes consideran poseer un vocabulario cuantitativamente amplio.

Sin embargo, es relevante destacar que el 17.5% de la muestra se abstuvo de opinar, mientras que el 12.5% mostró desacuerdo. Esta distribución sugiere que, aunque la mayoría de los estudiantes percibía contar con un vocabulario extenso, aproximadamente una quinta parte de la muestra experimentaba incertidumbre respecto a su capacidad real de utilizar gran cantidad de palabras en diferentes contextos. Esto podría indicar una brecha entre la percepción de amplitud vocabularia y la capacidad real de aplicación contextualizada.

- Ítem 2: Explicación del significado de vocablos.

Esta pregunta valoró la capacidad metacognitiva de los estudiantes para articular y explicar el significado de palabras utilizando su propio lenguaje. El 60.6% de la muestra manifestó aceptación (25.6% “totalmente de acuerdo” + 35.0% “parcialmente de acuerdo”), evidenciando que más de la mitad de los estudiantes podía explicar significados de manera relativamente clara.

Igual, se observó que el 20.6% de estudiantes se mostró indeciso, lo que establece incertidumbre respecto a esta habilidad. Únicamente el 12.6% mostró desacuerdo, porcentaje considerablemente bajo que indica que muy pocos estudiantes se creen totalmente incapaces de

explicar significados. La convergencia de respuestas sugiere que la capacidad de explicitar significados es una habilidad en desarrollo, no completamente consolidada en toda la muestra.

- Ítem 3: Comprensión del significado y uso de palabras conocidas.

Esta interpelación obtuvo el porcentaje de aceptación más alto de toda la dimensión, con 83.2% de la muestra manifestando acuerdo. Específicamente, el 64.4% estuvo “totalmente de acuerdo” en que entendía bien el significado y uso de las palabras que conocía, representando el puntaje más elevado en toda la dimensión. La concentración de respuestas destaca confianza y competencia relativa en esta dimensión específica.

Este hallazgo resulta especialmente significativo, ya que propone que los estudiantes poseen una comprensión profunda del significado de su vocabulario conocido. El bajo porcentaje de desacuerdo (11.9%) indicaba que pocos estudiantes cuestionaban su capacidad para entender palabras de su repertorio.

- Ítem 4: Aprendizaje de nuevas palabras en el período de un mes.

Este interrogante exploró la tasa activa de adquisición de vocabulario nuevo, en donde el 58.2% de los estudiantes estimó aceptación, indicando que aproximadamente la mitad de la muestra había aprendido al menos 10 palabras nuevas en el último mes. Sin embargo, este porcentaje resultó menos favorable comparado con otros ítems de la dimensión.

Particularmente preocupante fue que el 23.1% que reveló rechazo a esta afirmación, porcentaje significativamente elevado que evoca que casi una cuarta parte de los estudiantes no está adquiriendo nuevo vocabulario regularmente. Adicionalmente, el 17.5% se mostró indeciso, lo que podría indicar falta de conciencia respecto a su propio proceso de aprendizaje vocabular.

- Ítem 5: Identificación de sinónimos y antónimos.

Este enunciado tasó la disposición de los estudiantes para reconocer relaciones semánticas entre palabras. La muestra exteriorizó aceptación del 61.3%, aunque se visualizó una distribución más balanceada que en ítems previos (36.9% “totalmente de acuerdo” versus 24.4% “parcialmente de acuerdo”).

El 21.2% de los encuestados expresaron desacuerdo, indicando que aproximadamente una quinta parte experimentaba dificultades para identificar sinónimos y antónimos. El 16.9% de indecisión sostiene además que algunos estudiantes no tenían claridad respecto a esta habilidad específica. Estos descubrimientos enfatizan que la capacidad de reconocer relaciones semánticas es heterogénea en la muestra; con fortalezas, pero también limitaciones significativas.

- Ítem 6: Utilización correcta de palabras en diferentes contextos.

Este ítem estimó la habilidad pragmática de aplicar palabras apropiadamente según contexto. Los encuestados manifestaron una aceptación del 73.2%, siendo este el segundo porcentaje de aceptación más alto de la dimensión, después del ítem 3. El 41.3% estuvo “totalmente de acuerdo”, reconociendo que gran parte de los estudiantes poseen capacidad para contextualizar su uso de vocabulario.

Sin embargo, el 21.9% publicó en la encuesta su desacuerdo, porcentaje superior al promedio de la dimensión, marcando que aproximadamente una quinta parte de los estudiantes experimentaba dificultades en la aplicación contextual apropiada de palabras. El bajo porcentaje de indecisión (5.0%) demuestra que los estudiantes tienen percepciones claras respecto a esta habilidad, aunque no siempre positivas.

Tabla 5

Análisis de frecuencia – Dimensión: Variedad de vocabulario

Item	Enunciado	1 (TA)	2 (PA)	3 (NDO)	4 (PD)	5 (TD)	Total
7	Evito repetir las mismas palabras en mis escritos.	77 (48.1%)	42 (26.3%)	22 (13.8%)	12 (7.5%)	7 (4.4%)	160
8	Utilizo variedad de palabras en comunicación escrita y oral.	80 (50.0%)	45 (28.1%)	20 (12.5%)	10 (6.3%)	5 (3.1%)	160
9	Incorporo vocabulario técnico o académico cuando es necesario.	61 (38.1%)	47 (29.4%)	7 (4.4%)	31 (19.4%)	14 (8.8%)	160
10	Uso expresiones idiomáticas y modismos en conversaciones.	75 (46.9%)	62 (38.8%)	9 (5.6%)	10 (6.3%)	4 (2.5%)	160
11	Incluyo diversidad de palabras en mis textos para expresar ideas.	68 (42.5%)	52 (32.5%)	7 (4.4%)	25 (15.6%)	8 (5.0%)	160

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a estudiantes de 12° turno matutino del Instituto Comercial Panamá, 2025.

Esta dimensión, variedad de vocabulario (tabla 5), mostró altos niveles de aceptación. El 50.0% de estudiantes estuvo “totalmente de acuerdo” en que utiliza una gran variedad de palabras en su comunicación (ítem 8), y el 48.1% evitaba repetición de palabras en escritos (ítem 7). Sin embargo, se observó menor aceptación en la incorporación de vocabulario técnico o académico (ítem 9), donde el 28.2% reveló desacuerdo.

- Ítem 7: Evitar repetición de palabras en escritos.

Esta pregunta evaluó el talento específico de los estudiantes para evitar la repetición innecesaria de palabras en sus textos escritos. El 74.4% manifestó aceptación (48.1% “totalmente de acuerdo” + “26.3% parcialmente de acuerdo”), esbozando que aproximadamente tres cuartas partes de los estudiantes perciben capacidad para diversificar sus palabras en contextos escritos. El porcentaje de 48.1% en la opción “totalmente de acuerdo” resultó particularmente significativo, insinuando que casi la mitad de la muestra manifiesta seguridad y consistencia en evitar repeticiones. Por otra parte, el 13.8% de indecisión y el 11.9% de rechazo indica que aproximadamente una cuarta parte de los estudiantes experimentaban dificultades o incertidumbre respecto a esta habilidad específica.

El patrón de respuestas acentúa que esta es una práctica relativamente consolidada en la mayoría de los jóvenes, aunque con variabilidad individual importante. Este descubrimiento resulta positivo desde una perspectiva pedagógica, ya que recalca que los estudiantes tienen conciencia de la importancia de evitar repeticiones en escritura.

- Ítem 8: Utilización de variedad de palabras en comunicación escrita y oral.

Esta interpelación valoró la competencia más general de utilizar variedad de palabras en ambos contextos comunicativos (escrito y oral). El segundo porcentaje más alto de aceptación

de la dimensión (78.1%), notablemente fue que el 50.0% estuvo “totalmente de acuerdo”, apuntando que la mitad de la muestra declara alta confianza y consistencia en el uso de variedad vocabularia. Esta fortaleza resulta especialmente importante cuando se considera que este ítem representa una habilidad transversal a múltiples contextos comunicativos. El bajo porcentaje de desacuerdo (9.4%) indica que muy pocos estudiantes se creen incapaces de diversificar su vocabulario. El 12.5% de indecisión propone que algunos estudiantes pueden no estar completamente seguros de sus capacidades, pero la mayoría percibía un nivel de competencia favorable.

Este hallazgo contrasta positivamente con la dimensión anterior de tamaño y profundidad, donde los promedios fueron más moderados, indicando que los estudiantes poseen mayor capacidad de variación que de profundización en vocabulario.

- Ítem 9: Incorporación de vocabulario técnico o académico.

Este interrogante justificó la suficiencia de los estudiantes para utilizar vocabulario especializado según la naturaleza de la tarea o contexto académico. Obtuvo el 67.5% de aceptación; el esquema de respuestas fue reveladora: 38.1% “totalmente de acuerdo”, 29.4% “parcialmente de acuerdo”, pero 19.4% “parcialmente en desacuerdo” y 8.8% “totalmente en desacuerdo”, sumando 28.2% de rechazo. Este porcentaje de rechazo es elevado, más del doble que el promedio de otros ítems, y revela que más de una cuarta parte de la muestra experimenta dificultades reales para incorporar vocabulario técnico o académico.

Esencialmente es el 4.4% de indecisión, el más bajo de la dimensión, pero infiere que los estudiantes tienen percepciones claras respecto a esta habilidad. Este acierto caracteriza una brecha significativa entre la capacidad general de variar vocabulario y la capacidad específica de

utilizar lenguaje especializado, aspecto crítico para el éxito académico en educación media superior y universitaria.

- Ítem 10: Uso de expresiones idiomáticas y modismos en conversaciones.

El enunciado tasó la capacidad de incorporar elementos lingüísticos culturales y coloquiales (expresiones idiomáticas y modismos) en contextos conversacionales. Logró el 85.7% de aceptación, siendo el porcentaje más alto de toda la dimensión de variedad de vocabulario y uno de los más altos de toda la investigación. Específicamente, el 46.9% estuvo “totalmente de acuerdo” y el 38.8% “parcialmente de acuerdo”, evidenciando que aproximadamente 85% de los encuestados manifiestan capacidad para usar expresiones idiomáticas. El bajo porcentaje de rechazo (8.8%) exterioriza que muy pocos estudiantes creían incapaces de usar modismos en conversación.

Este encuentro resulta especialmente relevante considerando que representa una dimensión importante en la lengua española: la capacidad de utilizar expresiones culturales autóctonas y coloquiales es un indicador de competencia sociolingüística elevada. El alto desempeño en esta pregunta insinúa que los estudiantes conservan un buen manejo del registro coloquial y de los elementos culturales del lenguaje.

- Ítem 11: Inclusión de diversidad de palabras para expresar ideas.

Este ítem estimó la disposición general de incluir una diversidad de palabras en textos para mejorar la calidad expresiva. Consiguió el 75.0% de aceptación, resultado favorable. La distribución mostró 42.5% “totalmente de acuerdo” y 32.5% “parcialmente de acuerdo”, presentando un patrón balanceado. Sin embargo, el porcentaje de rechazo fue relativamente

elevado (20.6%), denunciando que uno de cada cinco estudiantes experimenta dificultades en la inclusión de diversidad vocabular para expresar ideas.

Fundamentalmente notable fue que el 20.6% de rechazo fue el segundo más elevado de la dimensión después del ítem 9, sugiriendo que mientras muchos estudiantes perciben capacidad general para variar vocabulario, una proporción importante experimentaba dificultades cuando se trataba de aplicar esa variedad de manera estratégica para mejorar calidad expresiva.

Tabla 6

Análisis de frecuencia – Dimensión: Vocabulario activo – pasivo

Ítem	Enunciado	1 (TA)	2 (PA)	3 (NDO)	4 (PD)	5 (TD)	Total
12	Reconozco muchas palabras que no uso en habla cotidiana.	45 (28.1%)	67 (41.9%)	25 (15.6%)	15 (9.4%)	8 (5.0%)	160
13	Me siento capaz de utilizar palabras que conozco pero no empleo a menudo.	53 (33.1%)	61 (38.1%)	13 (8.1%)	20 (12.5%)	13 (8.1%)	160
14	A menudo, identifico palabras en lecturas que no utilizo al hablar.	87 (54.4%)	52 (32.5%)	6 (3.8%)	8 (5.0%)	7 (4.4%)	160
15	Intento incorporar nuevas palabras que aprendo en conversaciones.	48 (30.0%)	46 (28.8%)	9 (5.6%)	23 (14.4%)	34 (21.3%)	160

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a estudiantes de 12º turno matutino del Instituto Comercial Panamá, 2025.

En la dimensión vocabulario activo y pasivo (tabla 6), la mayoría de los estudiantes (86.9%) creen poder reconocer palabras que no utilizaba en su habla cotidiana (ítem 14). Sin embargo, existió mayor dificultad para incorporar nuevas palabras aprendidas en conversaciones (ítem 15), donde el 35.7% mostró desacuerdo, esbozando una fisura entre el vocabulario pasivo y la capacidad de activarlo en la comunicación oral.

- Ítem 12: Reconocimiento de palabras no utilizadas en habla cotidiana.

Esta pregunta evaluó la habilidad básica de los estudiantes para reconocer la existencia de un vocabulario pasivo diferenciado de su vocabulario activo cotidiano. El 70.0% de la muestra apuntó aceptación (28.1% “totalmente de acuerdo” + 41.9% “parcialmente de acuerdo”), argumentando de esta manera que la mayoría de los estudiantes tienen conciencia de que su repertorio de palabras reconocidas es superior al de palabras utilizadas regularmente. El porcentaje relativamente elevado de 41.9% en la opción “parcialmente de acuerdo” registra que tres cuartas partes de los encuestados reconocen esta distinción; una proporción importante (25.0%) experimenta indecisión o desacuerdo; es decir, no tienen clara la diferencia entre vocabulario pasivo y activo, o no la perciben como significativa.

El 14.4% de rechazo revela que aproximadamente una séptima parte de los estudiantes no reconocen explícitamente la existencia de un vocabulario pasivo diferenciado. Este encuentro anota que un segmento del ejemplar puede no tener desarrollada plenamente la consciencia metacognitiva respecto a diferentes modalidades de conocimiento léxico.

- Ítem 13: Capacidad de utilizar palabras conocidas pero poco frecuentes.

Esta interpelación valoró un aspecto crítico, la capacidad de los estudiantes para activar; es decir, asirse de aquellas palabras que conocen, pero que utilizan infrecuentemente. La muestra

exteriorizó una aceptación del 71.2% (33.1% “totalmente de acuerdo” + 38.1% “parcialmente de acuerdo”), aseverando que aproximadamente dos tercios de los estudiantes distinguen la capacidad para utilizar palabras menos frecuentes.

Sin embargo, el 20.6% indica que uno de cada cinco estudiantes no se siente capaz de activar su vocabulario menos frecuente, proponiendo dificultades en la transferencia de conocimiento pasivo hacia uso activo. El 8.1% de indecisión, plantea que algunos estudiantes simplemente no tienen claridad respecto a esta habilidad específica.

De manera reveladora, la repartición entre “totalmente de acuerdo” (33.1%) y “parcialmente de acuerdo” (38.1%) fue más balanceada que en el ítem anterior, insinuando que la activación de vocabulario menos frecuente requiere mayor esfuerzo o no es igualmente consistente en toda la muestra.

- Ítem 14: Identificación de palabras en lecturas no utilizadas en habla.

La interrogante justificó el talento de los estudiantes para identificar, durante la lectura, palabras que no utilizan en su comunicación cotidiana. Obtuvo el 86.9% de aceptación, siendo el porcentaje más alto de toda la dimensión, característicamente notable fue que el 54.4% en “totalmente de acuerdo”, el porcentaje más elevado de cualquier ítem en esta dimensión, estableciendo que más de la mitad de la muestra identifica regularmente palabras desconocidas o poco frecuentes durante la lectura.

El bajo porcentaje de rechazo (9.4%) alude a que muy pocos estudiantes experimentan dificultad en reconocer palabras no utilizadas en su habla cotidiana durante la lectura. Esto resulta imperante para la comprensión lectora, ya que indica que los estudiantes poseen la habilidad fundamental de reconocer nuevo vocabulario en contextos de lectura.

El 3.8% de indecisión, el más bajo de la dimensión, insinúa que los estudiantes tienen percepciones muy claras respecto a esta capacidad. Este alto nivel de certitud combinado con alto porcentaje de aceptación certifica una fortaleza consolidada.

- Ítem 15: Incorporación de nuevas palabras aprendidas en conversaciones.

El enunciado graduó el aspecto más desafiante de la dimensión activo-pasivo: la capacidad de los estudiantes para tomar palabras recientemente aprendidas e incorporarlas activamente en su comunicación conversacional. El 58.8% declaró una aceptación elevada (30.0% “totalmente de acuerdo” + 28.8% “parcialmente de acuerdo”); sin embargo, el 35.7% fue de rechazo. Este porcentaje señala que más de una tercera parte de la muestra no intenta incorporar nuevas palabras aprendidas en conversaciones, o percibe dificultad significativa en hacerlo. La distribución fue marcadamente simétrica entre opciones positivas (30.0% y 28.8%) enfatizando que, entre quienes manifestaban aceptación, existe una positividad y seguridad total. El 5.6% de indecisión fue congruentemente bajo, registrando que los estudiantes tienen percepciones claramente formadas respecto a esta capacidad, aunque mayormente negativas o dudosas.

Este hallazgo resulta interesante, porque mientras los estudiantes demuestran capacidad para reconocer nuevo vocabulario en lecturas (86.9% en ítem 14), experimentaban limitaciones significativas en la actualización productiva de ese vocabulario en contextos conversacionales (58.8% en ítem 15).

Tabla 7

Análisis de frecuencia – Dimensión: Contextualización del vocabulario

Ítem	Enunciado	1 (TA)	2 (PA)	3 (NDO)	4 (PD)	5 (TD)	Total
16	Puedo inferir significado de palabra desconocida a partir de contexto.	76 (47.5%)	40 (25.0%)	18 (11.3%)	15 (9.4%)	21 (13.1%)	160
17	Adapto mi elección de palabras según la audiencia.	81 (50.6%)	60 (37.5%)	8 (5.0%)	7 (4.4%)	4 (2.5%)	160
18	Reconozco cómo el contexto modifica el significado de palabras.	69 (43.1%)	65 (40.6%)	5 (3.1%)	16 (10.0%)	5 (3.1%)	160
19	Utilizo ejemplos contextuales para aclarar significado en escritos.	72 (45.0%)	62 (38.8%)	5 (3.1%)	13 (8.1%)	8 (5.0%)	160

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a estudiantes de 12º turno matutino del Instituto Comercial Panamá, 2025.

En la tabla 7, la dimensión contextualización del vocabulario presentó altos niveles de competencia. El 50.6% de estudiantes estuvo totalmente de acuerdo en adaptar palabras según la audiencia (ítem 17), y el 83.8% manifestó capacidad para inferir significados a partir de contexto (ítem 16). Estos descubrimientos destacan que los estudiantes disponen de estrategias significativas de contextualización del vocabulario.

- Ítem 16: Inferencia de significado a partir de contexto.

Este ítem estimó la competencia fundamental de los estudiantes para inferir el significado de palabras desconocidas utilizando pistas contextuales del texto que las rodea. La muestra manifestó aceptación del 72.5% (47.5% “totalmente de acuerdo” + 25.0% “parcialmente de

acuerdo”), mostrando que aproximadamente tres cuartas partes de los estudiantes comprende que posee esta habilidad crítica. El porcentaje de 47.5% en la opción “totalmente de acuerdo” resulta exclusivamente valiosa, ya que casi la mitad de los encuestados confirman alta confianza en su capacidad de hacer inferencias contextuales. Sin embargo, el 22.5% de rechazo (9.4% + 13.1%) implica que aproximadamente una quinta parte de los estudiantes no se siente capaz de inferir significados a partir de contexto. De manera especialmente, el 13.1% que estuvo “totalmente en desacuerdo” es uno de los porcentajes más altos de desacuerdo total, soslayando que un segmento de la muestra percibe incapacidad fundamental en esta habilidad crítica. Por otra parte, el 11.3% de indecisión sustenta que algunos estudiantes simplemente no tienen claridad respecto a su capacidad de hacer inferencias contextuales.

Este patrón apunta a que, aunque la mayoría de los estudiantes perciben capacidad para hacer inferencias contextuales, existe una proporción importante (aproximadamente una cuarta parte) que experimenta limitaciones o inseguridad.

- Ítem 17: Adaptación de elección de palabras según audiencia.

La pregunta evaluó la suficiencia de los estudiantes para adaptar su elección de vocabulario considerando las características de la audiencia (registro sociolingüístico). Obtuvo el 88.1% de aceptación, siendo el porcentaje más alto de toda la dimensión y uno de los más altos de todas las dimensiones de vocabulario analizadas. Considerable el 50.6% estuvo “totalmente de acuerdo”, seguido por 37.5% “parcialmente de acuerdo”, evidenciando consenso muy amplio respecto a esta capacidad. El bajo porcentaje de rechazo (6.9%) revela que muy pocos estudiantes cuestionan su capacidad para adaptar vocabulario según audiencia.

El 5.0% de indecisión, el segundo más bajo de la dimensión, alude a que los estudiantes atesoran conocimientos muy claras y mayormente positivas respecto a esta habilidad. Este análisis resulta especialmente relevante, indicando que los estudiantes conservan competencias sociolingüísticas significativas; es decir, capacidad para reconocer y adaptar su lenguaje a diferentes contextos sociales.

Este ítem representa una fortaleza consolidada y diferenciada, similar a la encontrada en la dimensión de variedad de vocabulario respecto al uso de expresiones idiomáticas (85.7%). Ambas fortalezas se ubicaban en el dominio sociolingüístico y pragmático del lenguaje.

- Ítem 18: Reconocimiento de cómo el contexto modifica el significado de palabras.

Esta interrogante intentaba justificar la consciencia metalingüística de los estudiantes respecto a la polisemia contextual, es decir, cómo una misma palabra puede tener significados diferentes dependiendo del contexto en el que se utilice. La aceptación estuvo en el rango del 83.7%, siendo el segundo porcentaje más alto de la dimensión.

El esquema de respuestas fue equilibrado: 43.1% “totalmente de acuerdo” y 40.6% “parcialmente de acuerdo”, mostrando consenso amplio pero con variabilidad en el nivel de certitud. El 13.1% de rechazo denuncia que aproximadamente una octava parte de la muestra no percibía claramente cómo el contexto modifica significados.

De manera fundamental, el porcentaje de “totalmente en desacuerdo” (3.1%) fue muy bajo, insinuando que pocos estudiantes se creen completamente incapaces de reconocer polisemia contextual. El 3.1% de indecisión, el más bajo de la dimensión después del ítem 19, sugiere que los estudiantes asumen ideales claros sobre esta habilidad.

Este hallazgo exterioriza que los estudiantes trazan su consciencia metalingüística desarrollada respecto a la naturaleza variable del significado según el contexto, aspecto primordial para la comprensión lectora sofisticada.

- Ítem 19: Utilización de ejemplos contextuales para aclarar significado en escritos.

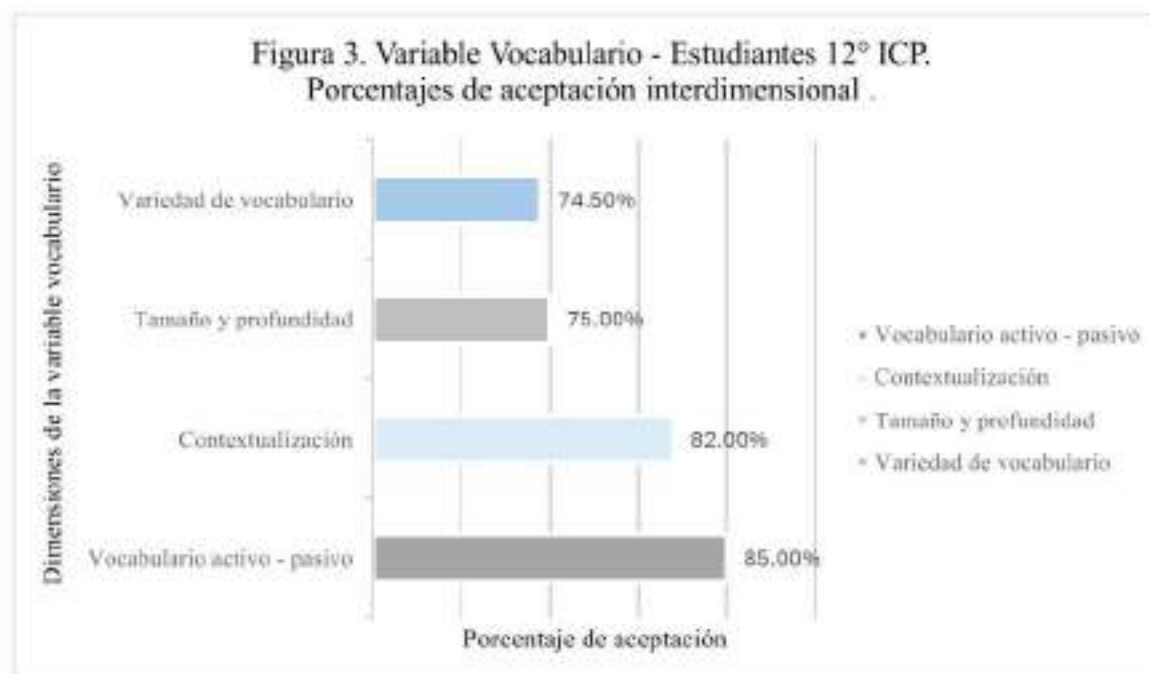
El enunciado valoró la capacidad de los estudiantes para utilizar ejemplos y contextualizaciones explícitas en su escritura para aclarar y comunicar significados de palabras. La aceptación en el 83.8%, prácticamente igual al ítem 18, es el tercero más alto de la dimensión.

La distribución mostró 45.0% “totalmente de acuerdo” y 38.8% “parcialmente de acuerdo”, demostrando mayoría clara pero con gradación de certitud. El 13.1% de rechazo sostiene que aproximadamente una octava parte de la muestra experimenta dificultades en utilizar ejemplos contextuales en sus escritos.

Especialmente selecto el 3.1% de indecisión, ya es el más bajo de toda la dimensión, captando que prácticamente todos los estudiantes tienen percepciones directas y en conexión con esta habilidad. Esto apunta a que la capacidad de utilizar contextualizaciones explícitas es bien comprendida, aunque no todos los estudiantes percibían poseerla.

Figura 3

Variable: Vocabulario – Percepción de aceptación estudiantil

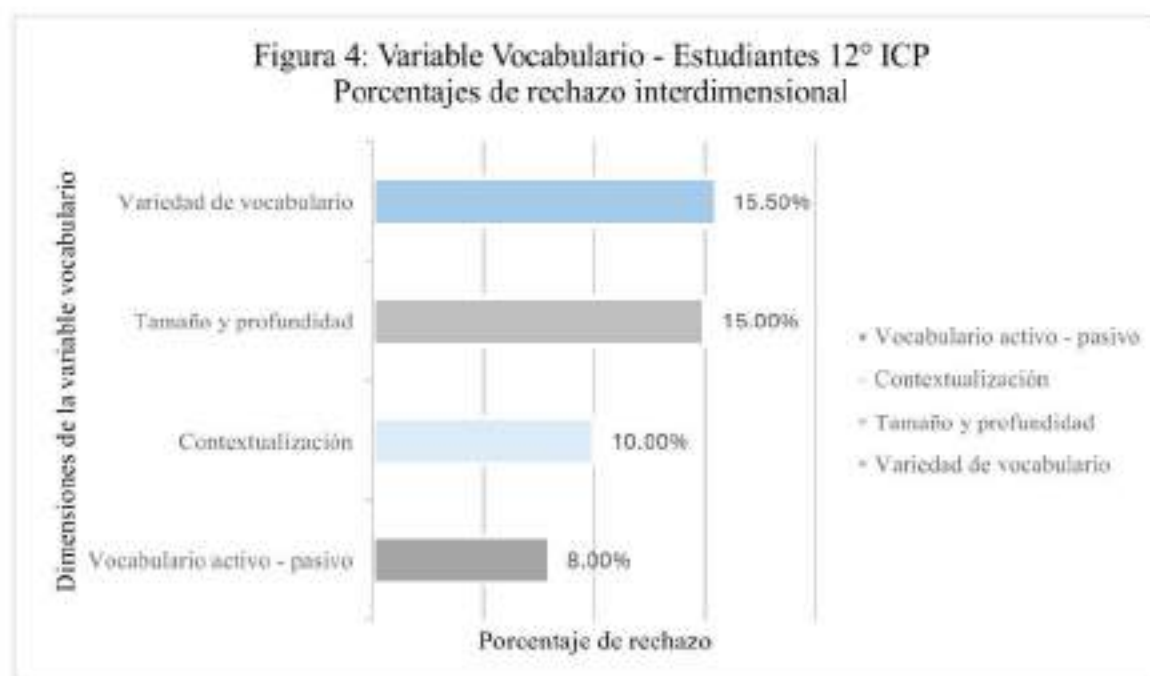


Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a estudiantes de 12° del Instituto Comercial Panamá, 2025.

El gráfico 3 presenta los porcentajes de aceptación (respuestas favorables) de los 160 estudiantes encuestados sobre sus propias competencias de vocabulario, repartidas en las cuatro dimensiones. Los estudiantes perciben favorablemente sus competencias de vocabulario, con un promedio general de 79.1%. La dimensión mejor valorada es vocabulario activo-pasivo (85.0%), mientras que variedad de vocabulario (74.5%) presenta el porcentaje más bajo.

Figura 4

Variable: Vocabulario – Percepción de rechazo estudiantil



Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a estudiantes de duodécimo grado del Instituto Comercial Panamá, 2025.

El gráfico 4 exhibe los porcentajes de rechazo (respuestas desfavorables: parcialmente en desacuerdo + totalmente en desacuerdo) de los 160 estudiantes encuestados sobre sus propias competencias de vocabulario. Los estudiantes muestran bajos niveles de rechazo hacia sus propias competencias de vocabulario, con un promedio de apenas 12.1%. La dimensión con menor rechazo es vocabulario activo-pasivo (8.0%), mientras que variedad de vocabulario presenta el mayor rechazo relativo (15.5%), aunque sigue siendo bajo.

4.1.1.3. Datos de los aspectos específicos de la muestra. Variable: Comprensión.

Tabla 8

Análisis de frecuencia – Dimensión: Comprensión literal

Ítem	Enunciado	1 (TA)	2 (PA)	3 (NDO)	4 (PD)	5 (TD)	Total
20	Entiendo claramente la información explícita en textos.	75 (46.9%)	52 (32.5%)	6 (3.8%)	17 (10.6%)	19 (11.9%)	160
21	Puedo identificar hechos y detalles clave en un texto.	75 (46.9%)	74 (46.3%)	2 (1.3%)	5 (3.1%)	4 (2.5%)	160
22	Respondo con precisión preguntas con información directa del texto.	81 (50.6%)	71 (44.4%)	2 (1.3%)	3 (1.9%)	3 (1.9%)	160
23	Puedo resumir las ideas principales en mis propias palabras.	52 (32.5%)	68 (42.5%)	10 (6.3%)	18 (11.3%)	12 (7.5%)	160
24	Reconozco la estructura de un texto (introducción, desarrollo, conclusión).	82 (51.3%)	70 (43.8%)	1 (0.6%)	4 (2.5%)	3 (1.9%)	160

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a estudiantes de 12° turno matutino del Instituto Comercial Panamá, 2025.

Al revisar los datos de la variable comprensión lectura, dimensión comprensión literal (tabla 8), se evidenció un desempeño muy favorable, ya que el 95.0% de estudiantes respondió que reconoce con precisión preguntas con información directa del texto (ítem 22), y el 95.1% reconoce la estructura textual básica (ítem 24). Sin embargo, en la capacidad de resumir ideas principales (ítem 23), el desempeño fue más moderado, con 75.0% de aceptación.

- Ítem 20: Comprensión clara de información explícita en textos.

Este ítem evaluó la disposición general de los estudiantes para entender claramente la información explícita, es decir, la información que se presenta directamente en la superficie textual sin requerir interpretación adicional. El 79.4% de la muestra manifestó aceptación (46.9% “totalmente de acuerdo” + 32.5% “parcialmente de acuerdo”), indicando que aproximadamente cuatro de cada cinco estudiantes perciben capacidad para comprender información explícita. El 22.5% de rechazo (10.6% + 11.9%) resultó el más elevado de la dimensión, expresando que aproximadamente una quinta parte de la muestra experimentaba dificultades con esta habilidad fundamental.

De manera notable, el 11.9% que estuvo “totalmente en desacuerdo” fue el porcentaje más elevado de desacuerdo total en esta dimensión, sugiriendo un segmento pequeño pero significativo de estudiantes que distingue incapacidad para comprender información explícita. Este hallazgo resulta preocupante, ya que revela que algunos estudiantes experimentaban limitaciones en el nivel más básico de comprensión lectora.

- Ítem 21: Identificación de hechos y detalles clave en un texto.

La pregunta valoró la habilidad específica de los estudiantes para localizar e identificar hechos y detalles clave dentro de un texto. Obtuvo el 93.2% de aceptación, siendo el segundo porcentaje más alto de la dimensión y evidenciando desempeño excepcional. La distribución fue notablemente equilibrada: 46.9% “totalmente de acuerdo” y 46.3% “parcialmente de acuerdo”, mostrando que la población se dividía casi equitativamente entre aquellos completamente seguros de esta habilidad y aquellos moderadamente seguros. Este patrón balanceado apunta que la identificación de hechos y detalles era una habilidad consolidada en la práctica totalidad de la muestra.

El bajo porcentaje de rechazo (5.6%) marca que apenas uno de cada dieciocho estudiantes experimenta dificultad en esta tarea específica. El 1.3% de indecisión, propone que los estudiantes tienen percepciones claras respecto a su capacidad de identificar hechos y detalles clave. Este descubrimiento resulta especialmente positivo, pues propone que los estudiantes poseen competencias bien desarrollada para localizar información específica en textos, habilidad fundamental para la lectura de estudio y comprensión textual dirigida.

- Ítem 22: Respuesta precisa a preguntas con información directa del texto.

Esta interrogante exploró el talento que tienen los estudiantes de responder correctamente y con precisión a preguntas que requieren información directamente disponible en el texto, sin necesidad de inferencia o interpretación. Logró el 95.0% de aceptación, siendo el segundo porcentaje más alto de toda la investigación (después del ítem 24).

El esquema mostró que el 50.6% estuvo “totalmente de acuerdo” y 44.4% el “parcialmente de acuerdo”, evidenciando un consenso extraordinariamente amplio. La concentración de respuestas en las opciones positivas fue notable, con apenas 3.8% de rechazo total. Los porcentajes de desacuerdo fueron mínimos: 1.9% “parcialmente en desacuerdo” y 1.9% “totalmente en desacuerdo”, sugiriendo que prácticamente todos los estudiantes se sienten capaces de responder preguntas con información directa. El 1.3% de indecisión fue muy bajo.

Estos aciertos resultan totalmente positivos, ya que indican que los estudiantes poseen una habilidad muy bien consolidada de acceso directo a información textual y su ventaja para responder preguntas específicas.

- Ítem 23: Resumen de ideas principales en propias palabras.

El enunciado estimó la competencia de los estudiantes para sintetizar y resumir las ideas principales de un texto utilizando su propio lenguaje, tarea que requiere no solo comprensión sino también reformulación y síntesis. El 75.0% alcanzó el nivel de aceptación, siendo el porcentaje más bajo de la dimensión. La repartición reveló el 32.5% en “totalmente de acuerdo” y el 42.5% en “parcialmente de acuerdo”, apuntando a que muchos estudiantes poseen capacidad acertada, moderada y plena de resumir ideas principales.

El porcentaje de rechazo fue de 18.8%, exteriorizando que aproximadamente uno de cada cinco estudiantes experimenta dificultad en resumir ideas principales. El 6.3% de indecisión, insinúa incertidumbre en algunos estudiantes respecto a esta habilidad.

Estos hallazgos indican que la capacidad de síntesis y reformulación resulta más desafiante que la simple extracción de información explícita. Este modelo es consistente con teoría de comprensión: mientras que la identificación de información explícita es una tarea receptiva pasiva, la síntesis requiere procesamiento más activo y transformación del contenido.

- Ítem 24: Reconocimiento de la estructura textual.

La interpelación tasó la suficiencia metalingüística de los estudiantes para reconocer y comprender la estructura organizativa de un texto, específicamente la identificación de componentes como introducción, desarrollo y conclusión. Adquirió el 95.1% de aceptación, siendo el porcentaje más alto de toda la dimensión y prácticamente igual al ítem 22.

La partición publicó el 51.3% “totalmente de acuerdo” y 43.8% “parcialmente de acuerdo”, patentizando consenso extraordinario. El 51.3% de “totalmente de acuerdo” fue el más elevado de cualquier ítem en esta dimensión, proponiendo que ligeramente más de la mitad de

los encuestados se sentía completamente seguros de su capacidad para reconocer estructuras textuales.

El rechazo fue mínimo (4.4%), con apenas 0.6% de indecisión, el porcentaje más bajo de esta encuesta, indicando que prácticamente todos los estudiantes tienen percepciones claras y mayormente positivas respecto a esta habilidad.

Este descubrimiento resulta especialmente significativo, ya que exterioriza que los estudiantes poseen consciencia metalingüística bien desarrollada respecto a cómo se organizan los textos. Esta habilidad constituye una fortaleza importante para la comprensión, porque la comprensión de estructura facilita la identificación de ideas principales y la organización coherente de información.

Tabla 9

Análisis de frecuencia – Dimensión: Comprensión inferencial

Ítem	Enunciado	1 (TA)	2 (PA)	3 (NDO)	4 (PD)	5 (TD)	Total
25	Soy capaz de inferir significados más allá del contenido explícito.	59 (36.9%)	68 (42.5%)	10 (6.3%)	13 (8.1%)	10 (6.3%)	160
26	Hago inferencias sobre significado de eventos a partir de pistas.	45 (28.1%)	45 (28.1%)	18 (11.3%)	25 (15.6%)	26 (16.3%)	160
27	Relaciono ideas del texto con experiencias propias o conocimientos previos.	80 (50.0%)	65 (40.6%)	1 (0.6%)	6 (3.8%)	8 (5.0%)	160
28	Anticipo lo que sucederá en un texto narrativo.	69 (43.1%)	81 (50.6%)	3 (1.9%)	4 (2.5%)	3 (1.9%)	160

29	Comprendo las motivaciones de personajes basándome en acciones.	43 (26.9%)	51 (31.9%)	17 (10.6%)	23 (14.4%)	26 (16.3%)	160
-----------	---	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------	-----

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a estudiantes de 12° turno matutino del Instituto Comercial Panamá, 2025.

La comprensión inferencial presentó variabilidad importante (tabla 9). El 90.6% de estudiantes anticipa eventos en textos narrativos (ítem 28), y el 90.6% relaciona ideas textuales con conocimientos previos (ítem 27). Sin embargo, la capacidad de hacer inferencias sobre eventos (ítem 26) y comprender motivaciones de personajes (ítem 29) mostraron menor fortaleza, con solo 56.2% y 58.8% de aceptación respectivamente.

- Ítem 25: Inferencia de significados más allá del contenido explícito.

Este ítem evaluó la aptitud general de los estudiantes para realizar inferencias, es decir, extraer significados que no se encuentran explícitamente en el texto, pero que pueden deducirse del contenido. El 79.4% de la muestra manifestó aceptación (36.9% “totalmente de acuerdo” + 42.5% “parcialmente de acuerdo”), revelando que aproximadamente cuatro de cada cinco estudiantes distinguen la capacidad para inferir significados. El porcentaje de 42.5% en “parcialmente de acuerdo” fue el más elevado de cualquier opción en esta dimensión, sugiriendo que muchos estudiantes poseen capacidad moderada pero no plena de hacer inferencias. El 36.9% en “totalmente de acuerdo” indica que un poco más de un tercio de la muestra se siente completamente seguro de esta habilidad.

El 14.4% de rechazo (8.1% + 6.3%) resultó moderado, mostrando que aproximadamente uno de cada siete estudiantes experimenta dificultades con la inferencia de significados. El 6.3%

de indecisión insinúa que algunos estudiantes simplemente no tienen claridad respecto a su capacidad inferencial.

- Ítem 26: Inferencias sobre significado de eventos a partir de pistas.

La pregunta valoró una disposición más específica, la capacidad de hacer inferencias sobre el significado o importancia de eventos particulares basándose en pistas contextuales dispersas en el texto. Obtuvo el 56.2% de aceptación, siendo el porcentaje más bajo de toda la dimensión. La distribución fue reveladora: exactamente 28.1% en “totalmente de acuerdo” e igual 28.1% en “parcialmente de acuerdo”, publicando un patrón perfectamente simétrico en ambas opciones. Este esquema apunta a que los estudiantes están divididos respecto a su capacidad de hacer inferencias sobre eventos específicos.

El 31.9% de rechazo (15.6% + 16.3%) fue el más elevado de la dimensión, formulando que casi uno de cada tres estudiantes experimenta dificultades significativas con esta tarea específica, mientras que el 16.3% estuvo “totalmente en desacuerdo”.

El 11.3% de indecisión propone que algunos estudiantes simplemente no pueden evaluar su capacidad de hacer inferencias sobre eventos específicos. Este enunciado representaba una limitación importante, porque mientras los estudiantes pueden hacer inferencias generales, experimentan mayor dificultad cuando las inferencias requieren identificación de pistas específicas y síntesis de información.

- Ítem 27: Relación de ideas textuales con experiencias previas y conocimientos.

Esta interrogante exploró la habilidad de los estudiantes para conectar ideas del texto con su conocimiento previo y experiencias personales, aspecto crucial de la comprensión inferencial que requiere integración activa de información textual con esquemas mentales previos. Logró el

90.6% de aceptación, la colocación fue notable, ya que 50.0% estuvo “totalmente de acuerdo” y 40.6% “parcialmente de acuerdo”. Estos porcentajes aluden que la mitad de la muestra se siente completamente seguros de su capacidad para relacionar ideas con conocimiento previo.

El bajo porcentaje de rechazo (8.8%) indica que muy pocos estudiantes experimentan dificultad en esta tarea; por otra parte, el 0.6% de indecisión, el más bajo de cualquier ítem en la dimensión, sugiere que prácticamente todos los estudiantes tienen percepciones claras y mayormente positivas en cuanto a vincular ideas del texto con su conocimiento previo y experiencias personales.

Este análisis resulta especialmente significativo, la capacidad de integrar conocimiento previo con información textual es una fortaleza consolidada, apunta a que los estudiantes conservan esquemas mentales bien desarrollados y capacidad para activarlos durante la lectura.

- Ítem 28: Anticipación de eventos en textos narrativos.

Este enunciado estimó el talento de los estudiantes para predecir o anticipar lo que sucederá a continuación en un texto narrativo, habilidad que requiere comprensión de patrones narrativos, causalidad y desarrollo del argumento. Alcanzó el 93.7% de aceptación, siendo el porcentaje más alto de toda la dimensión. La repartición descubrió un 43.1% en “totalmente de acuerdo” y el 50.6% “parcialmente de acuerdo”, evidenciando consenso extraordinario con concentración notable en “parcialmente de acuerdo”. Este patrón propone que la mayoría de los estudiantes perciben capacidad para anticipar eventos, aunque no todos con certeza total.

El muy bajo porcentaje de rechazo (4.4%) muestra que apenas uno de cada veintidós estudiantes experimenta dificultad en anticipar eventos narrativos. El 1.9% de indecisión fue muy bajo e insinúa que los estudiantes tienen discernimientos claros sobre el tema. Estos

descubrimientos resultan positivos, indicando que los estudiantes poseen intuición narrativa bien desarrollada y capacidad para comprender estructuras de causa-efecto en textos narrativos.

- Ítem 29: Comprensión de motivaciones de personajes.

Este ítem tasó la competencia de los estudiantes para inferir y comprender las motivaciones psicológicas y emocionales de los personajes basándose en sus acciones, diálogos y contexto. El 58.8% de aceptación fue el segundo porcentaje más bajo de la dimensión, la distribución reveló un 26.9% “totalmente de acuerdo” y 31.9% “parcialmente de acuerdo”. El 30.7% de rechazo (14.4% + 16.3%) resultó muy elevado, bosquejando que aproximadamente uno de cada tres estudiantes experimenta dificultad significativa para comprender motivaciones de personajes. El 16.3% en “totalmente en desacuerdo” igualó al ítem 26. El 10.6% de indecisión fue moderado-elevado, sugiriendo incertidumbre en algunos estudiantes respecto a esta habilidad.

Este hallazgo indica una limitación importante, puesto que la comprensión de psicología de personajes resultaba más desafiante que otras formas de inferencia, probablemente porque requiere niveles más sofisticados de análisis psicológicos y empatías narrativas.

Tabla 10

Análisis de frecuencia – Dimensión: Comprensión crítica

Ítem	Enunciado	1 (TA)	2 (PA)	3 (NDO)	4 (PD)	5 (TD)	Total
30	Identifico la credibilidad de fuentes de información en un texto.	39 (24.4%)	47 (29.4%)	21 (13.1%)	28 (17.5%)	25 (15.6%)	160

31	Analizo estructura y estilo del texto para entender su mensaje.	35 (21.9%)	42 (26.3%)	17 (10.6%)	28 (17.5%)	38 (23.8%)	160
32	Formulo opiniones sobre el texto y justifico con evidencias.	51 (31.9%)	49 (30.6%)	10 (6.3%)	29 (18.1%)	21 (13.1%)	160
33	Reconozco sesgos o perspectivas parciales en argumentos.	35 (21.9%)	42 (26.3%)	35 (21.9%)	21 (13.1%)	27 (16.9%)	160

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a estudiantes de 12° turno matutino del Instituto Comercial Panamá, 2025.

Esta dimensión presentó el desempeño más bajo de todas las medidas de comprensión lectora (tabla 10). Solo el 53.8% de estudiantes mostró aceptación en la identificación de credibilidad de fuentes (ítem 30), y el 48.1% pudo analizar estructura y estilo textual (ítem 31). El reconocimiento de sesgos argumentativos (ítem 33) resultó particularmente desafiante, con el 48.2% de la muestra indecisa o en desacuerdo.

- Ítem 30: Identificación de credibilidad de fuentes.

La pregunta evaluó la habilidad de los estudiantes para valorar la confiabilidad y credibilidad de las fuentes de información presentadas en un texto, habilidad esencial en la era de la información digital y la proliferación de desinformación. El 53.8% de los encuestados manifestó aceptación (24.4% “totalmente de acuerdo” + 29.4% “parcialmente de acuerdo”), exponiendo que aproximadamente la mitad de los estudiantes distinguen que conservan capacidad para identificar credibilidad de fuentes. El porcentaje de 29.4% en “parcialmente de acuerdo” fue el más elevado de cualquier opción en este ítem, estableciendo que muchos estudiantes ostentan la capacidad moderada, pero no plena para evaluar credibilidad. El 24.4% en

“totalmente de acuerdo” revela que aproximadamente uno de cada cuatro estudiantes se siente completamente seguro de esta habilidad.

El 33.1% de rechazo (17.5% + 15.6%), publica que aproximadamente uno de cada tres estudiantes experimenta dificultades para identificar la credibilidad de fuentes. El 15.6% en “totalmente en desacuerdo” fue particularmente preocupante, representa 25 estudiantes que reconocen carecer completamente de esta competencia crítica. El 13.1% de indecisión propone que algunos estudiantes simplemente no tienen claridad respecto a su capacidad de evaluación de fuentes.

Este enunciado representa una competencia fundamental para la alfabetización informacional y el ejercicio ciudadano en la era digital. El desempeño moderado (53.8%) resulta insuficiente considerando la importancia de esta habilidad para detectar *fake news* – *noticias falsas*, evaluar información en línea y tomar decisiones informadas.

- Ítem 31: Análisis de estructura y estilo textual.

Esta interrogante tasó el talento de los estudiantes para analizar cómo la forma del texto (estructura organizativa, recursos estilísticos, registro lingüístico) contribuye a transmitir su mensaje. Logró el 48.2% de aceptación, la distribución fue reveladora: 21.9% en “totalmente de acuerdo” y 26.3% en “parcialmente de acuerdo”, exponiendo que menos de la mitad de los estudiantes distinguen sus capacidades para analizar estructura y estilo. Este patrón apunta que el análisis formal del texto constituye una tarea particularmente desafiante para la mayoría.

El 41.3% de rechazo (17.5% + 23.8%), indicando que más de dos de cada cinco estudiantes experimentan dificultades significativas con esta tarea. El 23.8% en “totalmente en

desacuerdo” fue el porcentaje más alto de desacuerdo total en toda la dimensión de comprensión crítica, representando 38 estudiantes que reconocen carecer completamente de esta competencia.

Este es el único ítem de toda la dimensión donde el porcentaje de “totalmente en desacuerdo” (23.8%) supera al de “totalmente de acuerdo” (21.9%). Este esquema invertido denuncia que más estudiantes rechazan absolutamente poseer esta competencia que quienes la afirmaron plenamente, situación que no se observó en ningún otro ítem de la dimensión.

El 10.6% de indecisión fue moderado, esbozando que la mayoría de los estudiantes tienen percepciones claras (aunque mayoritariamente negativas) sobre esta capacidad.

- Ítem 32: Formulación y justificación de opiniones.

Este enunciado valoró la competencia de los estudiantes para formular opiniones sobre el texto leído y fundamentarlas con evidencia extraída del mismo texto u otras fuentes. El 62.5% proclamó gran aceptación, siendo el porcentaje más alto de toda la dimensión de comprensión crítica. La colocación porcentual reveló el 31.9% “totalmente de acuerdo” y 30.6% “parcialmente de acuerdo”, catalogando una distribución equilibrada entre ambas categorías de aceptación. El porcentaje más alto de esta opción en toda la dimensión enseña que aproximadamente uno de cada tres estudiantes se opina completamente seguro de su capacidad para formular y justificar opiniones.

El 31.2% de rechazo (18.1% + 13.1%) resultó moderado pero no insignificante, denunciando que aproximadamente uno de cada tres estudiantes experimentaba dificultad para formular opiniones fundamentadas. El 13.1% en “totalmente en desacuerdo” representa 21 estudiantes con dificultades severas.

En esta misma línea de ideas, es sumamente significativo el porcentaje de indecisión de apenas 6.3%, el más bajo de toda la dimensión. Este estándar revela que la formulación de opiniones es una competencia fácilmente autoevaluable por los estudiantes, probablemente porque implica una actividad expresiva y personal que genera experiencias concretas en el aula. Sin embargo, persiste una paradoja preocupante, mientras el 62.5% de estudiantes reporta capacidad para formular opiniones con evidencias, solo el 48.2% alcanza competencias para reconocer sesgos (ítem 33). Esto propone que muchos estudiantes formulan opiniones sin ser conscientes de sus propios sesgos, lo cual puede conducir a argumentaciones deficientes.

- Ítem 33: Reconocimiento de sesgos y perspectivas parciales.

Este ítem exploró la suficiencia de los estudiantes para identificar cuando un texto o argumento presenta información de manera sesgada o desde una perspectiva parcial que favorece ciertos intereses o puntos de vista. Alcanzó el 48.2% de aceptación, la colocación mostró 21.9% “totalmente de acuerdo” y 26.3% “parcialmente de acuerdo”, indicando que menos de la mitad de los estudiantes distinguen su capacidad para detectar sesgos. Este patrón sugiere que la detección de parcialidad argumentativa constituye una tarea significativamente desafiante.

El 30.0% de rechazo (13.1% + 16.9%) fue elevado, enseñando que aproximadamente uno de cada tres estudiantes experimentaba dificultades para reconocer sesgos. El 16.9% en “totalmente en desacuerdo” representa 27 estudiantes con incapacidad autopercebida para esta tarea crítica.

El descubrimiento más revelador es el porcentaje de indecisión fue de 21.9%, el más alto de toda la dimensión. Este modelo indica que más de uno de cada cinco estudiantes (35 de 160) no puede determinar si posee o no esta competencia.

Dentro de un patrón simétrico, se observó una coincidencia exacta entre el porcentaje de “totalmente de acuerdo” (21.9%) y el de ni de acuerdo ni en desacuerdo (21.9%), indicando una tripartición de la población estudiantil:

- Grupo competente: ~22% que ha desarrollado conscientemente esta habilidad.
- Grupo incierto: ~22% que no puede autoevaluarse.
- Grupo con dificultades: ~30% que reconoce limitaciones.

Tabla 11

Análisis de frecuencia – Dimensión: Comprensión estratégica

Ítem	Enunciado	1 (TA)	2 (PA)	3 (NDO)	4 (PD)	5 (TD)	Total
34	Aplico técnicas como subrayado y toma de notas.	75 (46.9%)	71 (44.4%)	3 (1.9%)	5 (3.1%)	6 (3.8%)	160
35	Reconozco cuándo no entiendo algo y busco aclaraciones.	77 (48.1%)	73 (45.6%)	2 (1.3%)	4 (2.5%)	4 (2.5%)	160
36	Ajusto mi enfoque de lectura cuando encuentro dificultades.	65 (40.6%)	54 (33.8%)	7 (4.4%)	15 (9.4%)	19 (11.9%)	160
37	Reflexiono sobre lo que aprendí después de leer.	69 (43.1%)	62 (38.8%)	9 (5.6%)	12 (7.5%)	8 (5.0%)	160

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a estudiantes de 12° turno matutino del Instituto Comercial Panamá, 2025.

Esta dimensión, comprensión estratégica (tabla 11), examinó fortaleza importante. El 93.7% de estudiantes utiliza técnicas de lectura activa como subrayado y toma de notas (ítem

34), y el 93.8% reconoce cuando no entiende algo y busca aclaraciones (ítem 35). El 81.9% reflexionaba sobre lo aprendido después de leer (ítem 37), sugiriendo desarrollo de habilidades metacognitivas.

- Ítem 34: Aplicación de técnicas de subrayado y toma de notas.

La pregunta evaluó la aptitud de los estudiantes para aplicar técnicas concretas de estudio durante la lectura, específicamente el subrayado y la toma de notas, estrategias fundamentales de procesamiento activo que facilitan la comprensión, retención y posterior recuperación de información. El 91.3% de la muestra manifestó aceptación (46.9% “totalmente de acuerdo” + 44.4% “parcialmente de acuerdo”), argumentando que más de nueve de cada diez estudiantes percibían capacidad para aplicar estas técnicas. La repartición fue notablemente equilibrada entre las dos categorías de aceptación, revelando que la mayoría de los estudiantes no solo reportaba usar estas técnicas, sino hacerlo con considerable frecuencia o habilidad. El 46.9% en “totalmente de acuerdo” fue uno de los porcentajes más altos observados en esta opción.

El 6.9% de rechazo (3.1% + 3.8%) resultó muy bajo, indicando que apenas uno de cada catorce estudiantes experimenta dificultades con estas técnicas básicas. El 3.8% en “totalmente en desacuerdo” representa apenas 6 estudiantes que reconocen no aplicar estas estrategias en absoluto.

Dentro del hallazgo significativo, el porcentaje de indecisión fue de apenas 1.9%, el segundo más bajo de toda la dimensión. Este esquema enseña que la aplicación de técnicas de subrayado y notas era una competencia fácilmente autoevaluable por los estudiantes, probablemente porque implica acciones concretas y observables que generan experiencias claras.

El subrayado y la toma de notas son las estrategias de estudio más explícitamente enseñadas en contextos educativos formales. Desde niveles básicos, los docentes modelan y exigen estas técnicas, lo que explica su amplia adopción. Sin embargo, es importante considerar que la aplicación de estas técnicas no garantiza su uso efectivo, un estudiante puede subrayar sin criterio o tomar notas sin organización. La toma de notas efectiva requiere capacidad de parafrasear y sintetizar, habilidades que dependen del dominio vocabular. Un estudiante con vocabulario limitado puede copiar literalmente en lugar de reformular con sus propias palabras.

- Ítem 35: Reconocimiento de fallos en comprensión y búsqueda de aclaraciones.

Esta interrogante estimó la disposición de los estudiantes para monitorear su propia comprensión durante la lectura, detectar cuándo no están entendiendo algo y tomar acciones correctivas buscando aclaraciones. Esta es la esencia del monitoreo metacognitivo; la conciencia activa del propio proceso de comprensión. Logró el 93.7% de aceptación, siendo el porcentaje más alto de toda la dimensión. La distribución expuso 48.1% “totalmente de acuerdo” y 45.6% “parcialmente de acuerdo”, catalogando consenso extraordinario con concentración notable en ambas categorías positivas. El 48.1% en “totalmente de acuerdo” fue el porcentaje más alto de esta opción en toda la dimensión, evidenciando que casi la mitad de los estudiantes se sentía completamente segura de su capacidad para monitorear su comprensión.

El 5.0% de rechazo (2.5% + 2.5%) fue el más bajo de la dimensión, indicando que apenas uno de cada veinte estudiantes experimenta dificultad para reconocer fallos en su comprensión. El 2.5% en “totalmente en desacuerdo” representa apenas 4 estudiantes con incapacidad autopercebida para esta tarea metacognitiva fundamental.

El porcentaje de indecisión fue de apenas 1.3%, el más bajo de toda la dimensión, este esquema muestra que prácticamente todos los estudiantes (98.7%) tienen percepciones claras y mayoritariamente positivas sobre su capacidad de monitoreo metacognitivo.

El reconocimiento de fallos en comprensión es una experiencia universal y fácilmente identificable. Todos los lectores han experimentado el momento de no entender y la necesidad de releer, preguntar o buscar ayuda. Esta experiencia común facilita la autoevaluación positiva.

Sin embargo, emerge una paradoja importante: Si 93.7% de estudiantes reconoce cuándo no entiende, ¿por qué los niveles de comprensión inferencial (75.8%) y crítica (53.2%) son significativamente más bajos? Posibles explicaciones:

- Reconocer $\neq$ Resolver: Los estudiantes pueden detectar que no entienden, pero no siempre logran resolver el problema de comprensión.
- Monitoreo superficial: El monitoreo puede limitarse a comprensión literal (no sé qué significa esta palabra) sin extenderse a comprensión profunda (no detecto el sesgo de este argumento).
- Sesgo de autoinforme: Los estudiantes pueden sobreestimar su capacidad de monitoreo metacognitivo.
- Ítem 36: Ajuste del enfoque de lectura ante dificultades.

El enunciado tasó la habilidad de los estudiantes para regular activamente su proceso de lectura, modificando su enfoque o estrategia cuando encuentran dificultades de comprensión. Esta competencia va más allá del monitoreo (detectar el problema) hacia la regulación (implementar soluciones). Consiguió el 74.4% de aceptación, siendo el porcentaje más bajo de toda la dimensión y presentando una brecha notable respecto a los ítems anteriores. Adquirió un

40.6% “totalmente de acuerdo” y 33.8% “parcialmente de acuerdo”, exteriorizando que aproximadamente tres de cada cuatro estudiantes distinguen su capacidad para ajustar su enfoque de lectura. Sin embargo, la concentración en “parcialmente de acuerdo” fue menor que en los ítems anteriores, sugiriendo menor confianza general.

El 21.3% de rechazo (9.4% + 11.9%) fue el más elevado de toda la dimensión, indicando que más de uno de cada cinco estudiantes experimenta dificultades significativas para ajustar su enfoque lector. El 11.9% en “totalmente en desacuerdo” fue el porcentaje más alto de desacuerdo total en toda la dimensión, representando 19 estudiantes que reconocen carecer de flexibilidad estratégica.

Un estudiante con repertorio estratégico limitado y vocabulario reducido queda doblemente desfavorecido, enfrenta más dificultades y tiene menos herramientas para resolverlas.

- Ítem 37: Reflexión post-lectura sobre aprendizajes.

Este ítem exploró la competencia de los estudiantes para evaluar su proceso de lectura después de concluirlo, reflexionando sobre lo que aprendieron, cómo lo aprendieron y qué podrían hacer diferente. Esta competencia representa la fase final del ciclo metacognitivo: planificación → monitoreo → regulación → evaluación. Obtuvo el 81.9% de aceptación, ubicándose en posición intermedia dentro de la dimensión. La colocación mostró 43.1% “totalmente de acuerdo” y 38.8% “parcialmente de acuerdo”, apuntando mayoría clara con distribución relativamente equilibrada. El 43.1% en “totalmente de acuerdo” revela que más de dos de cada cinco estudiantes se sienten completamente seguros de reflexionar sobre sus aprendizajes.

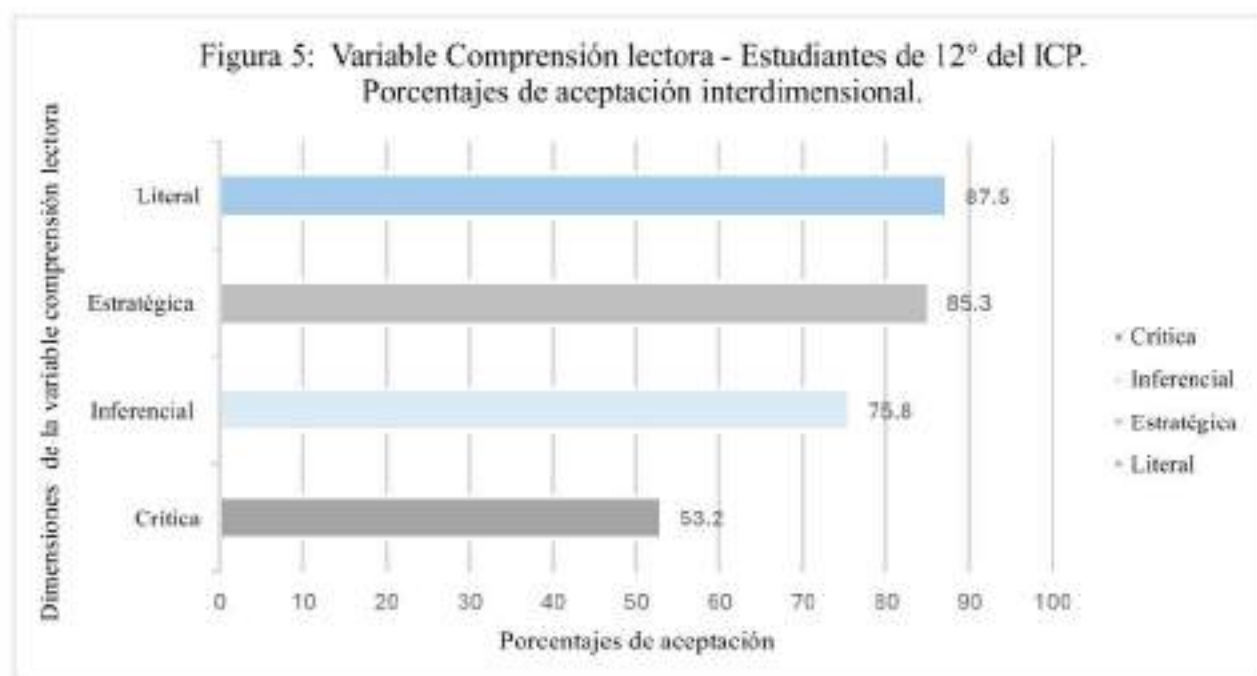
El 12.5% de rechazo (7.5% + 5.0%) resultó moderado, indicando que aproximadamente uno de cada ocho estudiantes experimenta dificultad para reflexionar post-lectura. El 5.0% en "totalmente en desacuerdo" representa 8 estudiantes que reconocen no realizar esta práctica metacognitiva.

El 5.6% de indecisión fue sobrio, aludiendo que algunos estudiantes no tienen claridad respecto a sus hábitos de reflexión post-lectura.

La reflexión post-lectura es una práctica menos explícitamente enseñada que el subrayado o la búsqueda de aclaraciones, lo que explica el desempeño ligeramente menor. Además, requiere tiempo y disposición que no siempre están disponibles en contextos de lectura académica presionada por plazos. La reflexión sobre aprendizajes involucra la capacidad de articular lo aprendido, lo cual requiere vocabulario para nombrar conceptos, ideas y procesos. Un estudiante con vocabulario limitado puede sentir que aprendió algo sin poder verbalizarlo claramente, lo que dificulta la consolidación del aprendizaje; igualmente está vinculada con la comprensión crítica, ya que involucra evaluar no solo qué se aprendió sino también la calidad y confiabilidad de lo aprendido. El desempeño moderado de esta dimensión (81.9%) contrasta con el bajo desempeño en comprensión crítica (53.2%), sugiriendo que los estudiantes reflexionan sobre contenido más que sobre la calidad de lo aprendido.

Figura 5

Variable: Comprensión lectora – Percepción de aceptación estudiantil

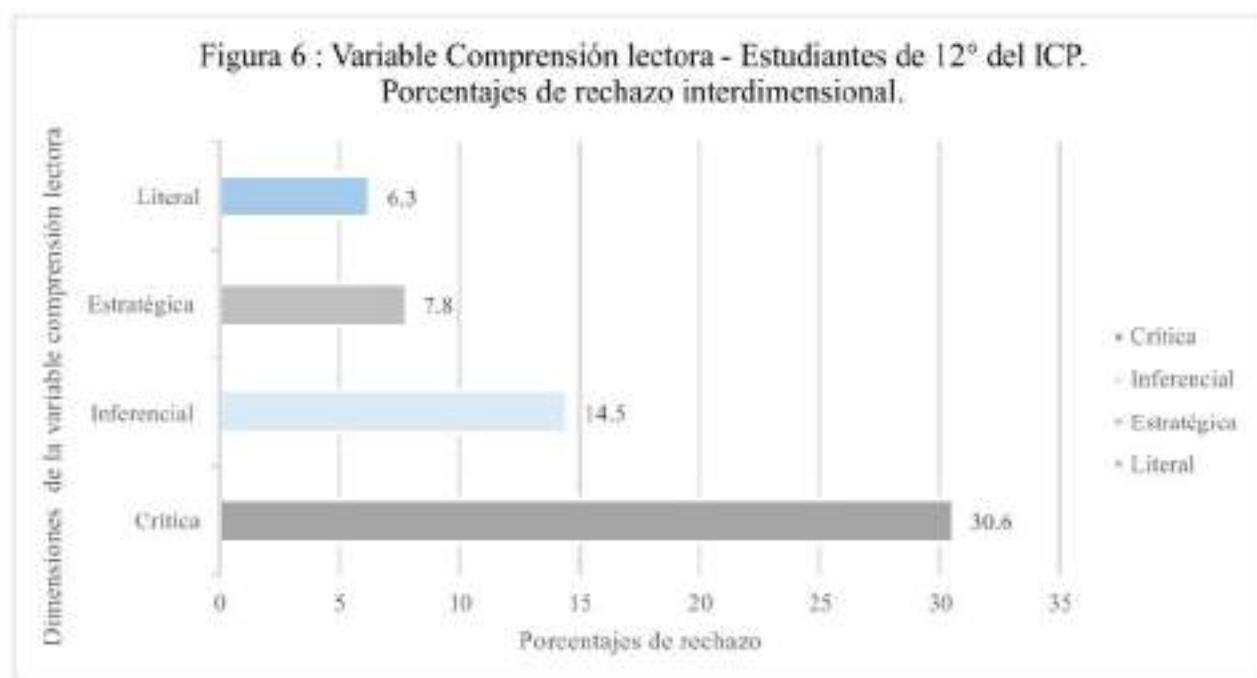


Nota: Datos de la encuesta aplicada a estudiantes de duodécimo grado del Instituto Comercial Panamá, 2025.

El gráfico 5 presenta los porcentajes de aceptación (respuestas favorables) de los 160 estudiantes encuestados sobre sus propias competencias de comprensión lectora, distribuidos en cuatro dimensiones. Los estudiantes perciben favorablemente sus competencias de comprensión lectora en general (75.5%), excepto en Comprensión crítica (53.2%) que representa un área de debilidad. Se confirma el patrón jerárquico: Literal (87.5%) > estratégica (85.3%) > inferencial (75.8%) > crítica (53.2%).

Figura 6

Variable: Comprensión lectora – Percepción de rechazo estudiantil



Nota: Datos de la encuesta aplicada a estudiantes de duodécimo grado del Instituto Comercial Panamá, 2025.

El gráfico 6 exhibe los porcentajes de rechazo (respuestas desfavorables: parcialmente en desacuerdo + totalmente en desacuerdo) de los 160 estudiantes encuestados sobre sus propias competencias de comprensión lectora. Los estudiantes muestran bajos niveles de rechazo hacia sus competencias de comprensión lectora (14.8% promedio), excepto en comprensión crítica (30.6%) que presenta un rechazo moderado, siendo el único indicador donde los propios estudiantes reconocen dificultades significativas. La dimensión literal (6.3%) y estratégica (7.8%) muestran el menor rechazo.

4.1.2. Muestra – padres de familia de estudiantes de 12° del Instituto Comercial Panamá

4.1.2.1. Características demográficas.

Tabla 12

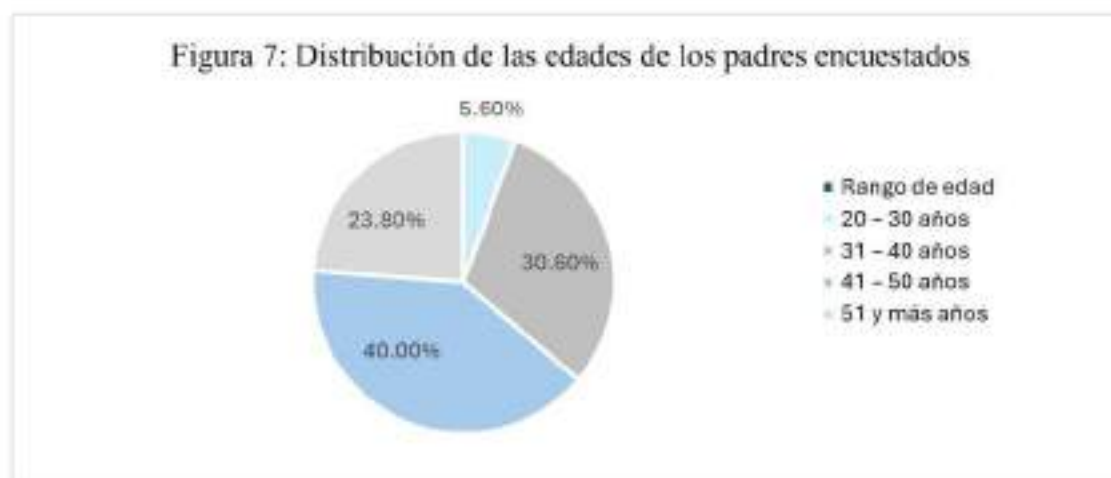
Distribución por edad de padres de familias encuestados

Rango de edad	Frecuencia	Porcentaje
20 – 30 años	9	5.6%
31 – 40 años	49	30.6%
41 – 50 años	64	40.0%
51 y más años	38	23.8%
Total	160	100%

Nota: Datos obtenidos de las encuestas aplicada a los padres de familia de estudiantes de 12° del turno matutino del Instituto Comercial Panamá.

Figura 7

Distribución por edades de padres de familia



Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los padres de familia de los estudiantes de 12° turno matutino del Instituto Comercial Panamá, 2025.

La distribución etaria de los padres de familia (tabla 12 – figura 7), revela un perfil de madurez parental consolidada: La mayoría en adultez media, el 40.0% de los padres se encuentra en el rango de 41-50 años, lo cual es consistente con tener hijos en duodécimo grado (17-18 años aproximadamente); padres maduros con el 63.8% tiene 41 años o más, sugiriendo experiencia parental significativa; padres jóvenes minoritarios, solo el 5.6% tiene entre 20-30 años, indicando que la paternidad/maternidad temprana es poco frecuente en esta muestra. Los padres encuestados tienen la madurez y experiencia suficiente para observar y evaluar las competencias lingüísticas y lectoras de sus hijos a lo largo de su desarrollo educativo.

Tabla 13

Distribución por sexo de padres de familia

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	138	86.3%
Masculino	22	13.7%
Total	160	100%

Nota: Datos obtenidos de las encuestas aplicada a los padres de familia de estudiantes de 12° del turno matutino del Instituto Comercial Panamá.

Figura 8

Distribución por sexo de padres de familia

Figura 8: Distribución por sexo de padres de familia



Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los padres de familia de los estudiantes de 12º turno matutino del Instituto Comercial Panamá, 2025.

La distribución por sexo (tabla 13 – figura 8), muestra un marcado predominio femenino (86.3%), patrón consistente con la realidad sociocultural latinoamericana donde: Las madres asumen mayor rol en acompañamiento escolar, tradicionalmente, las madres mantienen mayor contacto con la institución educativa y seguimiento académico de los hijos; feminización del cuidado educativo, este patrón refleja estructuras de género donde la responsabilidad educativa recae predominantemente en las mujeres; sesgo de respuesta, es posible que las madres hayan sido quienes completaron la encuesta incluso en hogares biparentales. Las percepciones recogidas reflejan principalmente la perspectiva materna sobre las competencias de vocabulario y comprensión lectora de los estudiantes.

Tabla 14

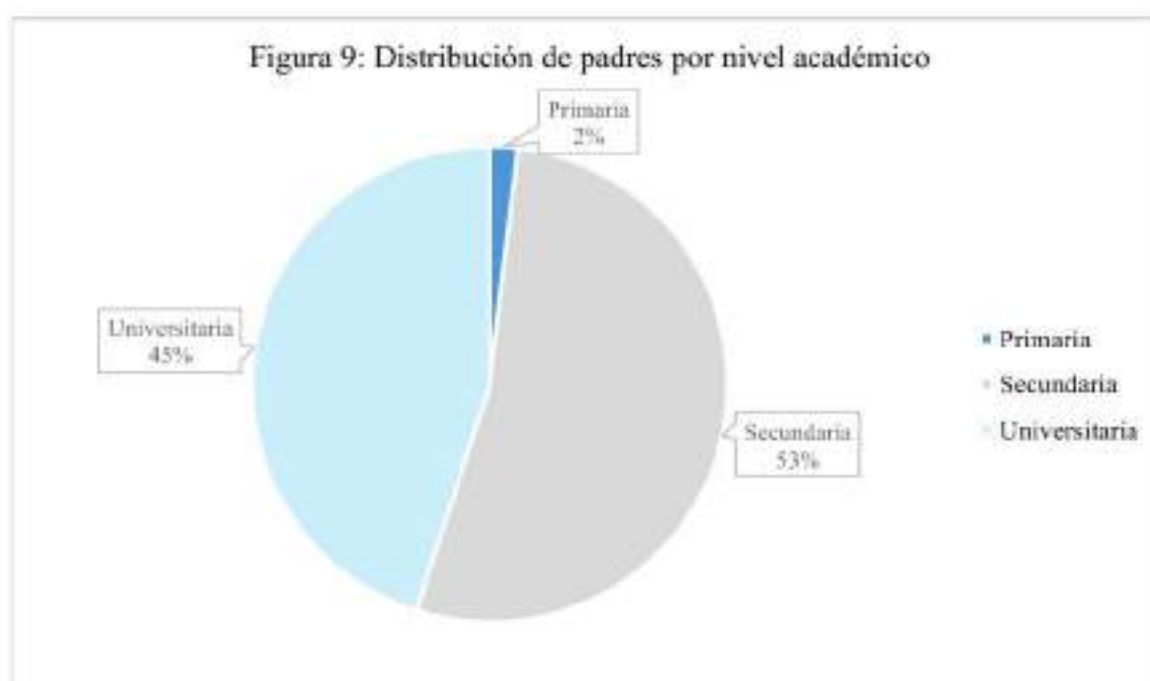
Distribución por nivel académico

Nivel académico	Frecuencia	Porcentaje
Primaria	3	1.9%
Secundaria	85	53.1%
Universitaria	72	45.0%
Total	160	100%

Nota: Datos obtenidos de las encuestas aplicada a los padres de familia de estudiantes de 12° del turno matutino del Instituto Comercial Panamá.

Figura 9

Distribución por nivel académico



Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los padres de familia de los estudiantes de 12° turno matutino del Instituto Comercial Panamá, 2025.

El perfil educativo de los padres (tabla 14 – figura 9), revela una muestra con nivel formativo relativamente alto: Mayoría con secundaria completa, el 53.1% alcanzó este nivel;

proporción significativa universitaria, el 45.0% tiene formación profesional y un porcentaje notable y mínima formación básica, solo el 1.9% (3 padres) tiene únicamente educación primaria.

En cuanto a la capacidad de evaluación, los padres tienen suficiente formación para observar y evaluar las competencias lingüísticas de sus hijos; en un ambiente letrado es probable que los hogares cuenten con recursos lingüísticos y literarios que favorecen el desarrollo del vocabulario; por otra parte en el modelaje lingüístico, los tutores con mayor formación tienden a utilizar vocabulario más amplio, beneficiando el desarrollo léxico de sus hijos. Por último, y no menos importante catalogar un posible sesgo positivo, ya que los núcleos familiares con padres más educados, las expectativas son más altas y/o percepciones más favorables para sus hijos.

4.1.2.2. Datos de los aspectos específicos. Variable: Vocabulario.

Tabla 15

Análisis de frecuencia – Dimensión: Tamaño y profundidad del vocabulario

Ítem	Enunciado	1 (TA)	2 (PA)	3 (NDO)	4 (PD)	5 (TD)	Total	% * Accept.	% ** Rech.
1	Mi hijo/a tiene un amplio rango de palabras que utiliza en su comunicación y escritura.	66 (41.3%)	56 (35.0%)	14 (8.8%)	20 (12.5%)	4 (2.5%)	160	76.3%	15.0%

2	Mi hijo/a puede reconocer y utilizar un número significativo de palabras al leer.	71 (44.4%)	51 (31.9%)	16 (10.0%)	17 (10.6%)	5 (3.1%)	160	76.3%	13.7%
3	Mi hijo/a en sus escritos, utiliza una variedad de palabras diferentes.	68 (42.5%)	48 (30.0%)	15 (9.4%)	19 (11.9%)	10 (6.3%)	160	72.5%	18.2%
4	Mi hijo/a puede identificar sinónimos y antónimos de palabras que conoce.	62 (38.8%)	66 (41.3%)	9 (5.6%)	15 (9.4%)	8 (5.0%)	160	80.1%	14.4%
5	Mi hijo/a es capaz de explicar el significado de una palabra en sus propias palabras.	73 (45.6%)	53 (33.1%)	12 (7.5%)	15 (9.4%)	7 (4.4%)	160	78.7%	13.8%
6	Mi hijo/a utiliza	64 (40.0%)	57 (35.6%)	8 (5.0%)	18 (11.3%)	12 (7.5%)	160	75.6%	18.8%

palabras en
diferentes
contextos de
manera
adecuada.

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los padres de familia de los estudiantes de 12^o turno matutino del Instituto Comercial Panamá, 2025. *% Aceptación = Sumatoria de opciones 1 (TA) + 2 (PA) / **% Rechazo = Sumatoria de opciones 4 (PD) + 5 (TD).

- Ítem 1: Amplitud del rango de palabras en comunicación y escritura.

Este ítem evaluó la percepción parental sobre la extensión del vocabulario activo de sus hijos, es decir, el repertorio de palabras que utilizan efectivamente en comunicación oral y escrita. El 76.3% de los padres manifestó aceptación (41.3% “totalmente de acuerdo” + 35.0% “parcialmente de acuerdo”), indicando que aproximadamente tres de cada cuatro padres perciben que sus hijos poseen un rango amplio de vocabulario. El 41.3% en “totalmente de acuerdo” representa un porcentaje sólido de padres completamente convencidos del amplio vocabulario de sus hijos. El 35.0% en “parcialmente de acuerdo” sugiere una percepción positiva, pero con matices, reconociendo quizás áreas de mejora.

El 15.0% de rechazo (12.5% + 2.5%) muestra que aproximadamente uno de cada siete padres marca limitaciones en el rango vocabular de sus hijos. Notablemente, solo el 2.5% expresó desacuerdo total, siendo uno de los porcentajes más bajos de esta categoría.

El 8.8% de indecisión apunta que algunos padres no tienen claridad sobre el tamaño del vocabulario de sus hijos, posiblemente por falta de oportunidades de observación y escucha activa.

- Ítem 2: Reconocimiento y utilización de palabras al leer.

La pregunta valoró la capacidad percibida de los padres frente a que si sus hijos reconocen y utilizan vocabulario durante el proceso lector. Obtuvo el 76.3% de aceptación, idéntico al ítem anterior, incidiendo consistencia en la percepción parental sobre el tamaño del vocabulario. El 44.4% en “totalmente de acuerdo” fue el segundo más alto de la dimensión, recalcando confianza parental significativa en el vocabulario receptivo de sus hijos durante la lectura.

El 13.7% de rechazo fue el más bajo de la dimensión, enfatizando que esta competencia es percibida como una fortaleza relativa. El 10.0% de indecisión fue el más alto de la dimensión, posiblemente porque los padres tienen menos oportunidad de observar directamente el proceso lector de sus hijos adolescentes.

- Ítem 3: Variedad de palabras en escritos.

Esta interrogante exploró la percepción parental sobre la diversidad léxica que sus hijos demuestran en producciones escritas. Alcanzó el 72.5% de aceptación, siendo el segundo porcentaje más bajo de la dimensión. El 42.5% en “totalmente de acuerdo” fue sólido, pero el 6.3% en “totalmente en desacuerdo” fue el más alto de la dimensión, representando 10 padres que notan seria deficiencia en la variedad vocabularia escrita de sus hijos. El 18.2% de rechazo total fue el segundo más alto de la dimensión, indicando que casi uno de cada cinco padres capta limitaciones en la diversidad léxica escrita.

La producción escrita parece ser un área donde los padres detectan mayores limitaciones léxicas, probablemente porque tienen acceso directo a los escritos de sus hijos (tareas, trabajos escolares, mensajes WhatsApp) y pueden observar repeticiones o limitaciones léxicas.

- Ítem 4: Identificación de sinónimos y antónimos.

El enunciado tasó un aspecto crucial de la profundidad del vocabulario, la capacidad de establecer relaciones semánticas entre palabras. Logró el 80.1% de aceptación, siendo el porcentaje más alto de toda la dimensión. La distribución mostró 38.8% “totalmente de acuerdo” y 41.3% “parcialmente de acuerdo”, con mayor concentración en acuerdo parcial, insinuando que los padres aprecian esta competencia como desarrollada pero perfectible. El 14.4% de rechazo y apenas 5.6% de indecisión expresa percepciones claras y mayoritariamente positivas.

La identificación de sinónimos y antónimos es un indicador clave de profundidad léxica que correlaciona fuertemente con comprensión lectora. El alto porcentaje de aceptación revela que los estudiantes poseen conocimiento relacional de palabras, no solo definiciones aisladas.

- Ítem 5: Explicación de significados en propias palabras.

Este ítem estimó la capacidad de los estudiantes para explicar significados utilizando sus propias palabras, indicador de comprensión profunda más allá de la memorización de definiciones. Consiguió el 78.7% de aceptación. El 45.6% en “totalmente de acuerdo” fue el más alto individual de toda la dimensión, aseverando que esta es la competencia en la que los padres creen que sus hijos tiene mayor confianza. El 13.8% de rechazo y 7.5% de indecisión marcan percepciones mayoritariamente positivas, ya que son porcentajes ínfimos.

La capacidad de explicar significados en propias palabras implica procesamiento profundo y apropiación del vocabulario, competencia fundamental para la comprensión lectora inferencial y crítica.

- Ítem 6: Uso de palabras en diferentes contextos.

La pregunta evaluó la habilidad percibida de usar vocabulario de manera contextualmente apropiada, indicador de dominio pragmático del léxico. El 75.6% manifestó amplia aceptación. El 18.8% de rechazo fue el más alto de toda la dimensión, exteriorizando que casi uno de cada cinco padres percibe dificultades en el uso contextual del vocabulario. El 7.5% de respuestas en “totalmente en desacuerdo” representa a 12 padres que distinguen deficiencia seria en esta competencia.

La flexibilidad contextual es una de las competencias más complejas del dominio léxico, requiriendo no solo conocer palabras sino saber cuándo y cómo usarlas apropiadamente. El menor desempeño relativo es consistente con la complejidad de esta competencia.

Tabla 16

Análisis de frecuencia – Dimensión: Variedad del vocabulario

Ítem	Enunciado	1 (TA)	2 (PA)	3 (NDO)	4 (PD)	5 (TD)	Total	%* Accep t.	%** Rech.
7	Mi hijo/a utiliza una variedad de palabras en su comunicación escrita y oral.	72 (45.0%)	59 (36.9%)	8 (5.0%)	11 (6.9%)	10 (6.3%)	160	81.9%	13.2%
8	Mi hijo/a evita repetir las mismas	65 (40.6%)	59 (36.9%)	11 (6.9%)	15 (9.4%)	10 (6.3%)	160	77.5%	15.7%

	palabras en sus escritos.								
9	Mi hijo/a incorpora vocabulario técnico o académico en sus trabajos escolares.	59 (36.9%)	64 (40.0%)	13 (8.1%)	16 (10.0%)	8 (5.0%)	160	76.9%	15.0%
10	Mi hijo/a incorpora expresiones idiomáticas y modismos en sus conversaciones	72 (45.0%)	61 (38.1%)	12 (7.5%)	8 (5.0%)	7 (4.4%)	160	83.1%	9.4%
11	Mi hijo/a muestra diversidad léxica en sus producciones escritas y orales.	45 (28.1%)	47 (29.4%)	22 (13.8%)	19 (11.9%)	27 (16.9%)	160	57.5%	28.8%

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los padres de familia de los estudiantes de 12^o turno matutino del Instituto Comercial Panamá, 2025. **% Aceptación = Sumatoria de opciones 1 (TA) + 2 (PA) / ***% Rechazo = Sumatoria de opciones 4 (PD) + 5 (TD).

- Ítem 7: Variedad de palabras en comunicación escrita y oral.

Esta interrogante exploró la percepción global de diversidad léxica en ambas modalidades comunicativas. Obtuvo el 81.9% de aceptación, el segundo más alto de la

dimensión. El 45.0% en “totalmente de acuerdo” indica confianza parental significativa, mientras que el 13.2% de rechazo fue moderado.

- Ítem 8: Evitación de repeticiones en escritos.

El enunciado tasó la aptitud percibida de evitar repeticiones innecesarias, indicador de conciencia metalingüística y riqueza vocabular. Alcanzó el 77.5% de aceptación, el 15.7% de rechazo señala que aproximadamente uno de cada seis padres percibe tendencia a la repetición léxica en los escritos de sus hijos.

- Ítem 9: Incorporación de vocabulario técnico/académico.

Este ítem estimó la competencia de utilizar terminología especializada apropiada para contextos académicos. Logró el 76.9% de aceptación, en donde el 40.0% fue en “parcialmente de acuerdo” superando al 36.9% en “totalmente de acuerdo”, insinuando así, que los padres rescatan esta habilidad como parcialmente desarrollada, pero con espacio de mejora. El 15.0% de rechazo recalca limitaciones marcadas en el vocabulario académico.

El vocabulario académico es predictor crucial del éxito en comprensión de textos escolares. La percepción parental moderadamente positiva (76.9%) proponen un desarrollo parcial de esta competencia crítica.

- Ítem 10: Incorporación de expresiones idiomáticas y modismos.

La pregunta valoró el dominio de expresiones fijas propias del español, indicador de competencia sociolingüística. Consiguió el 83.1% de aceptación, siendo el más alto de toda la dimensión. El 45.0% en “totalmente de acuerdo” y solo 4.4% en “totalmente en desacuerdo” demuestra percepción muy favorable.

El alto dominio de seguridad de expresiones idiomáticas refleja la exposición natural al español panameño y la socialización lingüística en contextos familiares y comunitarios. Esta es una fortaleza cultural del contexto.

- Ítem 11: Diversidad léxica en producciones escritas y orales.

Las respuestas a esta interrogante argumentaron de manera global la diversidad léxica percibida. El 57.5% de aceptación, es dramáticamente el más bajo de toda la dimensión y uno de los más bajos de toda la encuesta.

El 28.1% en “totalmente de acuerdo” fue el más bajo de la dimensión, un 16.9% en “totalmente en desacuerdo” fue el más alto de toda la variable vocabulario, representando 27 estudiantes con deficiencia percibida severa, el 28.8% de rechazo total fue el más alto de toda la variable vocabulario y el 13.8% de indecisión fue el más alto de la dimensión.

Este enunciado presenta una anomalía significativa respecto al patrón general de la dimensión. Mientras los ítems 7-10 promedian 79.9% de aceptación, el ítem 11 obtiene solo 57.5%, una brecha de 22.4 puntos. El cual pudiera evidenciar que el ítem utiliza el término técnico *diversidad léxica* que puede resultar menos familiar para los padres, al pedir una evaluación global, los padres pueden ser más críticos que al evaluar aspectos específicos, es posible que este ítem capture la percepción más honesta sobre limitaciones reales en vocabulario o los ítems anteriores pueden haber generado respuestas más favorables por formulación positiva.

Tabla 17

Análisis de frecuencia – Dimensión: Vocabulario activo - pasivo

Ítem	Enunciado	1 (TA)	2 (PA)	3 (NDO)	4 (PD)	5 (TD)	Total	%* Accept.	%** Rech.
12	Mi hijo/a conoce muchas palabras que no utiliza con frecuencia en su comunicación.	76 (47.5%)	59 (36.9%)	7 (4.4%)	10 (6.3%)	8 (5.0%)	160	84.4%	11.3%
13	Mi hijo/a se siente capaz de utilizar palabras que conoce, pero que no emplea a menudo.	69 (43.1%)	65 (40.6%)	6 (3.8%)	9 (5.6%)	11 (6.9%)	160	83.7%	12.5%
14	Mi hijo/a identifica palabras en lecturas que no utiliza al hablar.	78 (48.8%)	72 (45.0%)	2 (1.3%)	3 (1.9%)	5 (3.1%)	160	93.8%	5.0%
15	Mi hijo/a intenta incorporar nuevas palabras aprendidas en sus	65 (40.6%)	63 (39.4%)	10 (6.3%)	15 (9.4%)	7 (4.4%)	160	80.0%	13.8%

conversacion
es.

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los padres de familia de los estudiantes de 12º turno matutino del Instituto Comercial Panamá, 2025. *% Aceptación = Sumatoria de opciones 1 (TA) + 2 (PA) / **% Rechazo = Sumatoria de opciones 4 (PD) + 5 (TD).

- Ítem 12: Conocimiento de palabras no utilizadas frecuentemente.

Este enunciado evaluó la percepción sobre el vocabulario pasivo o receptivo de los estudiantes: palabras que conocen pero no usan activamente. Manifestándose en las encuestas un 84,4% de aceptación; en donde el 47,5% estuvo en “totalmente de acuerdo” fue sólido, indicando que casi la mitad de los padres reconocen que sus hijos tienen un reservorio léxico mayor al que utilizan cotidianamente.

El 11,3% de rechazo fue bajo y la distribución general exterioriza una percepción muy favorable, ya que postula la existencia de vocabulario pasivo normal y representa un potencial de activación para la comprensión lectora.

- Ítem 13: Capacidad de utilizar palabras conocidas pero no empleadas frecuentemente.

La pregunta valoró la capacidad percibida para activar el vocabulario pasivo cuando es necesario. Obtuvo el 83,7% de aceptación, y su 43,1% en “totalmente de acuerdo” y el 40,6% en “parcialmente de acuerdo” muestran distribución equilibrada con predominio positivo.

Los padres perciben que sus hijos no solo tienen un vocabulario pasivo, sino que pueden activarlo cuando la situación lo requiere.

- Ítem 14: Identificación de palabras en lecturas no utilizadas al hablar.

Esta interrogante expresó la habilidad de reconocer vocabulario durante la lectura que no forma parte del repertorio oral activo. Alcanzó el 93.8% de aceptación, el porcentaje más alto de toda la variable vocabulario y uno de los más altos de toda la encuesta.

Entre los descubrimientos más ponderados se tiene que el 48.8% en "totalmente de acuerdo", es el más alto de la dimensión; el 45.0% en "parcialmente de acuerdo" es una concentración extraordinaria en respuestas positivas; que solo el 1.3% de indecisión es el más bajo de toda la encuesta padres, que el 5.0% de rechazo, el más bajo de toda la variable vocabulario y que solo 3.1% en "totalmente en desacuerdo", representa apenas cinco padres aseverando en desacuerdo a que sus hijos no sepan identificar palabras de lecturas que luego no utilizan.

Estos resultados demuestran que los padres perciben con alta certeza que sus hijos pueden reconocer vocabulario en textos escritos que no utilizan en su comunicación oral cotidiana. Esta competencia es fundamental para la comprensión lectora, ya que permite acceder al significado de textos que contienen vocabulario más formal o especializado que el habla cotidiana.

- Ítem 15: Intento de incorporar nuevas palabras en conversaciones.

El enunciado trazó la disposición activa de los estudiantes para incorporar nuevo vocabulario a su repertorio activo. Logró el 80.0% de aceptación, siendo el más bajo de la dimensión, pero aún favorable. El 13.8% de rechazo fue el más alto de la dimensión, revelando que algunos padres señalan la pasividad en la incorporación de nuevo vocabulario.

Mientras los estudiantes reconocen palabras nuevas (ítem 14: 93.8%), la incorporación activa a su vocabulario productivo es menos frecuente (ítem 15: 80.0%), revelando una brecha reconocimiento-producción de 13.8 puntos.

Tabla 18

Análisis de frecuencia – Dimensión: Contextualización del vocabulario

Ítem	Enunciado	1 (TA)	2 (PA)	3 (NDO)	4 (PD)	5 (TD)	Total	% * Accept.	% ** Rech.
16	Mi hijo/a es capaz de inferir el significado de una palabra desconocida a partir de su contexto.	62 (38.8%)	66 (41.3%)	8 (5.0%)	9 (5.6%)	14 (8.8%)	160	80.1%	14.4%
17	Mi hijo/a adapta su elección de palabras según la audiencia con la que interactúa.	65 (40.6%)	70 (43.8%)	0 (0.0%)	12 (7.5%)	13 (8.1%)	160	84.4%	15.6%
18	Mi hijo/a reconoce cómo el contexto	62 (38.8%)	74 (46.3%)	3 (1.9%)	11 (6.9%)	10 (6.3%)	160	85.1%	13.2%

	modifica el significado de las palabras.								
19	Mi hijo/a utiliza ejemplos contextuales para aclarar el significado de palabras en sus escritos.	59 (36.9%)	71 (44.4%)	8 (5.0%)	13 (8.1%)	9 (5.6%)	160	81.3%	13.7%

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los padres de familia de los estudiantes de 12° turno matutino del Instituto Comercial Panamá, 2025. *% Aceptación = Sumatoria de opciones 1 (TA) + 2 (PA) / **% Rechazo = Sumatoria de opciones 4 (PD) + 5 (TD).

- Ítem 16: Inferencia de significados a partir del contexto.

Este ítem evaluó una competencia crucial para la comprensión lectora, la capacidad de deducir el significado de palabras desconocidas usando claves contextuales. Consiguió el 80.1% de aceptación, el 41.3% en “parcialmente de acuerdo” superó al 38.8% en “totalmente de acuerdo”, sugiriendo que los padres enfatizan esta habilidad como parcialmente desarrollada. El 8.8% en “totalmente en desacuerdo” fue el más alto de la dimensión, representando que 14 padres resaltan que existen una deficiencia seria.

La deducción contextual es la destreza primordial para revolver vocabulario inexplorado durante la lectura. El 80.1% de aceptación sugiere desarrollo moderado de esta competencia crítica.

- Ítem 17: Adaptación de vocabulario según audiencia.

La pregunta valoró la capacidad de ajustar el registro léxico según el interlocutor, indicador de competencia pragmática. Respuesta del 84.4% fue de aceptación y como hallazgo notable, el porcentaje de indecisión fue 0.0%, el único ítem de toda la encuesta sin respuestas neutrales. Esto indica que todos los padres tienen una percepción clara (positiva o negativa) sobre esta competencia de sus hijos; mientras que el 15.6% de rechazo fue el más alto de la dimensión, pero moderado.

- Ítem 18: Reconocimiento de modificación contextual del significado.

Esta interrogante exploró la comprensión de cómo el contexto puede modificar el significado de palabras polisémicas. Obtuvo el 85.1% de aceptación, el más alto de la dimensión. El 46.3% en "parcialmente de acuerdo" y el 13.2% de rechazo. .

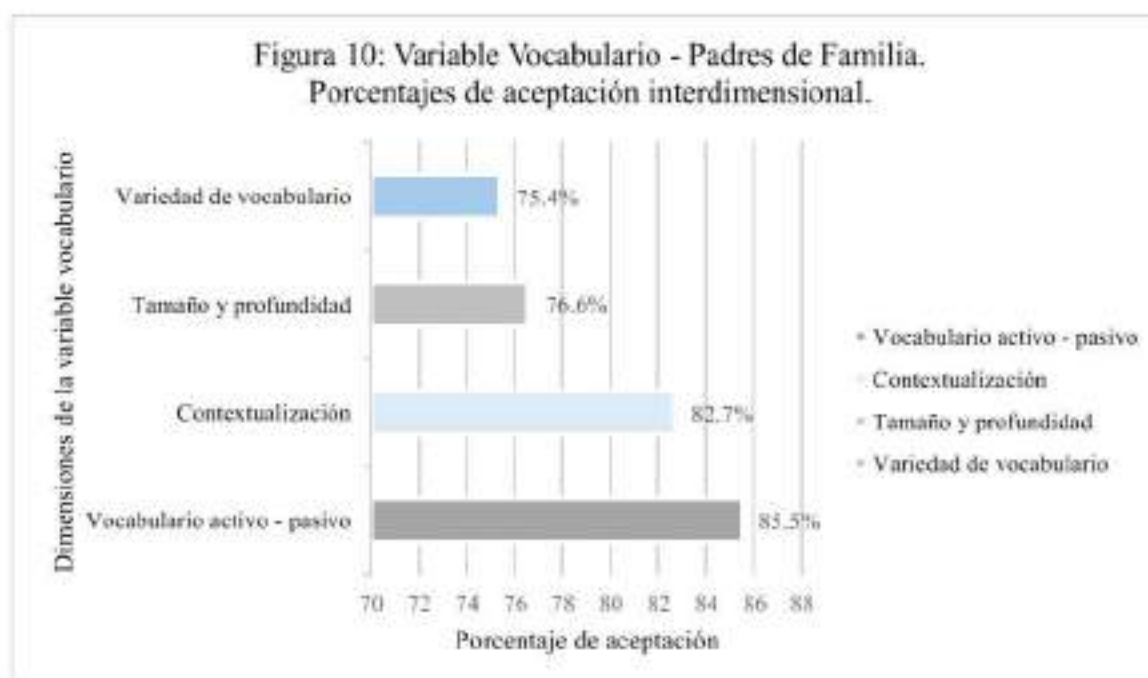
Los padres proponen que sus hijos comprenden la naturaleza contextual del significado, habilidad fundamental para la comprensión de textos complejos donde las palabras adquieren matices según su uso.

- Ítem 19: Uso de ejemplos contextuales para aclarar significados.

El enunciado tasó la capacidad de utilizar estrategias contextuales activamente para clarificar significados, indicador de conciencia metalingüística. Alcanzó el 81.3% de aceptación, distribuido entre el 4.4% en "parcialmente de acuerdo" y superando al 36.9% en "totalmente de acuerdo", apuntando un desarrollo parcial de esta competencia metacognitiva.

Figura 10

Variable: Vocabulario – Percepción de aceptación parental

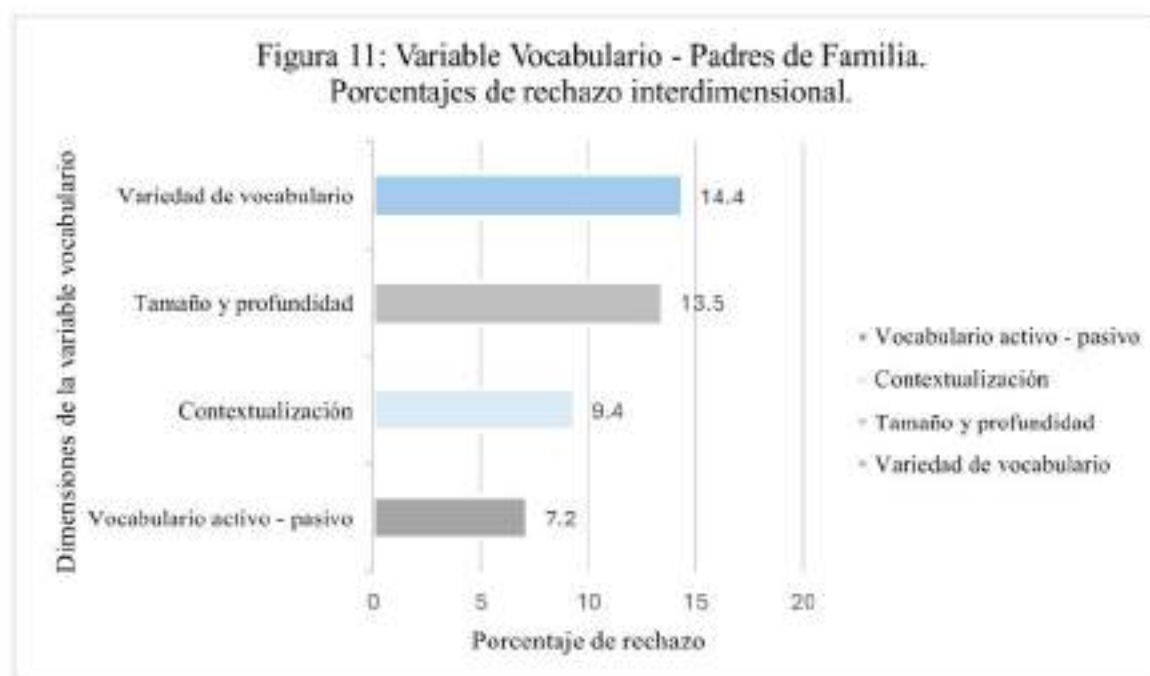


Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los padres de familia del Instituto Comercial Panamá, 2025.

El gráfico 10 presenta los porcentajes de aceptación (respuestas favorables) de los 160 padres de familia encuestados sobre las competencias de vocabulario de sus hijos estudiantes de 12°, distribuidos en las cuatro dimensiones. Los padres de familia perciben favorablemente las competencias de vocabulario de sus hijos, con un promedio general de 80.1%. La dimensión mejor valorada es vocabulario activo-pasivo (85.5%), mientras que variedad de vocabulario (75.4%) presenta el porcentaje más bajo.

Figura 11

Variable: Vocabulario – Percepción de rechazo parental



Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los padres de familia del Instituto Comercial Panamá, 2025.

El gráfico 11 exhibe los porcentajes de rechazo (respuestas desfavorables: parcialmente en desacuerdo + totalmente en desacuerdo) de los 160 padres de familia encuestados sobre las competencias de vocabulario de sus hijos. Los padres de familia muestran bajos niveles de rechazo hacia las competencias de vocabulario de sus hijos, con un promedio de apenas 11.1%. La dimensión con menor rechazo es vocabulario activo-pasivo (7.2%), mientras que variedad de vocabulario presenta el mayor rechazo relativo (14.4%), aunque sigue siendo bajo.

4.1.2.3. Datos de los aspectos específicos. Variable: Comprensión lectora.

Tabla 19

Análisis de frecuencia – Dimensión: Comprensión literal

Ítem	Enunciado	1 (TA)	2 (PA)	3 (NDO)	4 (PD)	5 (TD)	Total	% * Accept.	% ** Rech.
20	Mi hijo/a comprende claramente la información explícita presentada en los textos.	57 (35.6%)	75 (46.9%)	12 (7.5%)	8 (5.0%)	8 (5.0%)	160	82.5%	10.0%
21	Mi hijo/a puede identificar hechos y detalles clave en los textos.	65 (40.6%)	67 (41.9%)	7 (4.4%)	10 (6.3%)	11 (6.9%)	160	82.5%	13.2%
22	Mi hijo/a responde correctamente a preguntas que requieren información directa del texto.	73 (45.6%)	75 (46.9%)	3 (1.9%)	4 (2.5%)	5 (3.1%)	160	92.5%	5.6%
23	Mi hijo/a es capaz de resumir las ideas principales de un texto	72 (45.0%)	76 (47.5%)	3 (1.9%)	6 (3.8%)	3 (1.9%)	160	92.5%	5.7%

	en sus propias palabras.								
24	Mi hijo/a reconoce la estructura del texto (introducción, desarrollo y conclusión).	74 (46.3%)	78 (48.8%)	2 (1.3%)	3 (1.9%)	3 (1.9%)	160	95.1%	3.8%

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los padres de familia de los estudiantes de 12° turno matutino del Instituto Comercial Panamá, 2025. *% Aceptación = Sumatoria de opciones 1 (TA) + 2 (PA) / **% Rechazo = Sumatoria de opciones 4 (PD) + 5 (TD).

- Ítem 20: Comprensión de información explícita.

Este ítem estimó la percepción parental sobre la competencia más básica de comprensión lectora, la capacidad de extraer y comprender información que está explícitamente presentada en el texto. Alcanzó el 82.5% de los padres en aceptación, indicando que más de cuatro de cada cinco padres resaltan que sus hijos comprenden la información explícita de los textos. El 46.9% en “parcialmente de acuerdo” fue notablemente superior al 35.6% en “totalmente de acuerdo”, patrón que sugiere que los padres perciben esta competencia como desarrollada, pero perfectible. Este patrón expresa que, si bien la mayoría reconoce habilidad en sus hijos, existe conciencia de que la comprensión literal no siempre es completa o consistente.

El 10.0% de rechazo (5.0% + 5.0%) enuncia que aproximadamente uno de cada diez padres declara dificultades en la comprensión literal de sus hijos, lo cual representa 16 estudiantes con deficiencias en este nivel básico. El 7.5% de indecisión insinúa que algunos

padres no tienen oportunidades suficientes para observar esta competencia o no pueden evaluarla con certeza.

Aunque el 82.5% de aceptación es favorable, el hecho de que sea uno de los porcentajes más bajos de la dimensión literal evidencia que incluso en el nivel más básico de comprensión, existe un grupo minoritario, pero significativo de estudiantes con dificultades según sus padres. Esto tiene implicaciones para los niveles superiores (inferencial, crítico), ya que las deficiencias en comprensión literal limitan la capacidad de procesamiento profundo.

La comprensión de información explícita depende directamente del conocimiento léxico. Un estudiante que no conoce el significado de palabras clave no podrá comprender la información explícita, independientemente de que esté claramente presentada. El promedio de vocabulario en la encuesta de los padres (80.1%) es consistente con este nivel de comprensión literal (82.5%).

- Ítem 22: Respuesta a preguntas de información directa.

Esta interrogante exploró la competencia de recuperación de información en contexto evaluativo, la capacidad de responder correctamente a preguntas cuyas respuestas se encuentran directamente en el texto. Consiguió el 92.5% de aceptación, representando un salto significativo de 10 puntos porcentuales respecto a los ítems anteriores. La concentración extraordinaria en respuestas positivas postuló un 45.6% “totalmente de acuerdo” y 46.9% “parcialmente de acuerdo”. Este modelo traza un alto consenso parental sobre la capacidad de sus hijos para responder preguntas de comprensión literal.

El 5.6% de rechazo fue notablemente bajo, formulando que apenas uno de cada 18 padres distingue dificultades en esta competencia. El 1.9% de indecisión fue también muy bajo,

proponiendo que los padres tienen oportunidades claras de observar esta competencia (probablemente a través de tareas escolares y exámenes).

La respuesta a preguntas de información directa es una tarea estructurada y familiar en contextos escolares. Los estudiantes practican esta competencia frecuentemente a través de cuestionarios de comprensión lectora, exámenes con preguntas literales y tareas de localización de información. Esta práctica repetida explica el alto nivel de desarrollo percibido. Además, los padres pueden observar directamente el desempeño en esta tarea cuando revisan tareas o resultados de exámenes.

- Ítem 23: Capacidad de resumir ideas principales.

Este enunciado tazó una aptitud de mayor complejidad dentro del nivel literal, la capacidad de sintetizar información y expresarla en palabras propias. Tuvo un total del 92.5% de aceptación, idéntico al ítem anterior, soslayando que los padres observan similar nivel de competencia en recuperación de información y síntesis. La repartición del 47.5% en “parcialmente de acuerdo” (el más alto de la dimensión en esta categoría) y 45.0% en “totalmente de acuerdo”, molde equilibrado con ligero predominio del acuerdo parcial. Esto apunta a que los padres reconocen habilidad de síntesis, pero con matices de perfectibilidad.

El 5.7% de rechazo fue bajo, prácticamente idéntico al ítem 22 y solo 1.9% (3 padres) expresó desacuerdo total, mostrando que las deficiencias severas en capacidad de síntesis son muy minoritarias.

El significado de la expresión: en sus propias palabras, en este aspecto del ítem es crucial porque implica: comprensión real (no solo memorización), procesamiento activo (reformulación) y dominio léxico (capacidad de parafrasear). El alto porcentaje de aceptación sugiere que los padres manifiestan que sus hijos no solo comprenden, sino que pueden transformar y expresar lo

comprendido. La capacidad de resumir en propias palabras depende directamente del tamaño y profundidad del vocabulario. Un estudiante con vocabulario limitado tendrá dificultades para parafrasear porque: no conoce sinónimos para evitar repeticiones, no puede reformular estructuras complejas y tiende a copiar literalmente por falta de recursos léxicos alternativos.

La correspondencia entre el promedio de vocabulario (80.1%) y la capacidad de síntesis (92.5%) sugerida por los padres en la encuesta podría demostrar que es suficiente el vocabulario para tareas de parafraseo básico, aunque la diferencia de ~12 puntos indica que la síntesis es más accesible que el dominio léxico completo.

- Ítem 24: Reconocimiento de estructura textual.

Este ítem estimó el reconocimiento de la macroestructura textual, la habilidad de identificar las partes organizativas fundamentales de un texto. El 95.1% manifestó abierta aceptación, siendo el porcentaje más alto de toda la dimensión literal y uno de los más altos de toda la encuesta.

Entre los hallazgos excepcionales encontramos: que el 46.3% en "totalmente de acuerdo", segundo más alto de la dimensión; un 48.8% en "parcialmente de acuerdo", el más alto de toda la dimensión; en el 95.1% de aceptación total, solo 8 padres no expresaron acuerdo; solo 1.3% de indecisión, el más bajo de la dimensión; despoblado 3.8% de rechazo, el más bajo de la dimensión e infimo 1.9% (3 padres) en "totalmente en desacuerdo".

El reconocimiento de estructura textual (introducción, desarrollo, conclusión) es una competencia que: se enseña explícitamente desde niveles básicos de educación, es fácilmente observable por los padres en trabajos escritos, sigue un patrón universal aplicable a múltiples tipos de texto y es evaluada frecuentemente en contextos escolares.

El altísimo porcentaje de aceptación revela que esta aptitud estructural, según los padres, está consolidada en la mayoría de los estudiantes, probablemente como resultado de instrucción sistemática y práctica repetida. Aunque paradójicamente, es notable que el reconocimiento de estructura (95.1%) sea tan alto; mientras que en el análisis de estructura y estilo para comprender el mensaje (ítem 31 de comprensión crítica: 56.9%) sea tan bajo.

Tabla 20

Análisis de frecuencia – Dimensión: Comprensión inferencial

Ítem	Enunciado	1	2	3	4	5	Total	% *	% **
		(TA)	(PA)	(NDO)	(PD)	(TD)		Acept.	Rech.
25	Mi hijo/a es capaz de hacer inferencias más allá del contenido explícito.	68 (42.5%)	65 (40.6%)	7 (4.4%)	12 (7.5%)	8 (5.0%)	160	83.1%	12.5%
26	Mi hijo/a puede hacer inferencias sobre significado	63 (39.4%)	70 (43.8%)	6 (3.8%)	9 (5.6%)	12 (7.5%)	160	83.2%	13.1%

	de eventos o personajes.								
27	Mi hijo/a relaciona ideas del texto con experiencias o conocimientos previos.	65 (40.6%)	65 (40.6%)	8 (5.0%)	14 (8.8%)	8 (5.0%)	160	81.2%	13.8%
28	Mi hijo/a anticipa lo que sucederá en un texto narrativo.	55 (34.4%)	65 (40.6%)	15 (9.4%)	13 (8.1%)	12 (7.5%)	160	75.0%	15.6%
29	Mi hijo/a comprende las motivaciones de personajes	52 (32.5%)	54 (33.8%)	12 (7.5%)	27 (16.9%)	15 (9.4%)	160	66.3%	26.3%

basándose
en acciones.

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los padres de familia de los estudiantes de 12º turno matutino del Instituto Comercial Panamá, 2025. **% Aceptación = Sumatoria de opciones 1 (TA) + 2 (PA) / ***% Rechazo = Sumatoria de opciones 4 (PD) + 5 (TD).

- Ítem 25: Inferencias más allá del contenido explícito.

La pregunta valoró la percepción parental sobre la capacidad general de los estudiantes para realizar inferencias; es decir, extraer significados que no están explícitamente en el texto pero que pueden deducirse del contenido. El 83.1% de los padres exteriorizó aceptación, revelando que aproximadamente cuatro de cada cinco padres perciben habilidad inferencial en sus hijos.

La distribución descubrió equilibrio entre 42.5% “totalmente de acuerdo” y 40.6% “parcialmente de acuerdo”, aludiendo discernimientos positivos, pero reconociendo espacio de mejora. El porcentaje del “totalmente de acuerdo” en fue el más alto de la dimensión inferencial, enseñando que esta competencia general es donde los padres tienen mayor confianza, en cuanto a las competencias de sus hijos.

El 12.5% de rechazo (7.5% + 5.0%) examina que aproximadamente uno de cada ocho padres estima dificultades inferenciales en sus hijos. El 5.0% en “totalmente en desacuerdo” representa 8 padres que creen que sus hijos tienen deficiencia percibida seria en esta competencia. El 4.4% de indecisión fue bajo, sugiriendo que los padres tienen claridad sobre la capacidad inferencial general de sus hijos.

El 83.1% de aceptación representa una disminución de 5.9 puntos respecto al promedio de comprensión literal (89.0%), confirmando el patrón jerárquico donde la comprensión inferencial es más desafiante que la literal. La habilidad inferencial depende significativamente del vocabulario porque: las claves contextuales para inferir a menudo dependen de matices semánticos, las connotaciones de palabras guían las inferencias y el conocimiento de vocabulario específico del dominio facilita inferencias temáticas.

- Ítem 26: Inferencias sobre eventos o personajes.

Esta interrogante expresó una competencia más específica, la inferencia sobre el significado de eventos y personajes basándose en pistas textuales dispersas. Alcanzó el 83.2% de aceptación, prácticamente idéntico al ítem anterior (83.1%), apuntando consistencia en la percepción parental sobre inferencias generales y específicas. La repartición mostró 43.8% en “parcialmente de acuerdo” (el más alto de la dimensión en esta categoría) superando al 39.4% en “totalmente de acuerdo”. Este patrón propone que los padres señalan esta capacidad como parcialmente desarrollada más que completamente dominada.

El 7.5% en “totalmente en desacuerdo” fue el segundo más alto de la dimensión, representando 12 padres que concluyen que sus hijos demuestran deficiencia percibida seria en inferencias narrativas específicas. El 3.8% de indecisión fue el más bajo de la dimensión, argumentando que los padres tienen claridad sobre esta habilidad, probablemente porque las inferencias sobre eventos y personajes son observables en conversaciones sobre libros, películas, series y vida cotidiana. La capacidad de inferir sobre eventos y personajes es fundamental para la comprensión narrativa, género predominante en la formación lectora. El 83.2% de aceptación

sugiere desarrollo moderado de esta competencia, aunque el 13.1% de rechazo indica un grupo significativo con dificultades.

En la encuesta de estudiantes, el ítem equivalente (ítem 26) obtuvo solo 56.2% de aceptación, una diferencia de 27 puntos porcentuales respecto a la percepción parental. Esta brecha insinúa que los padres tienen una visión más optimista que los propios estudiantes sobre su capacidad inferencial, o que los estudiantes son más autocríticos.

- Ítem 27: Relación con experiencias y conocimientos previos.

El enunciado tasó la habilidad de los estudiantes para conectar ideas del texto con su conocimiento previo y experiencias personales, aspecto esencial de la comprensión inferencial que requiere integración activa de información textual con esquemas mentales previos. Logró el 81.2% de aceptación. Un esquema perfectamente equilibrado: 40.6% “totalmente de acuerdo” y 40.6% “parcialmente de acuerdo”, exteriorizando percepciones uniformes y positivas con reconocimiento de perfectibilidad.

El 13.8% de rechazo (8.8% + 5.0%) fue ligeramente más alto que los ítems anteriores, insinuando que la conexión con conocimiento previo presenta algunos desafíos adicionales. El “parcialmente en desacuerdo” fue el segundo más alto de la dimensión, indicando percepciones de limitación moderada en un grupo significativo.

La conexión texto-conocimiento previo es fundamental según teorías de comprensión lectora (Anderson y Pearson, 1984), el 81.2% de aceptación muestra que la mayoría de los padres estima que sus hijos activan esquemas mentales durante la lectura, aunque el 13.8% de

rechazo denuncia que aproximadamente 22 padres creen que sus hijos tienen dificultades percibidas.

En la encuesta de estudiantes, el ítem equivalente (ítem 27) obtuvo 90.6% de aceptación, 9.4 puntos superior a la percepción parental. Esta diferencia inversa (estudiantes más optimistas que padres) es interesante y puede explicarse porque: los estudiantes perciben sus propias conexiones mentales, los padres solo pueden observar conexiones verbalizadas y muchas conexiones son internas y no se expresan externamente.

- Ítem 28: Anticipación en textos narrativos.

Este ítem evaluó la competencia de los estudiantes para predecir eventos futuros en textos narrativos, habilidad que requiere comprensión de patrones narrativos, causalidad y desarrollo del argumento. Tuvo el 75.0% de aceptación, representando una disminución significativa respecto a los ítems anteriores de la dimensión. El esquema focalizó 34.4% “totalmente de acuerdo” (el segundo más bajo de la dimensión) y 40.6% “parcialmente de acuerdo”, recalando atenuantes menos favorables que en inferencias generales.

El 9.4% de indecisión fue el más alto de toda la dimensión, destacando que muchos padres no pueden evaluar con certeza la capacidad predictiva de sus hijos. Esto es comprensible dado que las predicciones son procesos mentales internos que no siempre se verbalizan. El 15.6% de rechazo incide en aclarar que aproximadamente uno de cada seis padres percibe dificultades en anticipación narrativa.

En la encuesta de estudiantes, el ítem equivalente (ítem 28) obtuvo 93.7% de aceptación, 18.7 puntos superior a la percepción parental. Esta es la brecha más grande entre percepciones de estudiantes y padres en la dimensión inferencial. Probablemente los estudiantes detallan alta

capacidad de anticipación (93.7%); mientras los padres perciben capacidad moderada (75.0%). Entre las posibles explicaciones podrían estar: la inaccesibilidad, ya que los padres no pueden observar directamente las predicciones mentales de sus hijos; la no verbalización, pues los estudiantes anticipan internamente, pero no expresan sus predicciones; la sobreestimación estudiantil y sobre todo en contextos diferentes, los estudiantes responden sobre su experiencia interna, los padres sobre lo observable.

- Ítem 29: Comprensión de motivaciones de personajes.

La pregunta valoró la aptitud de los estudiantes para inferir y comprender las motivaciones psicológicas y emocionales de los personajes basándose en sus acciones, diálogos y contexto. Consiguió el 66.3% de aceptación, siendo dramáticamente el más bajo de toda la dimensión inferencial y representando una brecha de 16.9 puntos respecto al ítem anterior.

Entre los descubrimientos encontrados el 32.5% en “totalmente de acuerdo”, el más bajo de toda la dimensión; un 33.8% en “parcialmente de acuerdo”, el más bajo de toda la dimensión; el 26.3% de rechazo, el más alto de toda la dimensión; 16.9% en “parcialmente en desacuerdo”, el más alto de toda la dimensión, representando respuestas de 27 padres y el 9.4% en “totalmente en desacuerdo”, el más alto de toda la dimensión, representando respuestas más de 1 por cada 4 padre con percepción desfavorable.

La comprensión de motivaciones psicológicas de personajes es la inferencia más compleja porque requiere, teoría de la mente y su capacidad de atribuir estados mentales a otros; análisis psicológico y su comprensión de emociones, deseos, creencias; integración de múltiples pistas como acciones, diálogos, contexto; conocimiento del mundo social y comprensión de comportamiento humano; y por último la empatía narrativa y capacidad de ponerse en lugar del

personaje. Esta competencia va más allá de la comprensión textual hacia la comprensión humana, lo cual explica su mayor dificultad.

En la encuesta de estudiantes, el ítem equivalente (ítem 29) obtuvo 58.8% de aceptación, 7.5 puntos porcentuales inferior a la percepción parental. En este caso, tanto estudiantes como padres identifican esta competencia como área de debilidad, aunque los estudiantes son aún más autocríticos. Tanto en la encuesta de estudiantes como en la de padres, el enunciado sobre motivaciones de personajes es el más bajo de la dimensión inferencial, confirmando que esta es un área crítica de debilidad que requiere intervención pedagógica. La comprensión de motivaciones requiere vocabulario emocional y psicológico sofisticado, términos de emociones: frustración, resentimiento, ambición, remordimiento; términos de estados mentales: intención, expectativa, sospecha, convicción; términos de relaciones: lealtad, traición, rivalidad, alianza. Un vocabulario emocional limitado dificulta la identificación y articulación de motivaciones complejas.

Tabla 21

Análisis de frecuencia – Dimensión: Comprensión crítica

Ítem	Enunciado	1 (TA)	2 (PA)	3 (NDO)	4 (PD)	5 (TD)	Total	% * Accept.	% ** Rech.
30	Mi hijo/a identifica la credibilidad de las fuentes de información.	42 (26.3%)	39 (24.4%)	12 (7.5%)	32 (20.0%)	35 (21.9%)	160	50.7%	41.9%

31	Mi hijo/a analiza la estructura y estilo del texto para entender su mensaje.	44 (27.5%)	47 (29.4%)	9 (5.6%)	32 (20.0%)	28 (17.5%)	160	56.9%	37.5%
32	Mi hijo/a formula opiniones sobre el texto y justifica con evidencias.	66 (41.3%)	62 (38.8%)	5 (3.1%)	14 (8.8%)	11 (6.9%)	160	80.1%	15.7%
33	Mi hijo/a reconoce sesgos o perspectivas parciales en argumentos.	56 (35.0%)	51 (31.9%)	16 (10.0%)	21 (13.1%)	16 (10.0%)	160	66.9%	23.1%

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los padres de familia de los estudiantes de 12° turno matutino del Instituto Comercial Panamá, 2025. *% Aceptación = Sumatoria de opciones 1 (TA) + 2 (PA) / **% Rechazo = Sumatoria de opciones 4 (PD) + 5 (TD).

- Ítem 30: Identificación de credibilidad de fuentes.

Esta interrogante explora la percepción parental sobre la capacidad de los estudiantes para evaluar la confiabilidad y credibilidad de las fuentes de información presentadas en un texto. El 50.7% manifestó aceptación, siendo el porcentaje más bajo de toda la dimensión y uno de los más bajos de toda la encuesta.

Sus hallazgos mostraron que solo 50.7% de aceptación, apenas la mitad de los padres percibe esta competencia; el 26.3% en “totalmente de acuerdo”, el más bajo de la dimensión; 24.4% en “parcialmente de acuerdo”, el más bajo de la dimensión; 41.9% de rechazo, el más alto de toda la encuesta; 21.9% en “totalmente en desacuerdo”, representando 35 padres que creen que sus hijos poseen deficiencia percibida severa de identificación de fuentes confiables y un 20.0% en “parcialmente en desacuerdo”, representando 32 respuestas adicionales.

La identificación de credibilidad de fuentes es una competencia absolutamente fundamental en la era de la información digital. El hecho de que 41.9% de los padres perciba dificultades en sus hijos representa una vulnerabilidad significativa ante: desinformación y *fake news*, propaganda y manipulación, estafas y fraudes, información no verificada en redes sociales y fuentes poco confiables en internet.

En la encuesta de estudiantes, el ítem equivalente (ítem 30) obtuvo 53.8% de aceptación, 3.1 puntos superior a la percepción parental. Tanto estudiantes como padres identifican esta competencia como área de debilidad crítica.

- Ítem 31: Análisis de estructura y estilo.

El enunciado trazó la habilidad de analizar cómo la forma del texto (estructura organizativa, recursos estilísticos, registro lingüístico) contribuye a transmitir su mensaje. Alcanzó el 56.9% de aceptación, el segundo más bajo de la dimensión. El patrón reveló 27.5% “totalmente de acuerdo” y 29.4% “parcialmente de acuerdo”, con mayor concentración en acuerdo parcial, proponiendo percepciones moderadamente positivas.

El 37.5% de rechazo fue muy elevado, con 20.0% en “parcialmente en desacuerdo” (32 padres) y 17.5% en “totalmente en desacuerdo” (28 padres); 60 padres con percepción desfavorable.

Se observa una paradoja significativa al comparar esta pregunta con la de la encuesta de estudiantes, (equivalente ítem 31) obtuvo 48.2% de aceptación, 8.7 puntos inferior a la percepción parental. Los estudiantes son más autocríticos sobre esta competencia.

- Ítem 32: Formulación de opiniones con evidencias.

La pregunta fue utilizada para que los padres valoraran la competencia de sus hijos para formular opiniones sobre el texto leído y fundamentarlas con evidencia extraída del mismo texto u otras fuentes. Logró el 80.1% de aceptación, siendo el porcentaje más alto de toda la dimensión crítica y destacándose significativamente del resto. La distribución mostró 41.3% “totalmente de acuerdo” (el más alto de la dimensión) y 38.8% “parcialmente de acuerdo”, indicando percepciones mayoritariamente positivas.

El 15.7% de rechazo y el 3.1% de indecisión fueron los más bajos de la dimensión, asumiendo que los padres tienen claridad sobre esta competencia.

La formulación de opiniones con justificación es la habilidad crítica más practicada en contextos educativos. Preguntas como ¿Qué opinas del texto? o ¿Estás de acuerdo con el autor? ¿Por qué? son frecuentes en las aulas, lo que explica el mayor nivel de desarrollo. Además, esta competencia es expresiva y personal, lo que la hace más accesible que las competencias analíticas (evaluar fuentes, detectar sesgos).

Similar al patrón encontrado en estudiantes, emerge una paradoja preocupante: el 80.1% dice formular dictámenes con evidencias, solo 66.9% dice reconocer sesgos (ítem 33) y un 50.7% dice evaluar credibilidad de fuentes (ítem 30); esto propone que muchos estudiantes formulan sentencias sin verificar la credibilidad de sus fuentes y sin ser conscientes de sesgos propios o del texto, lo cual puede conducir a argumentaciones deficientes basadas en información poco confiable.

En la encuesta de estudiantes, el ítem equivalente (ítem 32) obtuvo 62.5% de aceptación, 17.6 puntos inferior a la percepción parental. Esta es una de las brechas más grandes entre percepciones de padres y estudiantes, apuntando a que los padres tienen visión más optimista sobre la capacidad argumentativa de sus hijos.

- Ítem 33: Reconocimiento de sesgos.

La interrogante exploró la capacidad percibida de los estudiantes para identificar cuando un texto o argumento presenta información de manera sesgada o desde una perspectiva parcial que favorece ciertos intereses o puntos de vista. Consiguió el 66.9% de aceptación. El esquema mostró 35.0% “totalmente de acuerdo” y 31.9% “parcialmente de acuerdo”, con predominio del acuerdo total, patrón diferente a otros ítems de la dimensión.

El 10.0% de indecisión fue el más alto de la dimensión, expresa que muchos padres no pueden evaluar con certeza esta competencia en sus hijos. Esto es comprensible dado que la detección de sesgos es un proceso mental interno que no siempre se verbaliza. El 23.1% de rechazo revela que casi uno de cada cuatro padres percibe limitaciones en la detección de sesgos, aunque este porcentaje es significativamente menor que en los ítems 30 y 31.

La indecisión parental puede explicarse por: dificultad conceptual, los padres mismos pueden no estar familiarizados con el concepto de sesgo; inobservabilidad, la detección de sesgos es un proceso interno difícil de observar; complejidad de la competencia, reconocer sesgos requiere conocimiento contextual que los padres pueden no compartir con sus hijos.

En la encuesta de estudiantes, el ítem equivalente (ítem 33) obtuvo 48.2% de aceptación, 18.7 puntos porcentuales inferior a la percepción parental. Los estudiantes tienen alta incertidumbre metacognitiva (21.9% NDO) sobre esta competencia, mientras los padres son más optimistas.

Tabla 22

Análisis de frecuencia – Dimensión: Comprensión estratégica

Ítem	Enunciado	1 (TA)	2 (PA)	3 (NDO)	4 (PD)	5 (TD)	Total	%* Accept.	%** Rech.
34	Mi hijo/a aplica técnicas como subrayado y toma de notas.	73 (45.6%)	67 (41.9%)	3 (1.9%)	8 (5.0%)	9 (5.6%)	160	87.5%	10.6%
35	Mi hijo/a reconoce cuándo no entiende algo y busca aclaraciones.	68 (42.5%)	71 (44.4%)	1 (0.6%)	9 (5.6%)	11 (6.9%)	160	86.9%	12.5%

36	Mi hijo/a ajusta su enfoque de lectura cuando encuentra dificultades.	62 (38.8%)	65 (40.6%)	5 (3.1%)	14 (8.8%)	14 (8.8%)	160	79.4%	17.6%
37	Mi hijo/a reflexiona sobre lo que ha aprendido después de leer.	71 (44.4%)	69 (43.1%)	8 (5.0%)	7 (4.4%)	5 (3.1%)	160	87.5%	7.5%

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los padres de familia de los estudiantes de 12° turno matutino del Instituto Comercial Panamá, 2025. *% Aceptación = Sumatoria de opciones 1 (TA) + 2 (PA) / **% Rechazo = Sumatoria de opciones 4 (PD) + 5 (TD).

- Ítem 34: Aplicación de técnicas de estudio.

El enunciado expresó porcentualmente la percepción parental sobre la aplicación de técnicas concretas de estudio durante la lectura: subrayado y toma de notas. Tuvo el 87.5% de aceptación, compartiendo el primer lugar de la dimensión. La repartición fue del 45.6% “totalmente de acuerdo” y 41.9% “parcialmente de acuerdo”, concentración notable en respuestas positivas que indica alto consenso parental sobre el uso de estas técnicas.

El 10.6% de rechazo fue bajo, apuntando que solo aproximadamente uno de cada diez padres distingue que sus hijos no aplican estas técnicas básicas.

El 1.9% de indecisión fue muy bajo, revelando que los padres tienen claridad sobre esta competencia, probablemente porque pueden observar directamente materiales de estudio subrayados y cuadernos con notas.

El subrayado y la toma de notas son las estrategias de estudio más explícitamente enseñadas y visiblemente practicadas en contextos educativos. Los padres pueden observar directamente: libros y fotocopias subrayadas, cuadernos con apuntes, resúmenes escritos y material de estudio organizado. Esta visibilidad explica la alta certeza parental (solo 1.9% de indecisión).

En la encuesta de estudiantes, el ítem equivalente (ítem 34) obtuvo 91.3% de aceptación, 3.8 puntos superior a la percepción parental. La consistencia entre ambas perspectivas confirma que estas técnicas son ampliamente utilizadas.

- Ítem 35: Reconocimiento de fallos y búsqueda de aclaraciones.

La pregunta valoró la capacidad para monitorear la propia comprensión durante la lectura, detectar cuándo no se está entendiendo y tomar acciones correctivas buscando aclaraciones. El 86.9% de aceptación fue manifestada mostrando el 42.5% “totalmente de acuerdo” y 44.4% “parcialmente de acuerdo”, con ligero predominio del acuerdo parcial.

Solo 0.6% de indecisión (1 padre), el más bajo de toda la encuesta. Esto alude que prácticamente todos los padres tienen percepción clara sobre si sus hijos buscan ayuda cuando no entienden. Esta competencia es altamente observable, porque implica comportamiento externo (preguntar, pedir ayuda).

El 12.5% de rechazo fue moderado, insinuando que aproximadamente uno de cada ocho padres distingue que sus hijos no buscan aclaraciones cuando no entienden.

En la encuesta de estudiantes, el ítem equivalente (ítem 35) obtuvo 93.7% de aceptación, 6.8 puntos superior a la percepción parental. Los estudiantes estiman mayor capacidad de monitoreo que lo que los padres observan, posiblemente porque: no siempre verbalizan sus dudas a los padres o buscan aclaraciones en otras fuentes (internet, compañeros).

- Ítem 36: Ajuste del enfoque ante dificultades.

Esta interrogante exploró la competencia activa de los estudiantes para regular el proceso de lectura, modificando su enfoque o estrategia cuando encuentran dificultades. Alcanzó el 79.4% de aceptación, siendo el porcentaje más bajo de toda la dimensión estratégica. El patrón fue marcado entre el 38.8% “totalmente de acuerdo” (el más bajo de la dimensión) y 40.6% “parcialmente de acuerdo”, evidenciando percepciones menos favorables que en otros ítems.

El 17.6% de rechazo fue el más alto de toda la dimensión, con distribución equilibrada entre “parcialmente en desacuerdo” (8.8%) y “totalmente en desacuerdo” (8.8%), exteriorizando tanto limitaciones moderadas como severas.

En la encuesta de estudiantes, el ítem equivalente (ítem 36) obtuvo 74.4% de aceptación, 5 puntos inferior a la percepción parental. Ambas perspectivas identifican la regulación como área de debilidad relativa.

- Ítem 37: Reflexión post-lectura.

El enunciado trazó la habilidad para evaluar el proceso de lectura después de concluirlo, reflexionando sobre lo que aprendieron. Logró el 87.5% de aceptación, compartiendo el primer lugar de la dimensión. El esquema estuvo en equilibrio casi perfecto entre 44.4% “totalmente de acuerdo” y 43.1% “parcialmente de acuerdo”, indicando percepciones uniformemente positivas.

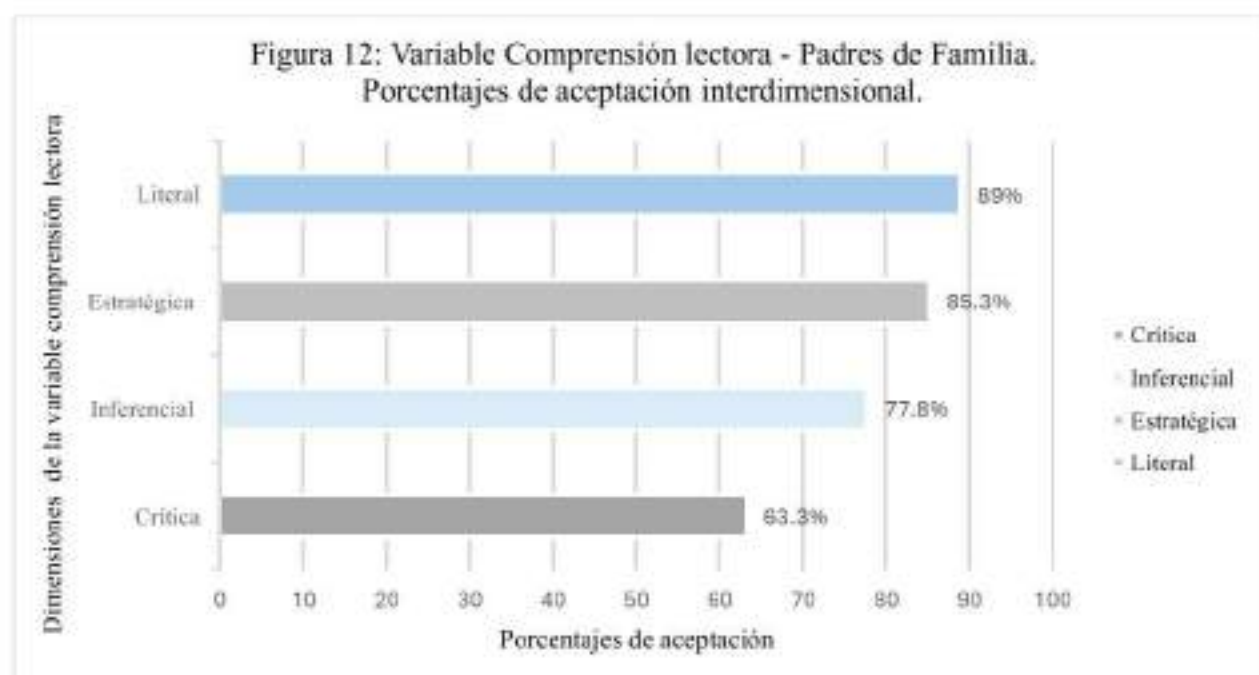
El 7.5% de rechazo fue el más bajo de toda la dimensión, mostrando que muy pocos padres detectan ausencia de reflexión post-lectura en sus hijos. El 5.0% de indecisión fue moderado, sugiriendo que algunos padres no tienen certeza sobre los hábitos de reflexión de sus hijos.

En la encuesta de estudiantes, el ítem equivalente (ítem 37) consiguió el 81.9% de aceptación, 5.6 puntos inferior a la percepción parental. Los padres perciben mayor reflexión post-lectura que los propios estudiantes.

La reflexión sobre aprendizajes requiere capacidad de articular lo aprendido, lo cual depende del vocabulario disponible para nombrar conceptos e ideas.

Figura 12

Variable: Comprensión lectora – Percepción de aceptación parental

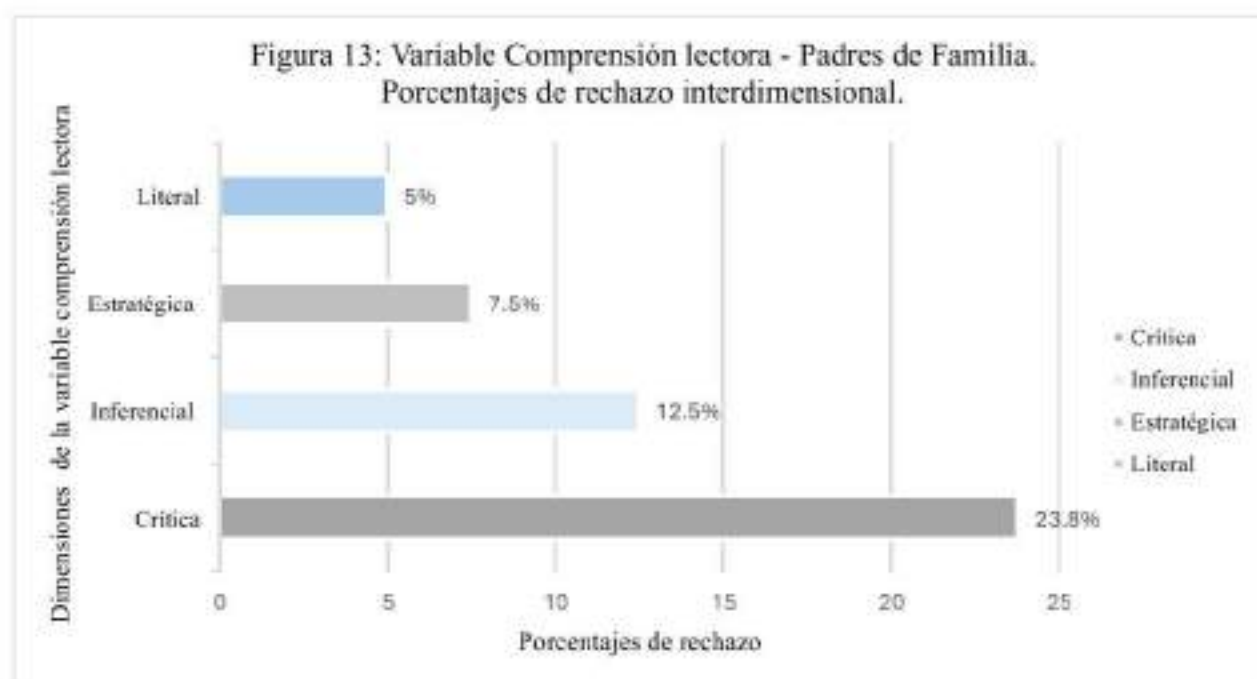


Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a padres de familia del Instituto Comercial Panamá, 2025.

El gráfico 12 presenta los porcentajes de aceptación (respuestas favorables) de los 160 padres de familia encuestados sobre las competencias de comprensión lectora de sus hijos estudiantes de duodécimo grado, distribuidos en cuatro dimensiones. Los padres de familia perciben favorablemente las competencias de comprensión lectora de sus hijos (78.9%), excepto en comprensión crítica (63.6%) que representa un área de debilidad. Se confirma el patrón jerárquico: Literal (89.0%) > estratégica (85.3%) > inferencial (77.8%) > crítica (63.6%).

Figura 13

Variable: Comprensión lectora – Percepción de rechazo parental



Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a padres de familia del Instituto Comercial Panamá, 2025.

El gráfico 13 exhibe los porcentajes de rechazo (respuestas desfavorables: parcialmente en desacuerdo + totalmente en desacuerdo) de los 160 padres de familia encuestados sobre las competencias de comprensión lectora de sus hijos. Los padres de familia muestran bajos niveles de rechazo hacia las competencias de comprensión lectora de sus hijos (12.2% promedio), excepto en comprensión crítica (23.8%) que presenta un rechazo moderado, siendo el único indicador donde los padres reconocen dificultades en sus hijos. Las dimensiones literales (5.0%) y estratégica (7.5%) muestran el menor rechazo.

4.1.3. Muestra – profesores de estudiantes de 12° del Instituto Comercial Panamá

4.1.3.1. Características demográficas.

Tabla 23

Distribución por edad de profesores encuestados

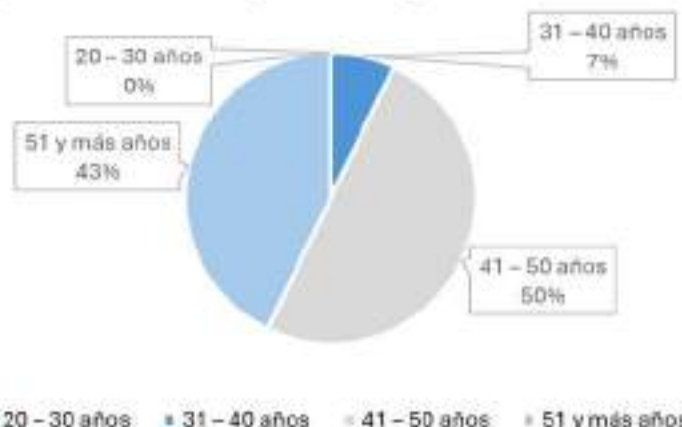
	Frecuencia	Porcentaje
20 – 30 años	0	0.0%
31 – 40 años	1	7.1%
41 – 50 años	7	50.0%
51 y más años	6	42.9%
Total	14	100%

Nota: Datos obtenidos de las encuestas aplicada a los profesores de 12° del turno matutino del Instituto Comercial Panamá.

Figura 14

Distribución por edad de profesores encuestados

Figura 14: Ditrribución por edad de profesores encuestados



Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los profesores de 12° del Instituto Comercial Panamá, 2025.

La distribución etaria del cuerpo docente (tabla 23 – figura 14), revela un perfil de alta madurez profesional, ya que hay ausencia total de docentes jóvenes, no hay profesores menores de 30 años (0%), lo cual indica ausencia de renovación generacional reciente; predominio de adultez media-avanzada, puesto que el 92.9% tiene 41 años o más; mayor concentración en 41-50 años, el 50% se encuentra en este rango; con una experiencia consolidada, el 42.9% tiene más de 51 años, sugiriendo trayectorias profesionales extensas.

Tabla 24

Distribución por sexo de profesores encuestados

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	8	57.1%
Masculino	6	42.9%
Total	14	100%

Nota: Datos obtenidos de las encuestas aplicada a los profesores de 12° del turno matutino del Instituto Comercial Panamá.

Figura 15

Distribución por sexo de profesores encuestados



Nota: Datos sacados de la encuesta aplicada a los profesores de 12° del Instituto Comercial Panamá, 2025.

La distribución por sexo (tabla 24 – figura 15), especifica mayor equilibrio que la muestra de padres, ligero predominio femenino: 57.1% mujeres vs. 42.9% hombres; representación masculina significativa, a diferencia de los padres (86.3% femenino), los docentes muestran distribución más equilibrada; consistencia con el sector educativo, puesto que el predominio femenino moderado es típico en educación secundaria.

Tabla 25

Distribución por nivel académico

Nivel académico	Frecuencia	Porcentaje
Primaria	0	0.0%
Secundaria	0	0.0%
Universitaria	14	100.0%
Total	14	100%

Nota: Datos sacados de la encuesta aplicada a los profesores de 12° del Instituto Comercial Panamá, 2025.

El 100% del cuerpo docente (tabla 25) posee formación universitaria, lo cual cumple requisitos legales, pues la docencia en nivel medio requiere título universitario; garantiza capacidad evaluativa, puesto que los profesores tienen la formación para evaluar competencias académicas y proporciona criterio profesional, ya que sus percepciones se fundamentan en conocimiento pedagógico y disciplinaria.

4.1.3.2. Datos de los aspectos específicos. Variable: Vocabulario.

Tabla 26

Análisis de frecuencia – Dimensión: Tamaño y profundidad del vocabulario

Ítem	Enunciado	1 (TA)	2 (PA)	3 (NDO)	4 (PD)	5 (TD)	Total	% * Accept.	% ** Rech.
1	Mis estudiantes muestran un amplio rango de palabras en su	0 (0.0%)	2 (14.3%)	0 (0.0%)	7 (50.0%)	5 (35.7%)	14	14.3%	85.7%

	comunicación y escritura.								
2	Mis estudiantes pueden reconocer y utilizar más de 500 palabras en sus lecturas.	0 (0.0%)	3 (21.4%)	2 (14.3%)	6 (42.9%)	3 (21.4%)	14	21.4%	64.3%
3	En sus escritos, mis estudiantes emplean al menos 200 palabras diferentes.	0 (0.0%)	2 (14.3%)	2 (14.3%)	7 (50.0%)	3 (21.4%)	14	14.3%	71.4%
4	Mis estudiantes aprenden al menos 10 palabras nuevas cada mes.	0 (0.0%)	3 (21.4%)	1 (7.1%)	9 (64.3%)	1 (7.1%)	14	21.4%	71.4%
5	Mis estudiantes pueden identificar sinónimos y antónimos de	0 (0.0%)	3 (21.4%)	1 (7.1%)	9 (64.3%)	1 (7.1%)	14	21.4%	71.4%

	palabras que conocen.								
6	Utilizan palabras en contextos de manera adecuada.	0 (0.0%)	3 (21.4%)	1 (7.1%)	8 (57.1%)	2 (14.3%)	14	21.4%	71.4%

Nota: Datos sacados de la encuesta aplicada a los profesores de 12° del Instituto Comercial Panamá, 2025. *% Aceptación = Sumatoria de opciones 1 (TA) + 2 (PA) / **% Rechazo = Sumatoria de opciones 4 (PD) + 5 (TD).

- Ítem 1: Mis estudiantes muestran un amplio rango de palabras en su comunicación y escritura.

La interpelación tasó la percepción docente la amplitud del vocabulario que los estudiantes demuestran en comunicación oral y escrita. El resultado es contundentemente negativo, solo el 14.3% de los profesores (dos de 14) percibe que los estudiantes tienen un rango amplio de palabras.

El hallazgo crítico fue el 0% en “totalmente de acuerdo”, es decir que ningún educador considera que los discentes tienen vocabulario amplio; 85.7% de rechazo, 12 de 14 facilitadores observan limitaciones significativas; el 50.0% en “parcialmente en desacuerdo”, la mitad ve deficiencias moderadas; el 35.7% en “totalmente en desacuerdo”, más de un tercio visualiza deficiencias severas y el 0% de indecisión tiene percepciones claras y mayoritariamente negativas.

- Ítem 2: Mis estudiantes pueden reconocer y utilizar más de 500 palabras en sus lecturas.

La pregunta intentó cuantificar el vocabulario receptivo estudiantil con un umbral específico (500 palabras). El 21.4% de aceptación y 64.3% de rechazo indican percepción mayoritariamente negativa.

El 14.3% de indecisión (el más alto de la dimensión) puede explicarse porque, el número “500 palabras” es difícil de verificar objetivamente, los docentes pueden no tener certeza sobre cantidades específicas y el ítem requiere estimación cuantitativa que genera incertidumbre, es problemático por su formulación cuantitativa específica. Un vocabulario de 500 palabras es extremadamente limitado (un hablante nativo adulto maneja entre 20,000-35,000 palabras). Es posible que los profesores interpretaran el ítem de diferentes maneras.

- Ítem 3: En sus escritos, mis estudiantes emplean al menos 200 palabras diferentes.

Esta interrogante exploró la diversidad léxica en producción escrita. El 71.4% de rechazo soslaya que los facilitadores de conocimiento perciben que los alumnos no utilizan 200 palabras diferentes en sus escritos.

Una diversidad de 200 palabras diferentes es relativamente baja para estudiantes de 12^o de bachillerato. El hecho de que 71.4% de docentes considere que ni siquiera se alcanza este umbral sugiere pobreza léxica significativa en producciones escritas. Los profesores corrigen trabajos escritos regularmente y pueden observar: repetición excesiva de palabras, vocabulario limitado y básico, dificultad para parafrasear y el uso de las mismas palabras en diferentes contextos.

- Ítem 4: Mis estudiantes aprenden al menos 10 palabras nuevas cada mes.

El enunciado propuso la tasa de adquisición de nuevo vocabulario. El 71.4% de rechazo evidencia que los docentes distinguen que los estudiantes no incorporan al vocabulario al menos 10 palabras nuevas mensualmente, esas palabras nuevas por mes equivalen a aproximadamente 120 palabras anuales, una tasa de adquisición muy modesta para discentes de último año de

secundaria. El hecho de que la mayoría de los profesores consideren que ni siquiera se alcanza este paso mínimo sugiere estancamiento en el crecimiento léxico.

El 64.3% en “parcialmente en desacuerdo”, porcentaje concentrado apunta a que los educadores estiman que hay algo de aprendizaje de vocabulario, pero claramente insuficiente.

- Ítem 5: Mis estudiantes pueden identificar sinónimos y antónimos de palabras que conocen.

Este ítem evaluó un aspecto crucial de la profundidad del vocabulario, la capacidad de establecer relaciones semánticas. El 71.4% de rechazo contrasta dramáticamente con la percepción de padres sobre el mismo aspecto. Esta brecha de casi 60 puntos en la misma competencia evaluada sugiere que: los padres sobreestiman la capacidad de sus hijos, los profesores observan deficiencias que los padres no ven y el contexto escolar es más exigente que el familiar.

La identificación de sinónimos y antónimos es fundamental para la comprensión lectora y la producción de textos variados. La percepción docente negativa exterioriza que esta competencia no está desarrollada adecuadamente.

- Ítem 6: Utilizan palabras en diferentes contextos de manera adecuada.

La pregunta valoró la habilidad de usar vocabulario de manera contextualmente apropiada. El 71.4% de rechazo revela percepción negativa sobre la flexibilidad léxica de los estudiantes. Los educadores observan que los discentes: usan palabras en contextos inapropiados, no adaptan el registro según la situación y tienen dificultad para transferir vocabulario entre contextos.

Tabla 27

Análisis de frecuencia – Dimensión: Variedad del vocabulario

Ítem	Enunciado	1 (TA)	2 (PA)	3 (NDO)	4 (PD)	5 (TD)	Tota l	% * Acep t	% ** Rech.
7	Mis estudiantes utilizan una variedad de palabras en su comunicación escrita y oral.	0 (0.0%)	1 (7.1%)	2 (14.3%)	8 (57.1%)	3 (21.4%)	14	7.1%	78.5%
8	Mis estudiantes evitan repetir las mismas palabras en sus escritos.	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (7.1%)	8 (57.1%)	5 (35.7%)	14	0.0%	92.8%
9	Mis estudiantes incorporan vocabulario técnico o académico en sus trabajos.	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	9 (64.3%)	5 (35.7%)	14	0.0%	100.0%
10	Mis estudiantes usan expresiones idiomáticas y modismos en sus conversaciones.	7 (50.0%)	5 (35.7%)	0 (0.0%)	1 (7.1%)	1 (7.1%)	14	85.7 %	14.2%
11	Mis estudiantes muestran diversidad	3 (21.4%)	4 (28.6%)	0 (0.0%)	4 (28.6%)	3 (21.4%)	14	50.0 %	50.0%

léxica en sus
textos y
discursos.

Nota: Datos sacados de la encuesta aplicada a los profesores de 12° del Instituto Comercial Panamá, 2025. *% Aceptación = Sumatoria de opciones 1 (TA) + 2 (PA) / **% Rechazo = Sumatoria de opciones 4 (PD) + 5 (TD).

- Ítem 7: Mis estudiantes utilizan una variedad de palabras en su comunicación escrita y oral.

Esta interrogante exploró la percepción docente sobre la diversidad léxica general que los alumnos demuestran tanto en comunicación escrita como oral. El resultado es negativo, solo 7.1% de los educadores (uno de 14) percibe variedad léxica en los estudiantes. Un 0% en “totalmente de acuerdo”; es decir, ningún profesor considera que usan variedad de palabras, el 78.5% de rechazo, modela el casi ocho de cada 10 facilitadores observan ausencia de variedad léxica, un 57.1% en “parcialmente en desacuerdo”, apunta a que la mayoría ve deficiencias moderadas pero claras y un 21.4% en “totalmente en desacuerdo”, equivale a más de 1 de cada 5 visualiza deficiencias severas.

- Ítem 8: Mis estudiantes evitan repetir las mismas palabras en sus escritos.

El enunciado trazó la capacidad para evitar repeticiones innecesarias en sus producciones escritas, indicador clave de riqueza vocabularia y conciencia metalingüística. El resultado es el segundo más negativo de toda la encuesta: 0% de aceptación y 92.8% de rechazo. Mientras que los padres aprobaron este ítem en un 77.5%, ningún docente, ni siquiera parcialmente, considera que los educandos eviten repeticiones; el 92.8% de rechazo, señala que 13 de 14 docentes distinguen repetición léxica sistemática; un 35.7% en “totalmente en desacuerdo”, más de un tercio ve el problema como severo y solo 1 profesor se abstuvo de opinar.

- Ítem 9: Mis estudiantes incorporan vocabulario técnico o académico en sus trabajos cuando es necesario.

Este ítem evaluó la aptitud de los estudiantes para utilizar terminología especializada apropiada para contextos académicos. El resultado es negativo, ya que marca 0% de aceptación, 0% de indecisión y 100% de rechazo. Descubrimiento alarmante, pues el 100% de rechazo unánime de los 14 docentes coinciden en que los educandos no incorporan vocabulario técnico o académico, el 0% en la aceptación recalca que ningún profesor percibe esta competencia, el 0% de indecisión alude a que no hay duda alguna en la percepción docente, el 64.3% en “parcialmente en desacuerdo” enfatiza que la mayoría ve deficiencia clara y el 35.7% en “totalmente en desacuerdo” que es más de un tercio visualiza deficiencia severa.

- Ítem 10: Mis estudiantes usan expresiones idiomáticas y modismos en sus conversaciones.

La respuesta de esta pregunta presenta un contraste dramático con el resto de la dimensión y de toda la variable vocabulario, un 85.7% de aceptación, siendo el único ítem de vocabulario con resultado favorable desde la perspectiva docente. Los patrones excepcionales fueron el 50.0% en “totalmente de acuerdo” que insinúa que la mitad de los docentes está completamente de acuerdo en que sus estudiantes usan expresiones idiomáticas y modismos y el 35.7% en “parcialmente de acuerdo”, el cual refuerza la percepción positiva; solo 14.2% de rechazo (el más bajo de toda la variable vocabulario) y con el 0% de indecisión que exalta la claridad total en la percepción.

Esta es la única competencia de vocabulario donde profesores y padres coinciden, con una diferencia de apenas 2.6 puntos porcentuales. Se debe recordar que las expresiones idiomáticas y modismos son parte del repertorio lingüístico coloquial que los estudiantes

adquieren naturalmente a través de: interacción familiar y social, medios de comunicación, redes sociales y cultura popular. Los facilitadores reconocen que los alumnos sí dominan el registro informal del español panameño, utilizando modismos locales con naturalidad.

- Ítem 11: Mis estudiantes muestran diversidad léxica en sus textos y discursos.

Esta interrogante exploró de manera global la diversidad léxica percibida en las producciones de los estudiantes. El resultado muestra una división perfecta: 50% de aceptación y 50% de rechazo. Distribución armoniosa y notable: 21.4% “totalmente de acuerdo” = 21.4% “totalmente en desacuerdo” / 28.6% “parcialmente de acuerdo” = 28.6% “parcialmente en desacuerdo” / 0% de indecisión. Esta repartición perfectamente simétrica indica polarización en la percepción docente, posiblemente explicada por: diferencias entre grupos de estudiantes (algunos grupos pueden mostrar mayor diversidad que otros), variación por asignatura (docentes de diferentes materias pueden observar distintos niveles de vocabulario), criterios de evaluación diferentes (los profesores pueden tener estándares distintos sobre qué constituye diversidad léxica), contexto de observación (algunos docentes ven más producciones escritas, otra más participación oral).

Interesantemente, este es el ítem de vocabulario donde la brecha docentes-padres es menor (excluyendo el ítem 10 de modismos). Los padres también mostraron percepciones divididas sobre la diversidad léxica global (57.5% fue el porcentaje más bajo de la dimensión para padres). La evaluación global de diversidad léxica genera discernimientos más matizadas que en ítems específicos. Cuando se pregunta en general, los profesores reconocen que algunos jóvenes sí muestran diversidad, mientras que otros no.

Tabla 28

Análisis de frecuencia – Dimensión: Vocabulario activo- pasivo

Ítem	Enunciado	1 (TA)	2 (PA)	3 (NDO)	4 (PD)	5 (TD)	Total	%* Accept.	% ** Rech.
12	Mis estudiantes reconocen muchas palabras que no utilizan en su habla cotidiana.	1 (7.1%)	1 (7.1%)	0 (0.0%)	8 (57.1%)	4 (28.6%)	14	14.3%	85.7%
13	Mis estudiantes se sienten capaces de utilizar palabras que conocen pero no emplean.	1 (7.1%)	1 (7.1%)	0 (0.0%)	7 (50.0%)	5 (35.7%)	14	14.3%	85.7%
14	Mis estudiantes identifican palabras en lecturas que no utilizan al hablar.	0 (0.0%)	1 (7.1%)	0 (0.0%)	6 (42.9%)	6 (42.9%)	14	7.1%	85.8%
15	Mis estudiantes intentan	1 (7.1%)	1 (7.1%)	1 (7.1%)	5 (35.7%)	6 (42.9%)	14	14.3%	78.6%

incorporar
nuevas
palabras en
sus
conversacion
es.

Nota: Datos sacados de la encuesta aplicada a los profesores de 12^o del Instituto Comercial Panamá, 2025. *% Aceptación = Sumatoria de opciones 1 (TA) + 2 (PA) / **% Rechazo = Sumatoria de opciones 4 (PD) + 5 (TD).

- Ítem 12: Mis estudiantes reconocen muchas palabras que no utilizan en su habla cotidiana.

El enunciado tasó la percepción docente sobre el vocabulario pasivo o receptivo de los estudiantes: palabras que conocen y reconocen pero que no utilizan activamente en su comunicación. Solo el 14.3% de profesores percibe que los alumnos tienen un vocabulario pasivo amplio; un 85.7% de rechazo, en donde la gran mayoría distingue que los escolares no reconocen muchas palabras más allá de las que usan, esto explica directamente las dificultades en comprensión lectora; el 57.1% en “parcialmente en desacuerdo”, apunta a que más de la mitad con evidentes deficiencias; por otra parte, un 28.6% en “totalmente en desacuerdo”, casi un tercio revela deficiencias severas; y el 0% de indecisión, claridad total en percepciones negativas.

Cabe destacar que en comparación de este ítems con el de los padres, hay una brecha de 70 puntos, sugiriendo que: los padres sobreestiman el vocabulario pasivo, asumen que sus hijos conocen palabras que en realidad no comprenden; el contexto escolar evidencia limitaciones y los educadores ven que los jóvenes no reconocen vocabulario en textos académicos y la realidad

del vocabulario pasivo limitado es = a comprensión lectora limitada, si el vocabulario receptivo es pobre, la comprensión de textos se mantendrá severamente afectada.

- Ítem 13: Mis estudiantes se sienten capaces de utilizar palabras que conocen pero que no emplean a menudo.

Esta pregunta resaltó la capacidad de activar vocabulario pasivo cuando es necesario, es decir, la disposición y habilidad de los estudiantes para usar palabras que conocen pero no emplean frecuentemente. Solo el 14.3% de docentes distingue esta capacidad en sus alumnos, acentuando posiblemente que no tienen confianza para usar vocabulario nuevo, permanecen en su zona de confort léxica, no transfieren palabras del vocabulario pasivo al activo, muestran resistencia o incapacidad para expandir su expresión. Otros esquemas preocupantes es el 85.7% de rechazo, idéntico al ítem anterior; 35.7% en “totalmente en desacuerdo”, mayor que el ítem anterior, afirmando que la activación es aún más problemática que el simple reconocimiento y el 0% de indecisión.

Incluso si los estudiantes conocieran más palabras de las que usan (lo cual los docentes también dudan), no tendrían la disposición o habilidad para activarlas cuando la situación lo requiere.

- Ítem 14: Mis estudiantes identifican palabras en lecturas que no utilizan al hablar.

La interrogante exploró la habilidad de reconocer vocabulario durante la lectura que no forma parte del repertorio oral activo. El resultado es extremadamente negativo: solo 7.1% de aceptación (1 docente) y 85.8% de rechazo. En donde además, el 0% en “totalmente de acuerdo”, ningún docente está completamente de acuerdo que posean esta competencia; el 42.9% + 42.9% = 85.8% de rechazo, convergencia equitativa entre desacuerdo parcial y total.

La comparación de este ítem entre padres y profesores sobrepasa una fisura abismal de 86.7 puntos porcentuales, es la más grande encontrada de cualquier par de actores para cualquier ítem de toda la investigación. Mientras los padres perciben que sus hijos reconocen vocabulario en lecturas (93.8%), los educadores no avalan esta competencia (7.1%). Esta discrepancia extrema puede proponer que los padres sobreestiman significativamente esta habilidad, los educandos no demuestran en el aula lo que los padres creen que pueden hacer, el contexto escolar revela limitaciones no visibles en el hogar.

- Ítem 15: Mis estudiantes intentan incorporar nuevas palabras que aprenden en sus conversaciones.

Este enunciado estimó la disposición activa de los estudiantes para incorporar nuevo vocabulario aprendido a su repertorio activo. Solo el 14.3% de docentes distinguen este esfuerzo; otro 42.9% está en “totalmente en desacuerdo; un 78.6% de rechazo total, siendo este un ideal mayoritariamente negativo; y 7.1% de indecisión, único ítem de la dimensión con algo de indecisión.

El crecimiento del vocabulario requiere esfuerzo activo. Si los jóvenes no intentan incorporar palabras nuevas, su vocabulario permanece estancado, lo cual explica las deficiencias en comprensión lectora a medida que los textos se vuelven más complejos.

Tabla 29

Análisis de frecuencia – Dimensión: Contextualización

Ítem	Enunciado	1 (TA)	2 (PA)	3 (NDO)	4 (PD)	5 (TD)	Total	%* Accept	%** Rech.
16	Mis estudiantes	1 (7.1%)	1 (7.1%)	2 (14.3%)	5 (35.7%)	5 (35.7%)	14	14.3%	71.4%

	son capaces de inferir el significado de una palabra desconocida a partir del contexto.								
17	Mis estudiantes adaptan su elección de palabras según la audiencia.	3 (21.4%)	2 (14.3%)	0 (0.0%)	5 (35.7%)	4 (28.6%)	14	35.7%	64.3%
18	Mis estudiantes reconocen cómo el contexto modifica el significado de las palabras.	1 (7.1%)	1 (7.1%)	1 (7.1%)	6 (42.9%)	6 (42.9%)	14	14.3%	85.8%
19	Mis estudiantes utilizan ejemplos contextuales para aclarar significados	3 (21.4%)	3 (21.4%)	0 (0.0%)	4 (28.6%)	4 (28.6%)	14	42.9%	57.2%

en sus
escritos.

Nota: Datos sacados de la encuesta aplicada a los profesores de 12° del Instituto Comercial Panamá, 2025. *% Aceptación = Sumatoria de opciones 1 (TA) + 2 (PA) / **% Rechazo = Sumatoria de opciones 4 (PD) + 5 (TD).

- Ítem 16: Mis estudiantes son capaces de inferir el significado de una palabra desconocida a partir de su contexto.

La pregunta valoró la capacidad de deducir el significado de palabras desconocidas utilizando claves contextuales (competencia crucial para la comprensión lectora). Solo el 14.3% de profesores distingue esta capacidad en los estudiantes. Pero para este mismo ítem el 71.4% de encuestados enfatizó su rechazo, en donde 10 de 14 docentes perciben incapacidad de inferencia contextual; un 35.7% + 35.7% distribuido equitativamente entre desacuerdo parcial y total; el 14.3% de indecisión, el más alto de la dimensión, apuntando que algunos educadores no pueden evaluar esta competencia con certeza.

La inferencia contextual es una estrategia importante para desafiar el vocabulario desconocido durante la lectura. Si los educandos no pueden inferir significados; se detienen ante cada palabra desconocida, interrumpen el flujo de lectura, no pueden construir comprensión del texto, dependen de diccionarios o ayuda externa constantemente y evitan textos con vocabulario no familiar.

- Ítem 17: Mis estudiantes adaptan su elección de palabras según la audiencia con la que interactúan.

Esta interrogante exploró la habilidad de ajustar el registro léxico según el interlocutor, indicador de competencia pragmática y sociolingüística. El 35.7% de aceptación es relativamente

alto para la percepción docente en esta dimensión. Los demás hallazgos son moderados, ya el 21.4% en “totalmente de acuerdo”, el segundo porcentaje más alto de TA en la dimensión de contextualización; un 64.3% de rechazo, mayoritariamente negativo, percibe que esta adaptación es insuficiente o inconsistente, y un 0 % de indecisión, percepciones claras frente al ítem.

Por otra parte, es importante mencionar que algunos profesores reconocen que los jóvenes sí muestran cierta capacidad de adaptación según la audiencia: hablan diferente con compañeros que con profesores, ajustan su lenguaje en presentaciones formales, reconocen cuándo usar registro más formal.

- Ítem 18: Mis estudiantes reconocen cómo el contexto modifica el significado de las palabras.

El enunciado tasó la comprensión de la polisemia, el fenómeno por el cual una misma palabra puede tener diferentes significados según el contexto. Solo el 14.3% de facilitadores ha descubierto esta comprensión en sus alumnos. Expresaron porcentualmente que el 85.8% de rechazo esta competencia, es decir, 12 de 14 docentes observan deficiencia; el 42.9% + 42.9% distribuido equitativamente entre desacuerdo parcial y total.

La comprensión de la polisemia es fundamental para la lectura porque, muchas palabras tienen múltiples significados, el contexto determina cuál significado aplica, la comprensión incorrecta de una palabra polisémica puede distorsionar todo el texto. Si los estudiantes no reconocen cómo el contexto modifica el significado, aplicarán significados incorrectos y malinterpretarán textos.

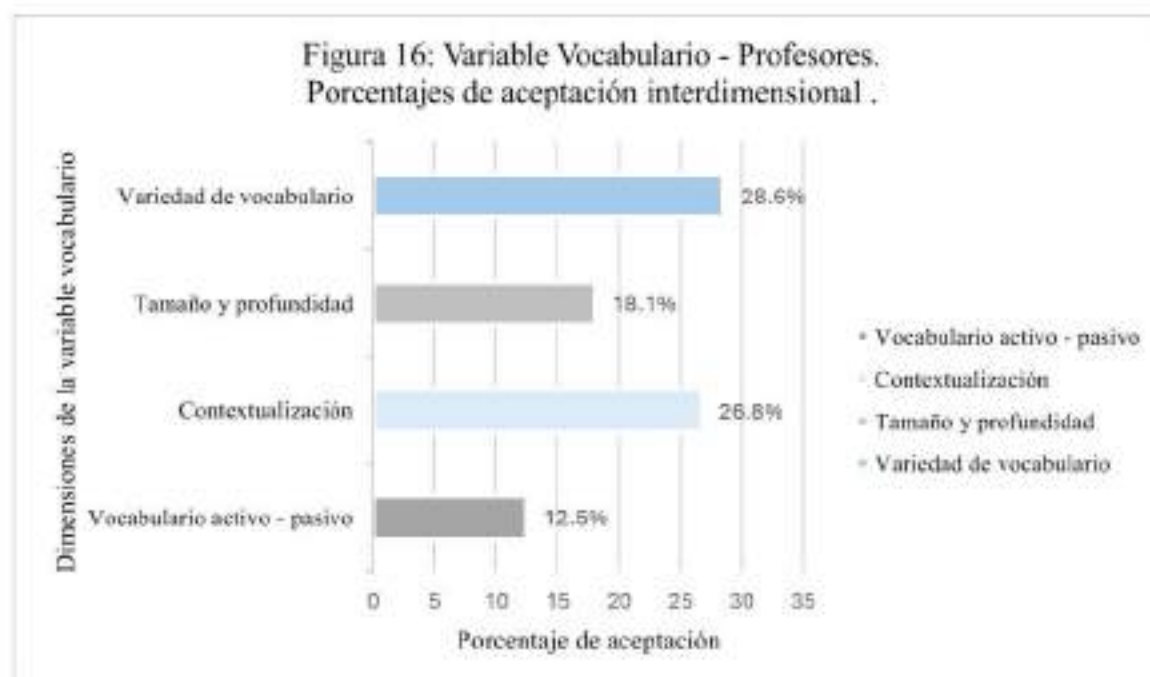
- Ítem 19: Mis estudiantes utilizan ejemplos contextuales para aclarar el significado de palabras en sus escritos.

Este ítem evaluó la capacidad de utilizar estrategias contextuales activamente en la producción escrita para clarificar significados, indicador de conciencia metalingüística. Obtuvo el 42.9% de aceptación, es el más alto de la dimensión de contextualización. Hubo otros descubrimientos moderados como: 21.4% + 21.4% distribuido equitativamente entre “totalmente de acuerdo” y “parcialmente de acuerdo”, el 57.2% de rechazo, algo negativo pero no extremo y un 0% de indecisión.

Estas respuestas de contextualización, donde los docentes muestran mayor aceptación, aluden a que algunos estudiantes sí utilizan estrategias contextuales en sus escritos, aunque no consistentemente.

Figura 16

Variable: Vocabulario – Percepción de aceptación docente

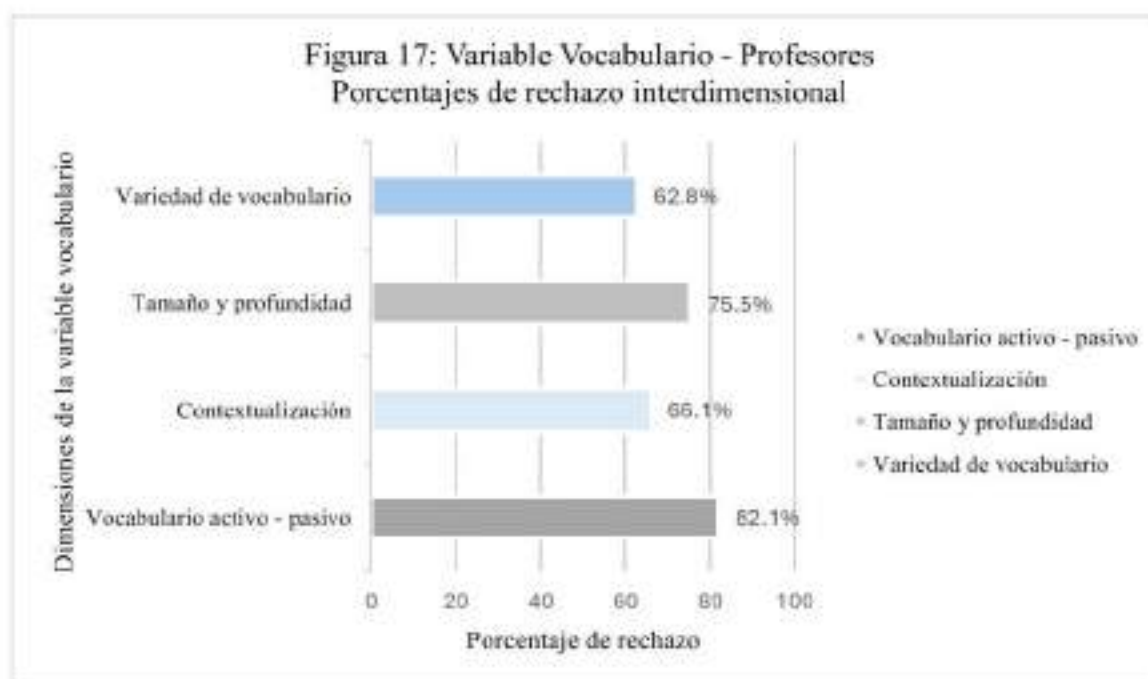


Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a profesores del Instituto Comercial Panamá, 2025.

El gráfico 16 presenta los porcentajes de aceptación de los 14 profesores encuestados sobre las competencias de vocabulario de los estudiantes de 12° grado. Los docentes sugieren deficiencias significativas en todas las dimensiones del vocabulario, con un promedio general de aceptación de solo 21.5%. La dimensión más crítica es vocabulario activo-pasivo (12.5%), mientras que variedad de vocabulario (28.6%) muestra el porcentaje relativamente más alto.

Figura 17

Variable: Vocabulario – Percepción de rechazo docente



Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a profesores del Instituto Comercial Panamá, 2025.

El gráfico 17 exhibe los porcentajes de rechazo (respuestas desfavorables: parcialmente en desacuerdo + totalmente en desacuerdo) de los 14 profesores encuestados sobre las competencias de vocabulario de los estudiantes de duodécimo grado. Los profesores muestran altos niveles de rechazo hacia las competencias de vocabulario de los estudiantes, con un promedio del 71.5%. La dimensión con mayor rechazo es vocabulario activo-pasivo (82.1%), indicando que los docentes perciben serias deficiencias en la capacidad de los estudiantes para reconocer y activar vocabulario. La dimensión con menor rechazo relativo es variedad de vocabulario (62.8%), aunque sigue siendo mayoritariamente negativo.

4.1.3.3. Datos de los aspectos específicos. Variable: Comprensión lectora.

Tabla 30

Análisis de frecuencia – Dimensión: Comprensión literal

Ítem	Enunciado	1 (TA)	2 (PA)	3 (NDO)	4 (PD)	5 (TD)	Total	%* Accept.	%** Rech.
20	Mis estudiantes comprenden la información explícita presentada en los textos.	2 (14.3%)	2 (14.3%)	1 (7.1%)	5 (35.7%)	4 (28.6%)	14	28.6%	64.3%
21	Mis estudiantes pueden identificar	3 (21.4%)	3 (21.4%)	2 (14.3%)	3 (21.4%)	3 (21.4%)	14	42.9%	42.8%

	hechos y detalles clave en un texto.								
22	Mis estudiantes responden correctame nte a preguntas de informació n directa.	6 (42.9%)	5 (35.7%)	0 (0.0%)	2 (14.3%)	1 (7.1%)	14	78.6%	21.4%
23	Mis estudiantes son capaces de resumir las ideas principales en sus propias palabras.	1 (7.1%)	1 (7.1%)	0 (0.0%)	7 (50.0%)	5 (35.7%)	14	14.3%	85.7%
24	Mis estudiantes reconocen la estructura del texto (introducci ón,	5 (35.7%)	5 (35.7%)	0 (0.0%)	2 (14.3%)	2 (14.3%)	14	71.4%	28.6%

desarrollo,
conclusión).

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los profesores de 12° del Instituto Comercial Panamá, 2025. *% Aceptación = Sumatoria de opciones 1 (TA) + 2 (PA) / **% Rechazo = Sumatoria de opciones 4 (PD) + 5 (TD).

- Ítem 20: Mis estudiantes comprenden la información explícita presentada en los textos que leen.

Esta pregunta valoró la competencia más básica y fundamental de la comprensión lectora, extraer y comprender información que está explícitamente presentada en el texto. El resultado es alarmante, pues solo 28.6% de docentes perciben esta capacidad básica. Cabe destacar que en este ítem hubo un 64.3% de rechazo, casi dos tercios de los profesores distinguen deficiencias en comprensión literal básica; un 28.6% en “totalmente en desacuerdo”, que representa a un tercio que ve deficiencias severas y solo 14.3% en “totalmente de acuerdo, siendo muy pocos los educadores que confían en que sus estudiantes poseen esta habilidad básica.

Este es un hallazgo fundamental para la investigación, ya que la comprensión literal es el nivel más básico y si hay deficiencias aquí, todos los niveles superiores (inferencial, crítico) se ven afectados. Los docentes marcan desempeño real a través de evaluaciones, trabajos y participación en clase.

En cuanto al mismo ítem en las encuestas de los otros actores educativos, la fisura indica sobreestimación, puesto que los estudiantes y padres creen que la comprensión básica es la adecuada; mientras los profesores no lo verifican de esa manera.

- Ítem 21: Mis estudiantes pueden identificar los hechos y detalles clave en un texto.

La interrogante exploró la capacidad de discriminar entre información general e información clave, identificando hechos y detalles relevantes. El resultado muestra división equilibrada del 42.9% de aceptación y 42.8% de rechazo. Repartidos en 21.4% en cada una de las cuatro categorías extremas (TA, PA, PD, TD), un 14.3% de indecisión, el más alto de la dimensión literal, siendo una división perfecta entre percepciones positivas y negativas.

- Ítem 22: Mis estudiantes responden correctamente a preguntas que requieren información directa del texto.

Este ítem obtuvo el resultado más favorable de toda la dimensión literal y uno de los más altos de toda la percepción docente en comprensión lectora con un 78.6% de aceptación. Entre los descubrimientos positivos están el 42.9% en “totalmente de acuerdo”, declarando ser el porcentaje más alto de TA en toda la variable comprensión lectora; un 35.7% en “parcialmente de acuerdo”, refuerza la percepción positiva; solo 21.4% de rechazo, el más bajo de toda la dimensión y un 0% de indecisión.

Aquí los padres postularon porcentualmente en este ítem un 92.5% y los educadores un 78.6 %, vislumbrándose como la menor brecha de la dimensión literal, indicando mayor acuerdo entre actores.

- Ítem 23: Mis estudiantes son capaces de resumir las ideas principales de un texto en sus propias palabras.

El enunciado trazó la aptitud de sintetizar información y expresarla utilizando vocabulario propio. El resultado es el más negativo de toda la dimensión literal, solo 14.3% de aceptación y 85.7% de rechazo, donde 12 de 14 docentes perciben incapacidad de síntesis de sus estudiantes, correspondientes a 50.0% en “parcialmente en desacuerdo (la mitad) + 35.7% en

“totalmente en desacuerdo” (más de un tercio) que verifica deficiencias severas y dos profesores expresaron algún grado de acuerdo.

Por otra parte, los padres con un 92.5% y los docentes 14.3% aceptación, una gran brecha de 78.2 puntos. La expresión “en sus propias palabras” es clave, porque requiere comprensión real (no memorización), demanda capacidad de parafraseo, depende del vocabulario disponible para reformular e implica procesamiento profundo del texto. Este patrón vincula directamente el déficit de vocabulario con la comprensión lectora, ya que la pobreza léxica impide la síntesis y parafraseo, que son indicadores de comprensión genuina.

- Ítem 24: Mis estudiantes reconocen la estructura del texto (introducción, desarrollo y conclusión).

Esta pregunta valoró el reconocimiento de la macroestructura textual. El 71.4% de aceptación es el segundo más alto de la dimensión literal, comprendido por el 35.7% + 35.7% distribuido equitativamente entre TA y PA, solo un 28.6% de rechazo (relativamente bajo).

Los padres con aceptación en este ítem del 95.1%, brindando una brecha entre ambas de 23.7 puntos, siendo esta relativamente equilibrada.

Los educadores y los padres reconocen que los estudiantes sí identifican la estructura básica de los textos, probablemente porque es una competencia enseñada explícitamente, es fácilmente evaluable y sigue un esquema universal (inicio-medio-fin).

Tabla 31

Análisis de frecuencia – Dimensión: Comprensión inferencial

Ítem	Enunciado	1 (TA)	2 (PA)	3 (NDO)	4 (PD)	5 (TD)	Total	%* Accept.	%** Rech.
25	Mis estudiantes son capaces de hacer inferencias más allá del contenido explícito.	1 (7.1%)	2 (14.3%)	0 (0.0%)	7 (50.0%)	4 (28.6%)	14	21.4%	78.6%
26	Mis estudiantes pueden hacer inferencias sobre eventos o personajes.	1 (7.1%)	1 (7.1%)	0 (0.0%)	8 (57.1%)	4 (28.6%)	14	14.3%	85.7%
27	Mis estudiantes relacionan ideas del texto con experiencias o conocimientos previos.	2 (14.3%)	3 (21.4%)	1 (7.1%)	5 (35.7%)	3 (21.4%)	14	35.7%	57.1%
28	Mis estudiantes anticipan lo que sucederá en un texto narrativo.	3 (21.4%)	2 (14.3%)	1 (7.1%)	3 (21.4%)	5 (35.7%)	14	35.7%	57.1%

29	Mis estudiantes comprenden las motivaciones de personajes basándose en acciones.	0 (0.0%)	1 (7.1%)	0 (0.0%)	6 (42.9%)	7 (50.0%)	14	7.1%	92.9%
----	--	-------------	-------------	-------------	--------------	--------------	----	------	-------

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los profesores de 12° del Instituto Comercial

Panamá, 2025. *% Aceptación = Sumatoria de opciones 1 (TA) + 2 (PA) / **% Rechazo = Sumatoria de opciones 4 (PD) + 5 (TD).

- Ítem 25: Mis estudiantes son capaces de hacer inferencias y conexiones más allá del contenido explícito de un texto.

La interrogante exploró la habilidad general de los estudiantes para realizar inferencias o extraer significados que no están explícitamente en el texto, pero que pueden deducirse. Solo el 21.4% de docentes percibe esta capacidad. Entre hallazgos críticos se encontró que el 78.6% de rechazo, valorado en respuesta de 8 de cada 10 docentes que expresan que existe una incapacidad inferencial en sus estudiantes; 50.0% en “parcialmente en desacuerdo”, evidencia que la mitad tasa deficiencias claras; un 28.6% en “totalmente en desacuerdo”, casi un tercio expresa carencias severas y el 0% de indecisión, con total negatividad.

Un análisis dramático son los porcentajes de los estudiantes en 79.4% + 83.1% de los padres, mientras los profesores aportaron porcentualmente un 21.4%. Los educadores valoran que los alumnos no realizan estas sistematizaciones cognitivas cuando leen, limitándose a la información superficial.

- Ítem 26: Mis estudiantes pueden hacer inferencias sobre el significado de eventos o personajes a partir de las pistas del texto.

El enunciado trazó la capacidad más específica, la inferencia sobre el significado de eventos y personajes basándose en pistas textuales. El 14.3% de docentes distingue esta habilidad en sus estudiantes. Los descubrimientos críticos muestran un 85.7% de rechazo; es decir, 12 de 14 docentes perciben deficiencia; el 57.1% en “parcialmente en desacuerdo”, la mayoría soslaya insuficiencias claras y un 28.6% en “totalmente en desacuerdo”, que es casi un tercio, divisa escasez severas.

En cuanto al contraste con los padres, estos esbozaron en las encuestas un 83.2%, mientras los profesores solo un 14.3%, puede esto interpretarse como ellos visualizan que los jóvenes no identifican pistas textuales relevantes, no integran información dispersa, no construyen interpretaciones sobre eventos y no comprenden las implicaciones de las acciones de personajes.

- Ítem 27: Mis estudiantes relacionan ideas del texto con sus propias experiencias o conocimientos previos.

La pregunta evaluó la competencia de conectar ideas del texto con conocimiento previo y experiencias personales. El 35.7% de aceptación es el más alto de la dimensión inferencial junto al ítem 28. En este mismo ítem se puede observar el 57.1% de rechazo, mayoritariamente negativo y un 14.3% en “totalmente de acuerdo”, en donde solo algunos docentes (muy pocos) sí verifican esta conexión.

En confrontación con padres y estudiantes, que establecieron en sus encuestas 81.2%+90.6% respectivamente, frente al 35.7% de los educandos, evidencia que algunos

reconocen que los alumnos ocasionalmente conectan lo que leen con sus experiencias, pero la mayoría establece que esta conexión es insuficiente o inconsistente.

- Ítem 28: Mis estudiantes anticipan lo que sucederá a continuación en un texto narrativo.

Esta interrogante estimó la habilidad de predecir eventos futuros en textos narrativos. El 35.7% de aceptación comparte el lugar más alto de la dimensión; el 21.4% en “totalmente de acuerdo”, el porcentaje más alto de TA en la dimensión; un 57.1% de rechazo, sumamente alto y una repartición polarizada tanto de TA (21.4%) como de TD (35.7%), los cuales tienen porcentajes significativos.

Al establecer la diferencia porcentual entre los actores en la misma interrogante, los estudiantes se acreditan un 93.7% para esta habilidad, en tanto los docentes establecen solo un 35.7% en esta competencia. La brecha muestra que los jóvenes aseguran tener alta capacidad de anticipación, los educadores establecen esta capacidad moderada-baja. Esta fisura de 58 puntos sugiere que los educandos sobreestiman su capacidad predictiva; mientras los profesores tienen criterios más rigurosos sobre qué constituye una anticipación correcta.

- Ítem 29: Mis estudiantes comprenden las motivaciones de los personajes basándose en sus acciones y diálogos.

El enunciado tasó la inferencia psicológica como área máxima crítica y esta obtuvo el resultado más negativo de toda la dimensión inferencial, ya que solo 7.1% de aceptación (1 docente) y 92.9% de rechazo, correspondiente a 13 de 14 educadores. Por otra parte, ningún profesor (0.0%) está completamente de acuerdo que sus estudiantes poseían esa competencia y la mitad (50%) lo rechaza en “totalmente en desacuerdo”.

En la consistencia entre actores, los estudiantes argumentaron en un 58.8% su competencia comprensiva con motivaciones psicológicas, sus padres lo abalaron en un 66.3%, mientras los docentes se abocaron abismalmente a un 7.1%. Todos concluyeron para este ítem que la comprensión de motivaciones es un área de debilidad, pero los educadores la identifican como mucho más severa.

Un análisis psicológico comprender emociones, deseos, creencias; integración de múltiples pistas como: acciones, diálogos, contexto y un vocabulario emocional con términos para nombrar estados internos. Los educadores establecen que los estudiantes carecen completamente de estas capacidades, lo cual limita severamente la comprensión de textos narrativos y argumentativos donde las motivaciones son centrales.

Tabla 32

Análisis de frecuencia – Dimensión: Comprensión crítica

Ítem	Enunciado	1 (TA)	2 (PA)	3 (NDO)	4 (PD)	5 (TD)	Total	%* Accept.	%** Rech.
30	Mis estudiantes pueden identificar la credibilidad de las fuentes.	1 (7.1%)	1 (7.1%)	1 (7.1%)	5 (35.7%)	6 (42.9%)	14	14.3%	78.6%
31	Mis estudiantes analizan la	1 (7.1%)	1 (7.1%)	0 (0.0%)	4 (28.6%)	8 (57.1%)	14	14.3%	85.7%

	estructura y estilo del texto para entender su mensaje.								
32	Mis estudiantes formulan opiniones y justifican con evidencias.	1 (7.1%)	1 (7.1%)	0 (0.0%)	6 (42.9%)	6 (42.9%)	14	14.3%	85.8%
33	Mis estudiantes reconocen sesgos o perspectivas parciales.	1 (7.1%)	2 (14.3%)	1 (7.1%)	5 (35.7%)	5 (35.7%)	14	21.4%	71.4%

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los profesores de 12° del Instituto Comercial Panamá, 2025. *% Aceptación = Sumatoria de opciones 1 (TA) + 2 (PA) / **% Rechazo = Sumatoria de opciones 4 (PD) + 5 (TD).

- Ítem 30: Mis estudiantes pueden identificar la credibilidad de las fuentes de información en un texto.

Esta pregunta exploró la aptitud para evaluar la confiabilidad y credibilidad de las fuentes de información y solo el 14.3% de docentes logra notar esta competencia en sus alumnos. Entre los otros descubrimientos de este ítem, hubo un rechazo del 78.6%, en concreto más de tres cuartos de profesores observan deficiencia; el 42.9% en “totalmente en desacuerdo”, casi la mitad contempla deficiencias severas y solo 2 expresaron algún grado de acuerdo.

En este enunciado los padres acordaron porcentualmente en un 50.7% que sus hijos evalúan con criterio las fuentes, los estudiantes en un 53.8%, pero los educadores en un 14.3%. Este es el único ítem de comprensión crítica donde la brecha docentes-padres es relativamente menor (36.4 pp), porque los tutores también identificaron esta competencia como deficiente.

La evaluación de credibilidad de fuentes es una deficiencia reconocida por todos los actores, aunque los docentes la examinan con más rigidez. En la era de la desinformación digital, esta carencia tiene implicaciones serias para el pensamiento crítico, la toma de decisiones informadas, la resistencia a manipulación y la vida ciudadana responsable.

- Ítem 31: Mis estudiantes analizan la estructura y el estilo del texto para entender mejor su mensaje.

La interrogante destacó la competencia para analizar cómo la forma del texto contribuye a su mensaje. Solo el 14.3% distingue esta capacidad en sus estudiantes. Por otro lado, un 57.1% exteriorizó estar “totalmente en desacuerdo”, un 85.7% de rechazo total, que evidencia los votos de 12 de 14 docentes afirmando esta deficiencia y solo 2, expresaron algún grado de acuerdo.

En la confrontación entre datos de este ítem, los padres apuntan a un 56.9% como competencia moderada de análisis formal de textos, mientras los profesores con un 14.3% aluden lo contrario. Así mismo y paradójicamente, los estudiantes reconocen estructura textual (71.4% según docentes en ítem 24), pero no pueden analizarla críticamente (14.3%). Esta brecha de 57.1 puntos entre reconocimiento y análisis confirma: comprensión superficial sin profundidad, conocimiento declarativo sin conocimiento procedimental e identificación mecánica sin reflexión crítica.

- Ítem 32: Mis estudiantes formulan opiniones sobre el texto y justifican sus puntos de vista con evidencias.

Este enunciado expuso la capacidad de formular opiniones y justificarlas con evidencia. El 14.2% (2 docentes) estima esta competencia en sus discípulos, en contraposición al 85.8% (12 de 14 docentes /42.9% + 42.9% distribuido equitativamente entre PD y TD) distinguen fallas en la competencia de argumentación.

Al realizar la verificación de este mismo ítem en las encuestas de los otros actores, se expone una fisura porcentual abismal, ya que los padres ratifican esta competencia en un 80.1%, sus hijos en un 62.5% y en una esfera más alejada, los educadores con solo el 14.3%; esta brecha de 65.8 puntos con padres es la más grande de toda la dimensión crítica. Pueden considerarse diferentes estándares, por consiguiente, lo que los padres consideran justificación no cumple criterios académicos; contexto diferente, en casa las opiniones son informales pueden parecer permitidas; en el aula, se requiere evidencia textual específica y una evaluación formal con evidencia y no opiniones sin adecuados fundamentos.

- Ítem 33: Mis estudiantes reconocen sesgos o perspectivas parciales en los argumentos presentados.

Este ítem evaluó la habilidad de identificar sesgos y perspectivas parciales en argumentos. El 21.4% de aceptación es el más alto de la dimensión crítica (aunque aún muy bajo), el 71.4% de rechazo (35.7% + 35.7% distribuido equitativamente entre PD y TD).

En cuanto al contraste entre padres 66.9%, estudiantes 42.2 y los profesores el 21.4%; la detección del sesgo es un área de debilidad reconocida por todos los actores, pero con diferencias

de severidad percibida. Los educadores identifican esta insuficiencia como más pronunciada que los otros actores.

Tabla 33

Análisis de frecuencia – Dimensión: Comprensión estratégica

Ítem	Enunciado	1 (TA)	2 (PA)	3 (NDO)	4 (PD)	5 (TD)	Total	%* Accept	%** Rech.
34	Mis estudiantes aplican técnicas como subrayado y toma de notas.	4 (28.6%)	5 (35.7%)	0 (0.0%)	3 (21.4%)	2 (14.3%)	14	64.3%	35.7%
35	Mis estudiantes reconocen cuándo no entienden algo y buscan aclaraciones.	3 (21.4%)	3 (21.4%)	0 (0.0%)	4 (28.6%)	4 (28.6%)	14	42.9%	57.2%
36	Mis estudiantes ajustan su enfoque de lectura	1 (7.1%)	2 (14.3%)	1 (7.1%)	6 (42.9%)	4 (28.6%)	14	21.4%	71.5%

	cuando encuentran dificultades.								
37	Mis estudiantes reflexionan sobre lo que han aprendido después de leer.	2 (14.3%)	3 (21.4%)	1 (7.1%)	4 (28.6%)	4 (28.6%)	14	35.7%	57.2%

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los profesores de 12° del Instituto Comercial Panamá, 2025. *% Aceptación = Sumatoria de opciones 1 (TA) + 2 (PA) / **% Rechazo = Sumatoria de opciones 4 (PD) + 5 (TD).

- Ítem 34: Mis estudiantes aplican técnicas como subrayado y toma de notas mientras leen.

La pregunta logró el resultado más favorable de toda la dimensión estratégica y uno de los más altos de toda la percepción docente con un 64.3% de aceptación. Los hallazgos positivos enmarcados en el 28.6% de “totalmente de acuerdo (el más alto de la dimensión), el 35.7% en “parcialmente de acuerdo”, reforzando la percepción efectiva y el 0% en indecisión, brindando claridad a la confiabilidad de porcentaje genuino - positivo.

Los docentes reconocen que los alumnos si aplican técnicas visibles de estudio, aunque aprecian esta práctica como menos universal, que como lo reportan los estudiantes (91.3%) y padres (87.5%). La brecha de ~25 puntos pueden explicarse porque los profesores ven la calidad de las técnicas, no solo su uso; el subrayado puede ser superficial o sin criterio; las notas pueden ser incompletas o poco útiles y el uso puede ser inconsistente.

- Ítem 35: Mis estudiantes reconocen cuándo no entienden algo y buscan aclaraciones.

Esta interrogante tasó la aptitud para monitorear la propia comprensión y buscar ayuda. El 42.9% de aceptación es el segundo más alto de la dimensión, con un patrón simétrico de 21.4% TA, 21.4% PA y en rechazo el 57.2% , con sus convergencias de 28.6% PD, 28.6% TD, siendo estas divisiones relativamente equilibradas entre percepciones positivas y negativas.

Un contraste dramático con los datos de las encuestas de los estudiantes (93.7%) y padres (86.9%), ya que esta brecha ~50 puntos es muy significativa, porque los estudiantes reportan que sí reconocen cuando no entienden y los docentes estiman que esto no ocurre consistentemente. Posiblemente los jóvenes detectan que no entienden, pero no preguntan en clase; el monitoreo puede ser superficial (detectar confusión general sin identificar la causa), no buscan aclaraciones activamente aunque detecten problemas y buscan ayuda en otros lugares (internet, compañeros) no visibles para los profesores.

- Ítem 36: Mis estudiantes ajustan su enfoque de lectura cuando encuentran dificultades en la comprensión.

El enunciado ajustó la competencia para regular activamente el proceso de lectura, en donde solo el 21.4% de docentes distingue esta capacidad en sus estudiantes, en contraposición al 71.5% de rechazo o incapacidad de autorregulación, con un 42.9% en "parcialmente en desacuerdo" y 28.6% en "totalmente en desacuerdo" (casi un tercio ve deficiencias severas).

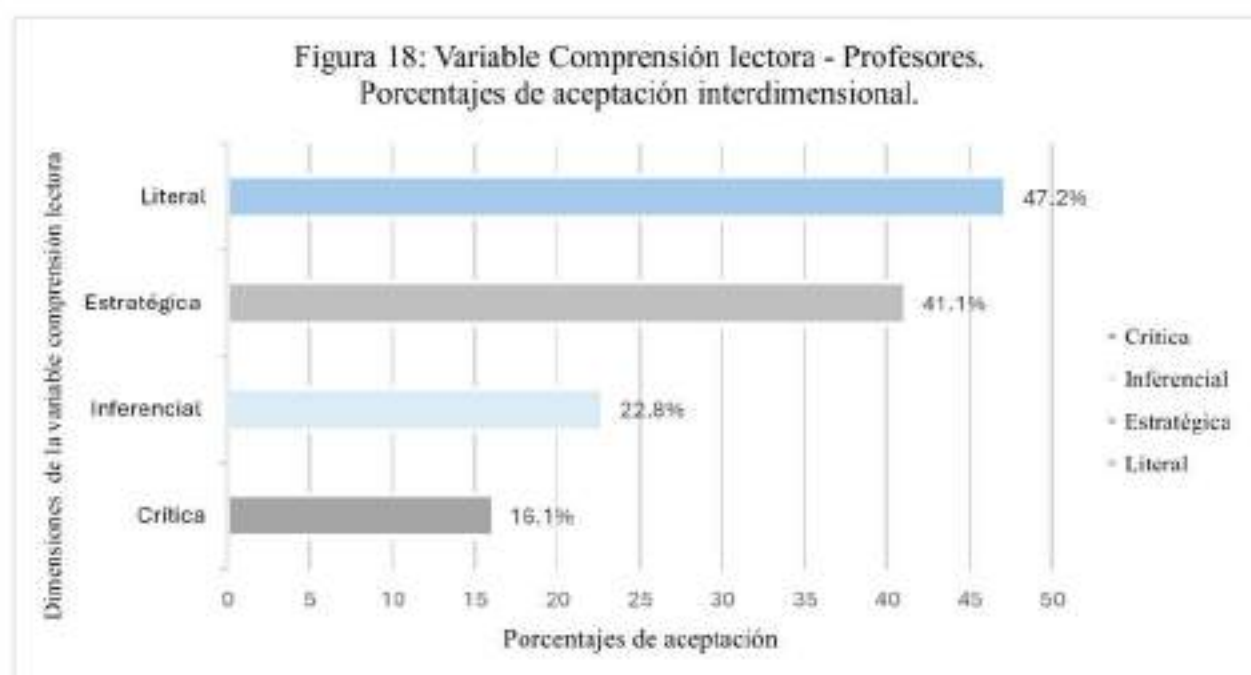
La regulación estratégica es identificada como área de debilidad por todos los actores, pero los educadores la perciben como más severa. Esto confirma el patrón de disociación monitoreo-regulación, en donde los alumnos pueden detectar problemas, pero no saben cómo resolverlos autónomamente.

- Ítem 37: Mis estudiantes reflexionan sobre lo que han aprendido después de leer un texto.

La pregunta interpretó las respuestas en base a la capacidad de reflexionar sobre el aprendizaje después de la lectura. El 35.7% de aceptación es moderado para la opinión docente (tercero más alto de la dimensión), un 57.2% de rechazo (mayoría distingue insuficiencia) y 14.3% en “totalmente de acuerdo” (algunos profesores sí observan reflexión post-lectura). Los padres perciben que sus hijos reflexionan sobre lo aprendido (87.5%), pero los educadores no observan esta reflexión en el contexto escolar (35.7%). La brecha de 51.8 puntos estima que, la cavilación en casa puede ser superficial o informal, los estudiantes no verbalizan o demuestran reflexión en el aula y los docentes tienen criterios más rigurosos sobre qué constituye una reflexión.

Figura 18

Variable: Comprensión lectora – Percepción de aceptación docente

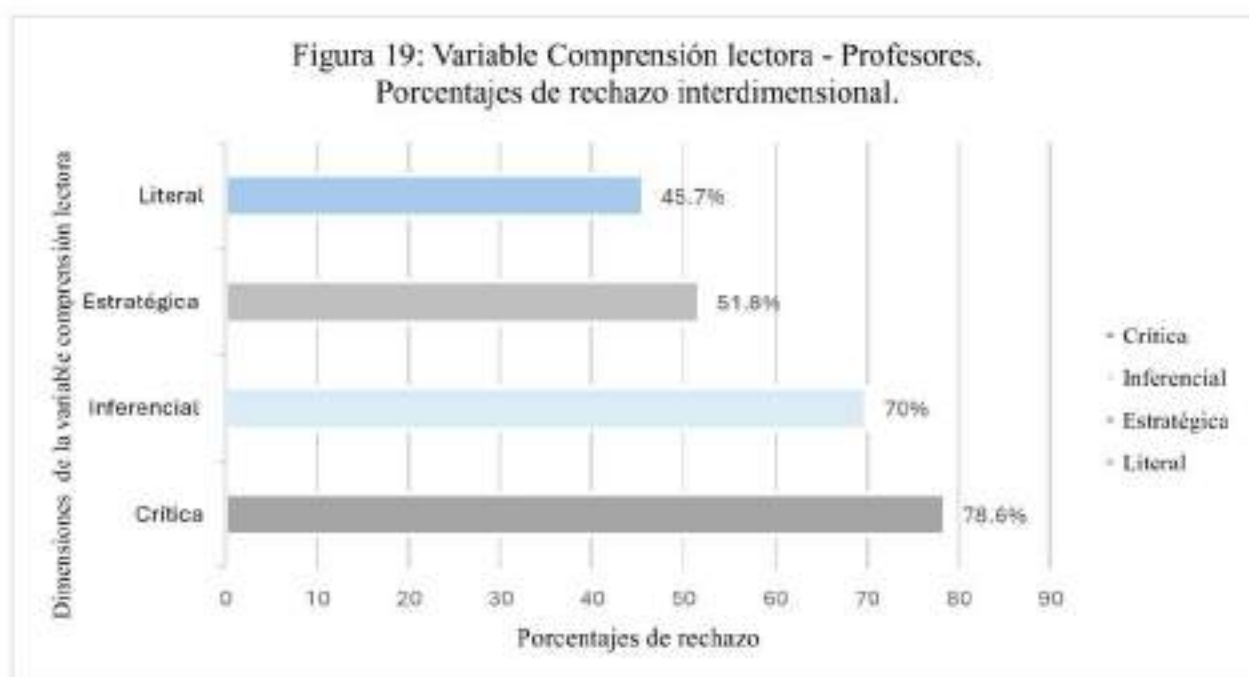


Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a profesores del Instituto Comercial Panamá, 2025.

El gráfico 18 presenta los porcentajes de aceptación (respuestas favorables) de los 14 profesores encuestados sobre las competencias de comprensión lectora de los estudiantes de 12° grado. Los docentes perciben deficiencias en todas las dimensiones de comprensión lectora, con un promedio general de aceptación de 31.8%. La dimensión más crítica es comprensión crítica (16.1%), mientras que comprensión literal (47.2%) muestra el porcentaje más alto, confirmando el patrón jerárquico: Literal > estratégica > inferencial > crítica.

Figura 19

Variable: Comprensión lectora – Percepción de rechazo docente



Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a profesores del Instituto Comercial Panamá, 2025.

El gráfico 19 exhibe los porcentajes de rechazo (respuestas desfavorables: parcialmente en desacuerdo + totalmente en desacuerdo) de los 14 profesores encuestados sobre las competencias de comprensión lectora de los estudiantes de duodécimo grado. Los educadores muestran niveles de rechazo mayoritario hacia las competencias de comprensión lectora de los estudiantes (61.5% promedio general). La dimensión con mayor rechazo es comprensión crítica (78.6%), seguida de comprensión inferencial (70.0%), indicando que los docentes perciben serias deficiencias en los niveles superiores de comprensión. La comprensión literal presenta el menor rechazo (45.7%), confirmando el patrón jerárquico donde las competencias más básicas están menos afectadas.

4.1.4. Muestra – directivos del Instituto Comercial Panamá

4.1.4.1. Características demográficas.

Tabla 34

Distribución por edad de directivos encuestados

Rango de edad	Frecuencia	Porcentaje
20 – 30 años	0	0.0%
31 – 40 años	0	0.0%
41 – 50 años	0	0.0%
51 y más años	3	100.0%
Total	3	100%

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los directivos del Instituto Comercial Panamá, 2025.

La distribución etaria de los directivos (tabla 34), revela un perfil de máxima experiencia profesional, el 100% mayores de 51 años, se encuentran en el rango de mayor edad, la ausencia total de directivos menores de 50 años, indica que los cargos administrativos están ocupados por

profesionales con amplia trayectoria. Implicando: Vasta experiencia educativa (décadas de observación del desempeño estudiantil), perspectiva histórica (capacidad de comparar múltiples generaciones de estudiantes), visión institucional consolidada (conocimiento profundo de la realidad del plantel, criterio evaluativo maduro (fundamentado en años de experiencia administrativa y pedagógica).

Tabla 35

Distribución por sexo de los directivos encuestados

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	1	33.3%
Masculino	2	66.7%
Total	3	100%

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los directivos del Instituto Comercial Panamá, 2025.

La distribución por sexo (tabla 35) muestra predominio masculino en los cargos directivos:

- 66.7% masculino: Dos de los tres directivos son hombres.
- 33.3% femenino: Una directiva mujer.

Tabla 36

Distribución por nivel académico

Nivel académico	Frecuencia	Porcentaje
Primaria	0	0.0%
Secundaria	0	0.0%

Universitaria	3	100.0%
Total	3	100%

Nota: Datos sacados de la encuesta aplicada a los directivos del Instituto Comercial Panamá, 2025.

El 100% del equipo directivo (tabla 36), posee formación universitaria, lo cual cumple requisitos normativos, garantiza capacidad evaluativa (formación profesional para evaluar competencias académicas, proporciona visión institucional (conocimiento de gestión educativa y estándares de calidad.

La muestra de tres jefes admirativos presenta limitaciones estadísticas significativas, ya que el tamaño muy reducido representa solo el 33.3% de la muestra, pero aun así existe un valor cualitativo alto, puesto que la perspectiva directiva aporta visión institucional única y por ende los datos complementan las percepciones de estudiantes, padres y docentes

4.1.4.2. Datos de los aspectos específicos. Variable: Vocabulario.

Tabla 37

Análisis de frecuencia – Dimensión: Tamaño y profundidad

Ítem	Enunciado	1 (TA)	2 (PA)	3 (NDO)	4 (PD)	5 (TD)	Total	%* Accept	%** Rech.
1	Los estudiantes muestran un amplio rango de palabras en su	0 (0.0%)	1 (33.3%)	0 (0.0%)	1 (33.3%)	1 (33.3%)	3	33.3%	66.6%

	comunicación y escritura.								
2	Los estudiantes reconocen y utilizan un número significativo de palabras en sus lecturas.	0 (0.0%)	1 (33.3%)	0 (0.0%)	1 (33.3%)	1 (33.3%)	3	33.3%	66.6%
3	En sus escritos, los estudiantes emplean una gran variedad de palabras.	0 (0.0%)	1 (33.3%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (66.7%)	3	33.3%	66.7%
4	Los estudiantes son capaces de explicar el significado de palabras con sus propias palabras.	0 (0.0%)	1 (33.3%)	0 (0.0%)	1 (33.3%)	1 (33.3%)	3	33.3%	66.6%
5	Los estudiantes utilizan palabras en diferentes	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (33.3%)	2 (66.7%)	3	0.0%	100.0%

	contextos de manera adecuada.								
6	Los estudiantes pueden identificar sinónimos y antónimos de palabras que conocen.	0 (0.0%)	1 (33.3%)	0 (0.0%)	1 (33.3%)	1 (33.3%)	3	33.3%	66.6%

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los directivos del Instituto Comercial Panamá, 2025. *% Aceptación = Sumatoria de opciones 1 (TA) + 2 (PA) / **% Rechazo = Sumatoria de opciones 4 (PD) + 5 (TD).

- Ítem 1: Los estudiantes de nuestro plantel muestran un amplio rango de palabras en su comunicación y escritura.

El enunciado destacó la percepción directiva sobre la amplitud del vocabulario que los estudiantes demuestran en comunicación oral y escrita. El resultado muestra predominio negativo, solo 33.3% de aceptación (1 directivo) frente a 66.6% de rechazo (2 directivos). En donde el 0% en “totalmente de acuerdo”, es decir ningún ejecutor considera que los educandos tengan vocabulario amplio.

Los directores tienen una percepción intermedia frente a la de los profesores (muy negativos: 14.3%) y padres/estudiantes (muy positivos: ~76%). Esto sugiere que los administrativos, aunque reconocen deficiencias, tienen una visión menos severa que los docentes que trabajan directamente con los estudiantes en el aula.

- Ítem 2: Los estudiantes de nuestro plantel reconocen y utilizan un número significativo de palabras en sus lecturas.

Esta pregunta expresó el conocimiento sobre el vocabulario receptivo de los estudiantes durante la lectura. El patrón es idéntico al ítem anterior: 33.3% de aceptación y 66.6% de rechazo. Distribución tripartita perfecta, un directivo en PA, uno en PD, uno en TD, indicando división de opiniones pero con tendencia negativa (2 vs. 1).

Los regentes distinguen carencias en el vocabulario receptivo, aunque su visión es menos negativa que la de los docentes. Esto puede deberse a que los directores observan el desempeño estudiantil de manera más general, mientras los profesores lo visualizan en el trabajo diario del aula.

- Ítem 3: En sus escritos, los estudiantes de nuestro plantel emplean una gran variedad de palabras.

La interrogante exploró la diversidad léxica en las producciones escritas. El resultado muestra 66.7% de rechazo, con una concentración notable en "totalmente en desacuerdo" (2 directivos). A diferencia de los ítems anteriores donde el rechazo se dividía entre PD y TD, aquí ambos directores lo hacen completamente (TD), indicando percepción de insuficiencia severa en la variedad de palabras en escritos.

Los administrativos identifican la diversidad léxica en escritos como área problemática, con dos de tres expresando desacuerdo total. Esto es consistente con la percepción docente (14.3%) y contrasta fuertemente con la de padres (72.5%).

- Ítem 4: Los estudiantes del ICP son capaces de explicar el significado de palabras con sus propias palabras.

Este enunciado estimó la capacidad de los estudiantes para explicar significados utilizando su propio vocabulario, competencia que requiere comprensión profunda y capacidad de parafraseo. El esquema es congruente 33.3% de aceptación y el 66.6% de rechazo que indica que los jefes administrativos tasan fallas en estas habilidades cruciales.

- Ítem 5: Considero que nuestros estudiantes utilizan palabras en diferentes contextos de manera adecuada.

La pregunta obtuvo el resultado más negativo de toda la dimensión: 0% de aceptación (unanimidad negativa) y 100% de rechazo. Los tres directivos coinciden en que los estudiantes no utilizan palabras en diferentes contextos de manera adecuada, el 6.7% en “totalmente en desacuerdo” (dos directivos), estiman eficiencias severas.

Este es el único ítem de la dimensión con rechazo unánime por parte de los directores. La flexibilidad contextual, usar palabras apropiadamente según el contexto, es percibida como una deficiencia total, lo cual tiene implicaciones severas para la adaptación del registro lingüístico, la comunicación efectiva en diferentes situaciones y la comprensión de textos de diversos géneros.

- Ítem 6: Nuestros estudiantes pueden identificar sinónimos y antónimos de palabras que conocen.

Esta interrogante evaluó la aptitud para establecer relaciones semánticas (sinónimos y antónimos), indicador clave de la profundidad del vocabulario. La convergencia es firme con la mayoría de la dimensión, en donde el 33.3% es de aceptación y 66.6% de rechazo.

Tabla 38

Análisis de frecuencia – Dimensión : Variedad

Ítem	Enunciado	1 (TA)	2 (PA)	3 (NDO)	4 (PD)	5 (TD)	Total	%* Accept	%** Rech.
7	Los estudiantes utilizan una variedad de palabras en su comunicación escrita y oral.	1 (33.3%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (33.3%)	1 (33.3%)	3	33.3%	66.6%
8	Los estudiantes evitan repetir las mismas palabras en sus escritos.	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (66.7%)	1 (33.3%)	3	0.0%	100.0%
9	Los estudiantes incorporan vocabulario técnico o académico en sus trabajos.	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (66.7%)	1 (33.3%)	3	0.0%	100.0%
10	Los estudiantes usan	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (66.7%)	1 (33.3%)	3	0.0%	100.0%

	expresiones idiomáticas y modismos en sus conversaciones. es.								
11	Los estudiantes muestran diversidad léxica en sus producciones escritas y orales.	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (66.7%)	1 (33.3%)	3	0.0%	100.0%

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los directivos del Instituto Comercial Panamá, 2025. *% Aceptación = Sumatoria de opciones 1 (TA) + 2 (PA) / **% Rechazo = Sumatoria de opciones 4 (PD) + 5 (TD).

- Ítem 7: Los estudiantes del ICP utilizan una variedad de palabras en su comunicación escrita y oral

El enunciado trazó la percepción directiva sobre la diversidad léxica general de los estudiantes. El resultado soslayó el 33.3% de aceptación y 66.6% de rechazo. Este es el único ítem de toda la dimensión de variedad con algún grado de aceptación y además es el único donde un director expresó “totalmente de acuerdo”. Esto contrasta con los ítems 8-11 donde hay 0% de aceptación.

Existe división de opiniones sobre la diversidad léxica general, pero cuando se evalúan aspectos específicos (evitar repeticiones, vocabulario técnico, modismos, diversidad en producciones), la percepción se vuelve unánimemente negativa.

- Ítem 8: Los estudiantes de nuestro plantel evitan repetir las mismas palabras en sus escritos.

La pregunta midió la percepción administrativa sobre la disposición de los alumnos del plantel para evitar la repetición innecesaria de palabras en sus producciones escritas. Este ítem obtuvo **0% de aceptación y 100% de rechazo**. Los tres directivos coinciden en que los estudiantes **no evitan repetir palabras** en sus escritos.

Esta es una de las pocas competencias donde hay coincidencia total entre docentes y directivos (ambos 0%); mientras los padres tienen ideales muy diferente (77.5%). La brecha de 77.5 puntos con los padres indica que estos no observan la repetición léxica que sí identifican los actores institucionales.

- Ítem 9: Nuestros estudiantes incorporan vocabulario técnico o académico en sus trabajos cuando es necesario.

Esta interrogante calculó la habilidad de los estudiantes para utilizar terminología especializada apropiada para contextos académicos y técnicos. El resultado es unánimemente negativo: 0% de aceptación y 100% de rechazo.

La coincidencia total entre docentes (0%) y directivos (0%) en este ítem es altamente significativa para la investigación. Ambos actores institucionales confirman que los jóvenes de

12° grado del ICP no incorporan vocabulario técnico ni académico en sus trabajos. El Instituto Comercial Panamá prepara estudiantes para carreras técnicas en comercio, contabilidad, ciencias y tecnología, la ausencia de vocabulario especializado representa una deficiencia crítica que compromete: la formación profesional de los estudiantes, su preparación para estudios superiores, su inserción laboral en el campo comercial y la comprensión de textos especializados de su área.

- Ítem 10: Los estudiantes del ICP usan expresiones idiomáticas y modismos en sus conversaciones.

El enunciado tasó el dominio del componente pragmático-cultural del lenguaje, específicamente el uso de expresiones idiomáticas como frases cuyo significado no es literal; modismos, expresiones propias de una comunidad lingüística; el lenguaje figurado con sus metáforas y expresiones coloquiales y la competencia sociolingüística como conocimiento del uso social del lenguaje.

El resultado es 0% de aceptación y 100% de rechazo. Este es el único ítem donde docentes (85.7%) y padres (83.1%) coinciden en percepción favorable, mientras los directivos la rechazan completamente (0%). La fisura porcentual de 85.7 puntos con los profesores es excepcional.

Entre las posibles interpretaciones de esta discrepancia están los diferente contexto de observación, los directivos pueden observar a estudiantes en contextos formales (reuniones, actos oficiales) donde no usan modismos; mientras docentes y padres los observan en contextos informales; expectativa diferente, pueden esperar uso de expresiones idiomáticas en contextos

académicos escritos, no solo conversacionales; criterio más estricto, la visión administrativa puede requerir uso apropiado y contextualizado de modismos, no solo su empleo casual

- Ítem 11: Nuestros estudiantes muestran diversidad léxica en sus producciones escritas y orales.

La pregunta proporcionó una evaluación global de la diversidad léxica, integrando variedad de vocabulario, uso de palabras diferentes en lugar de repetir las mismas; riqueza expresiva, capacidad de expresar ideas con matices; amplitud léxica y su extensión del vocabulario demostrado y la calidad producciones, tanto escritas como orales.

La derivación porcentual negativa con 0% de aceptación y 100% de rechazo. En tanto, padres y docentes tienen percepciones divididas sobre la diversidad léxica global (50-57.5%), los directivos la rechazan **completamente**. Esto enfatiza que la visión directiva es **la más crítica** de todos los actores respecto a la variedad del vocabulario estudiantil.

Tabla 39

Análisis de frecuencia – Dimensión: Vocabulario activo – pasivo

Ítem	Enunciado	1 (TA)	2 (PA)	3 (NDO)	4 (PD)	5 (TD)	Total	%* Accept.	%** Rech.
12	Los estudiantes reconocen muchas palabras que no utilizan en	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (33.3%)	2 (66.7%)	3	0.0%	100.0%

	su habla cotidiana.								
13	Los estudiantes se sienten capaces de utilizar palabras que conocen pero no emplean.	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (66.7%)	1 (33.3%)	3	0.0%	100.0%
14	Los estudiantes identifican palabras en lecturas que no utilizan al hablar.	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (66.7%)	1 (33.3%)	3	0.0%	100.0%
15	Los estudiantes intentan incorporar nuevas palabras en sus conversaciones.	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (66.7%)	1 (33.3%)	3	0.0%	100.0%

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los directivos del Instituto Comercial Panamá, 2025. *% Aceptación = Sumatoria de opciones 1 (TA) + 2 (PA) / **% Rechazo = Sumatoria de opciones 4 (PD) + 5 (TD).

- Ítem 12: Los estudiantes del ICP reconocen muchas palabras que no utilizan en su habla cotidiana.

La interrogante evidenció la percepción sobre el vocabulario pasivo de los alumnos del ICP, es decir su vocabulario receptivo, palabras que se reconocen y comprenden al leer o escuchar; la reserva léxica latente y el conocimiento de palabras que no se usan activamente, la brecha activo-pasivo con sus diferencias entre lo que se conoce, lo que se usa y el potencial de expansión con las bases para activar nuevo vocabulario.

El nivel de aceptación fue de 0.0% y 100% de rechazo, con predominio del “desacuerdo total” (66.7%). Los administrativos tienen la visión más negativa de todos los actores, rechazan completamente esta percepción; resaltando que, desde la perspectiva institucional, los estudiantes no tienen una reserva léxica significativa más allá de lo que usan cotidianamente. Mientras los padres creen que sus hijos conocen muchas palabras que no usan (84.4%).

Si el vocabulario pasivo es tan limitado como perciben los directores, los jóvenes tendrán dificultades severas para comprender textos que contengan vocabulario más allá de su uso cotidiano.

- Ítem 13: Nuestros estudiantes se sienten capaces de utilizar palabras que conocen pero que no emplean a menudo.

Este enunciado estimó la disposición y capacidad percibida de los estudiantes para activar vocabulario pasivo, implicando la autoeficacia léxica o confianza para usar palabras menos familiares; la transferencia pasivo-activo y su habilidad para movilizar conocimiento latente; por

otro lado, la disposición al riesgo lingüístico y la voluntad de usar palabras nuevas y por último, la flexibilidad expresiva con la adaptación del vocabulario según necesidades.

El resultado continúa el patrón unánimemente negativo de 0% de aceptación y 100% de rechazo. En donde los regentes instituciones distinguen que los alumnos no tienen la capacidad ni la disposición para usar vocabulario que supuestamente conocen, pero no emplean frecuentemente. Esto indica una zona de comodidad léxica muy estrecha, donde los estudiantes permanecen sin expandir su expresión.

- Ítem 14: Considero que los estudiantes del plantel identifican palabras en lecturas que no utilizan al hablar.

La pregunta expresó específicamente el reconocimiento del vocabulario durante el proceso de lectura con identificación léxica en contexto, reconocimiento de palabras al encontrarlas en textos, vocabulario receptivo de lectura, palabras que se comprenden al leer, conciencia metaléxica, distinción entre palabras que se usan y las que solo se reconocen y el procesamiento lector o capacidad de procesar vocabulario no familiar.

El esquema repetitivo como respuesta es de 0% de aceptación y 100% de rechazo. La brecha de 93.8 puntos porcentuales entre padres y administrativos es una de las más grandes de toda la investigación. Mientras casi todos los padres (93.8%) creen que sus hijos reconocen vocabulario en lecturas, ningún director (0%) percibe esta capacidad.

Si los estudiantes no reconocen palabras durante la lectura más allá de las que usan cotidianamente, su comprensión lectora se verá severamente limitada ante cualquier texto que contenga vocabulario no familiar.

- Ítem 15: Puedo asegurar que nuestros estudiantes intentan incorporar nuevas palabras que aprenden en sus conversaciones.

Esta interrogante exploró el esfuerzo activo e intencional de los estudiantes por expandir su vocabulario de uso; es decir, la motivación para el aprendizaje léxico o interés en incorporar palabras nuevas, transferencia de aprendizaje o aplicación del vocabulario nuevo en situaciones reales, práctica deliberada o uso consciente de palabras recién aprendidas y el crecimiento vocabulario activo o expansión del repertorio de uso.

Tabla 40

Análisis de frecuencia – Dimensión: Contextualización

Ítem	Enunciado	1 (TA)	2 (PA)	3 (NDO)	4 (PD)	5 (TD)	Total	%* Accept.	%** Rech.
16	Los estudiantes son capaces de inferir el significado de una palabra desconocida a partir del contexto.	0 (0.0%)	1 (33.3%)	0 (0.0%)	1 (33.3%)	1 (33.3%)	3	33.3%	66.6%
17	Los estudiantes adaptan su elección de	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	3 (100.0%)	3	0.0%	100.0%

	palabras según la audiencia.								
18	Los estudiantes reconocen cómo el contexto modifica el significado de las palabras.	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	3 (100.0%)	3	0.0%	100.0%
19	Los estudiantes utilizan ejemplos contextuales para aclarar significados en sus escritos.	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (33.3%)	2 (66.7%)	3	0.0%	100.0%

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los directivos del Instituto Comercial Panamá, 2025. *% Aceptación = Sumatoria de opciones 1 (TA) + 2 (PA) /**% Rechazo = Sumatoria de opciones 4 (PD) + 5 (TD).

- Ítem 16: Puedo afirmar que nuestros estudiantes son capaces de inferir el significado de una palabra desconocida a partir de su contexto.

El enunciado soslayó una competencia crucial para la lectura autónoma, la capacidad de deducir el significado de palabras desconocidas utilizando claves contextuales. Esto incluye el uso de claves semánticas, inferir significado por las palabras circundantes; utilización de claves

sintácticas, deducir categoría gramatical y función; tolerancia a la ambigüedad y continuar leyendo sin conocer exactamente cada palabra; y la estrategia de aproximación o construir significado tentativo.

Este es el único ítem de la dimensión de contextualización con algún grado de aceptación (33.3%). La distribución tripartita (un directivo en PA, uno en PD, uno en TD) indica división de opiniones. Los administrativos tienen una posición intermedia entre docentes (muy negativos: 14.3%) y padres (muy positivos: 80.1%). Al menos un director reconoce cierta capacidad de inferencia contextual en los estudiantes, aunque la mayoría (66.6%) la rechaza.

La inferencia contextual es la estrategia principal para enfrentar vocabulario desconocido, si esta habilidad es deficiente, los estudiantes se detendrán ante cada palabra desconocida, interrumpiendo el flujo de lectura y comprensión.

- Ítem 17: Afirmo que adaptan su elección de palabras según la audiencia con la que interactúan.

Esta pregunta estimó la competencia sociolingüística, específicamente en la adecuación al interlocutor y ajuste del lenguaje según con quién se habla; en el registro lingüístico, distinguir entre formal e informal; su conciencia de audiencia con el reconocimiento de las expectativas comunicativas del receptor y la flexibilidad pragmática con la habilidad para adaptar el mensaje al contexto social.

Este ítem logró el resultado más extremo posible de 0% de aceptación y 100% de rechazo total, con los tres dirigentes institucionales en “totalmente en desacuerdo”, rechazan completamente que los estudiantes adapten su lenguaje según la audiencia. Esta competencia sociolingüística es fundamental para la comunicación profesional efectiva, la interacción en

contextos laborales, las relaciones interpersonales adecuadas y el éxito en entrevistas y situaciones formales.

- Ítem 18: Los estudiantes del ICP reconocen cómo el contexto modifica el significado de las palabras.

Esta interrogante midió la comprensión de la polisemia, el fenómeno por el cual una misma palabra puede tener diferentes significados según el contexto. Esto incluye reconocimiento de múltiples significados, saber que las palabras pueden significar cosas diferentes, seleccionar contextual o elegir el significado apropiado según el contexto, mantener flexibilidad semántica y ajustar la interpretación según las claves del texto; por otro lado, comprender el lenguaje figurado y entender usos metafóricos y connotativos.

Igual que el ítem anterior, este alcanzó el 0% de aceptación y 100% de rechazo total. Los tres directivos están completamente en desacuerdo.

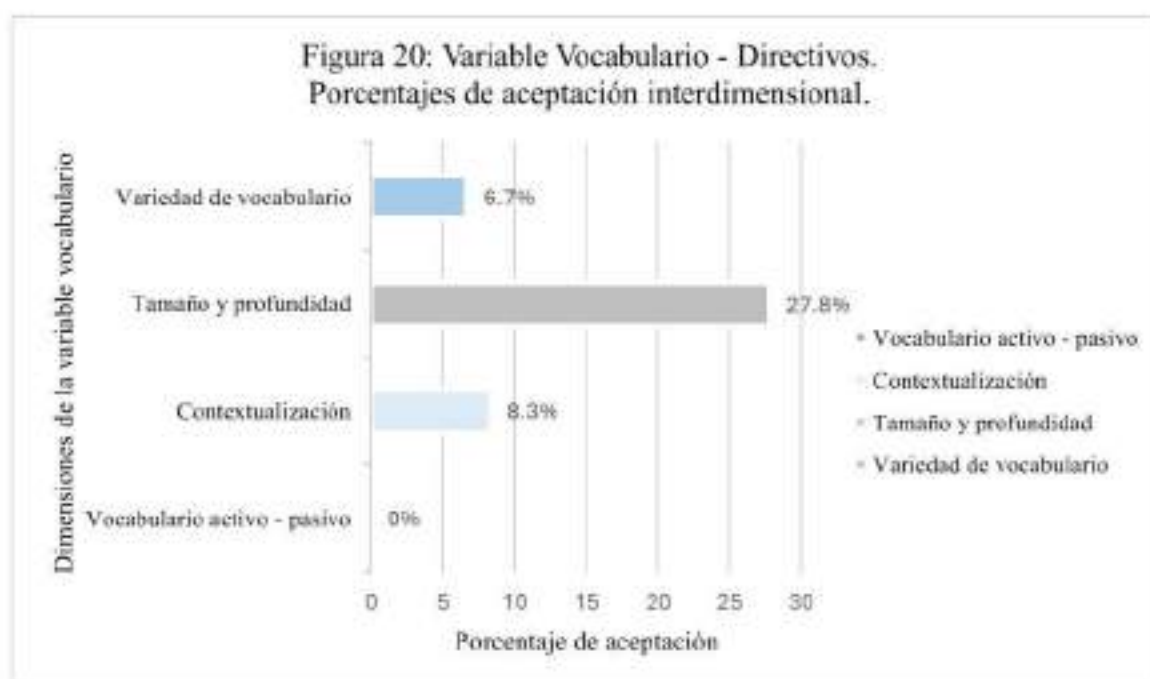
- Ítem 19: Confirmando que nuestros estudiantes utilizan ejemplos contextuales para aclarar el significado de palabras en sus escritos.

El enunciado estimó el uso activo y estratégico del contexto en la producción escrita, concretamente en la clarificación contextual, al proporcionar contexto para palabras que podrían ser ambiguas, ejemplificar (usar ejemplos para ilustrar significados), anticipar posibles confusiones del receptor y reflexionar sobre el uso del vocabulario (metacognición léxica).

El resultado es 0% de aceptación y 100% de rechazo, el cual apunta a que los administrativos no observan que los estudiantes utilicen estrategias contextuales en sus escritos para clarificar significados. Esto revela falta de conciencia metalingüística y de consideración por el lector.

Figura 20

Dimensión: Vocabulario – Percepción de aceptación de directivos



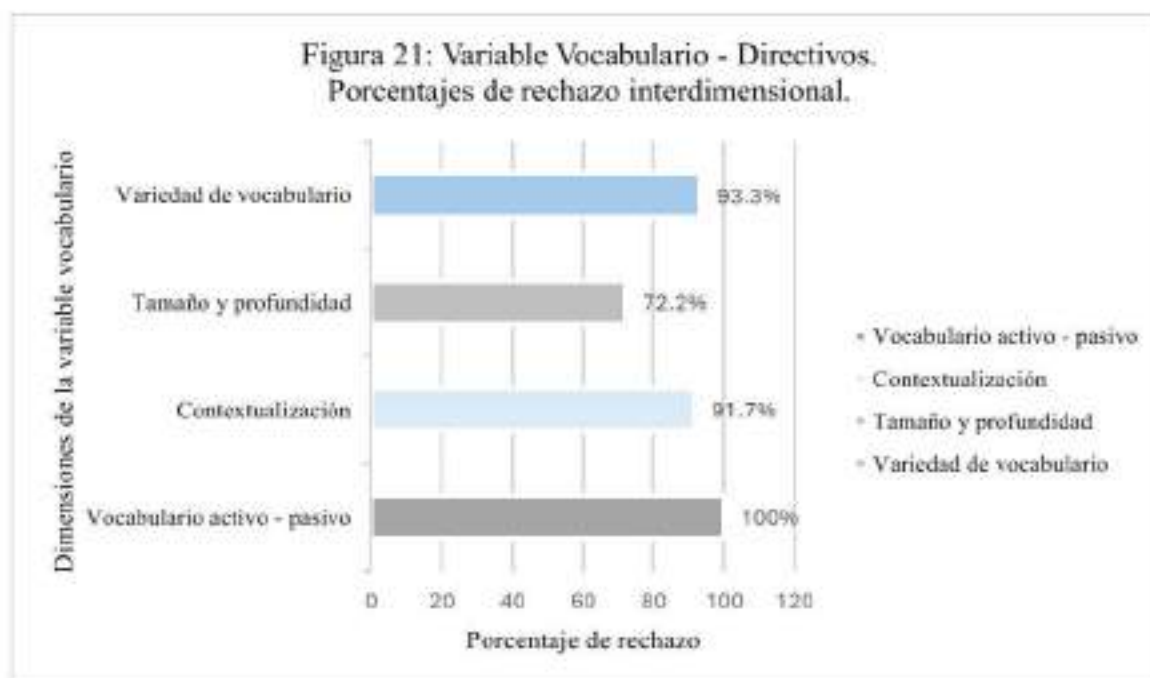
Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los directivos del Instituto Comercial Panamá, 2025.

El gráfico 20 presenta los porcentajes de aceptación (respuestas favorables: totalmente de acuerdo + parcialmente de acuerdo) de los 3 directivos encuestados sobre las competencias de vocabulario de los estudiantes de 12º, distribuidos en las cuatro dimensiones. Los administrativos perciben deficiencias severas en todas las dimensiones de vocabulario, con un promedio general de aceptación de apenas 10.7%. La dimensión con mayor aceptación relativa es tamaño y profundidad (27.8%), mientras que vocabulario activo-pasivo obtuvo 0% de aceptación, indicando que ningún director considera que los estudiantes posean un vocabulario

pasivo significativo ni capacidad de activación léxica. Las dimensiones de variedad (6.7%) y contextualización (8.3%) también muestran deficiencias críticas.

Figura 21

Dimensión: Vocabulario – Percepción de rechazo de directivos



Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicadas a los directivos del Instituto Comercial Panamá, 2025.

El gráfico 21 exhibe los porcentajes de rechazo (respuestas desfavorables: parcialmente en desacuerdo + totalmente en desacuerdo) de los 3 directivos encuestados sobre las competencias de vocabulario de los estudiantes de duodécimo grado, distribuidos en las cuatro dimensiones. Los administrativos rechazan de manera generalizada las competencias de vocabulario de los estudiantes, con un promedio de rechazo del 89.3%. La dimensión con mayor rechazo es vocabulario activo-pasivo (100%), donde los tres directores coincidieron

unánimemente en que los estudiantes no reconocen ni activan vocabulario más allá de su uso cotidiano. Las dimensiones de variedad (93.3%) y contextualización (91.7%) también presentan rechazo casi unánime. Tamaño y profundidad muestra el menor rechazo (72.2%), aunque sigue siendo mayoritariamente negativo.

4.1.4.3. Datos de los aspectos específicos. Variable: Comprensión lectora.

Tabla 41

Análisis de frecuencia – Dimensión: Comprensión literal

Ítem	Enunciado	1 (TA)	2 (PA)	3 (NDO)	4 (PD)	5 (TD)	Total	%* Accept.	%** Rech.
20	Los estudiantes comprenden claramente la información explícita en los textos.	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	3 (100.0%)	3	0.0%	100.0%
21	Los estudiantes identifican hechos y detalles clave en los textos.	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (33.3%)	2 (66.7%)	3	0.0%	100.0%
22	Los estudiantes responden correctamente a preguntas	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (66.7%)	1 (33.3%)	3	0.0%	100.0%

	de información directa.								
23	Los estudiantes son capaces de resumir las ideas principales en sus propias palabras.	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (66.7%)	1 (33.3%)	3	0.0%	100.0%
24	Los estudiantes reconocen la estructura del texto (introducción, desarrollo, conclusión).	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	3 (100.0%)	3	0.0%	100.0%

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los directivos del Instituto Comercial Panamá, 2025. *% Aceptación = Sumatoria de opciones 1 (TA) + 2 (PA) / **% Rechazo = Sumatoria de opciones 4 (PD) + 5 (TD).

- Ítem 20: Estoy seguro de que los estudiantes de nuestro plantel comprenden claramente la información explícita presentada en los textos que leen.

La pregunta exploró la habilidad más básica y primordial de la comprensión lectora, extraer y comprender información que está explícitamente presentada en el texto. Esto incluye decodificación semántica o comprensión del significado literal de las oraciones, extracción de

información e identificar datos presentados directamente, comprensión proposicional o entender las afirmaciones explícitas y el procesamiento de superficie en un nivel inicial de comprensión textual.

Este ítem logró la derivación más extrema de esta dimensión, ya que demuestra el 0% de aceptación y 100% de oposición, con los tres directivos en “totalmente en desacuerdo, rechazando completamente que los estudiantes comprendan información explícita, el nivel más básico de comprensión lectora.

- Ítem 21: Afirmando que los estudiantes del ICP identifican hechos y detalles clave en los textos.

La interrogante expuso la capacidad de discriminar entre la información general y la información relevante, taxativamente en la identificación de hechos, cómo reconocer datos factuales importantes, seleccionar detalles clave y distinguir lo esencial de lo accesorio, jerarquización de información y determinar la importancia relativa; al igual, que focalizar la lectura y con ello centrar atención en lo relevante.

Ningún director (0%) considera que los estudiantes logran identificar hechos y detalles clave en los textos. El rechazo del 100% se distribuye de la siguiente manera: uno (33.3%) está “parcialmente en desacuerdo”, mientras que los otros dos (66.7%) están “totalmente en desacuerdo. Esta última concentración sugiere que la mayoría de los rectores estiman esta deficiencia como severa, no como una debilidad menor o moderada.

La brecha de 82.5 puntos porcentuales con los padres (82.5%) es significativa, porque mientras más de 8 de cada 10 padres creen que sus hijos identifican hechos y detalles clave,

ninguno de los tres regentes comparte esta percepción. Los docentes muestran una posición intermedia (42.9%), reconociendo dificultades, pero no tan severas como los directivos.

Si los estudiantes no pueden identificar información relevante en los textos, toda su comprensión lectora se ve comprometida desde el nivel más básico, afectando su capacidad de aprender de cualquier material escrito.

- Ítem 22: Nuestros estudiantes responden correctamente a preguntas que requieren información directa del texto.

Este enunciado calculó la competencia para responder preguntas de comprensión literal, específicamente la localización de respuestas, encontrar información específica en el texto; recuperación de datos, extraer información solicitada; precisión en respuestas, responder correctamente con información del texto y la comprensión verificable para demostrar comprensión a través de preguntas directas.

Esta es la interrogante donde los profesores tienen la percepción más favorable de toda la dimensión literal (78.6%), pero los directores la desestiman completamente (0%). Esta discrepancia de 78.6 puntos es muy significativa; es posible que los educadores observan el desempeño en preguntas estructuradas dentro del aula y reconocen cierta capacidad cuando las tareas son guiadas. Los directivos pueden basar su percepción en resultados de evaluaciones institucionales más amplias o estándares más exigentes.

- Ítem 23: Los estudiantes del ICP son capaces de resumir las ideas principales de un texto en sus propias palabras.

Este ítem midió la capacidad de sintetizar información y expresarla utilizando vocabulario propio, esto incluye: la identificación de ideas principales y reconocer lo esencial del texto, la capacidad de síntesis y condensar información en forma resumida, el parafraseo y la habilidad para expresar contenido con palabras propias (no copiando), el procesamiento profundo y su demostración en la comprensión genuina (no memorización), y la conexión directa con vocabulario.

La coincidencia entre docentes (14.3%) y directivos (0%) en distinguir faltas severas en esta competencia confirma la conexión entre pobreza vocabularia e incapacidad de parafraseo.

- Ítem 24: Considero que nuestros estudiantes reconocen la estructura del texto (introducción, desarrollo y conclusión).

Esta pregunta estimó el reconocimiento de la macroestructura textual, la identificación de partes (introducción, desarrollo, conclusión), la comprensión organizativa y entender cómo está estructurado el texto, el esquema textual (reconocer el patrón organizativo) y el conocimiento de géneros con su familiaridad con estructuras textuales típicas.

La fisura entre padres, educadores y administrativos es la más grande de toda la investigación entre estos tres actores. Mientras casi todos los tutores (95.1%) y la mayoría de los profesores (71.4%) creen que los estudiantes reconocen la estructura textual, los tres directivos lo rechazan completamente.

Tabla 42

Análisis de frecuencia – Dimensión : Comprensión inferencial

Ítem	Enunciado	1 (TA)	2 (PA)	3 (NDO)	4 (PD)	5 (TD)	Tota l	% Acept	% Rech.
25	Los estudiantes son capaces de hacer inferencias más allá del contenido explícito.	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (66.7%)	1 (33.3%)	3	0.0%	100.0%
26	Los estudiantes pueden hacer inferencias sobre eventos o personajes.	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (66.7%)	1 (33.3%)	3	0.0%	100.0%
27	Los estudiantes relacionan ideas del texto con experiencias o conocimientos previos.	0 (0.0%)	2 (66.7%)	0 (0.0%)	1 (33.3%)	0 (0.0%)	3	66.7%	33.3%
28	Los estudiantes anticipan lo	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (33.3%)	1 (33.3%)	1 (33.3%)	3	0.0%	66.6%

	que sucederá en un texto narrativo.								
29	Los estudiantes comprenden las motivaciones de personajes.	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (66.7%)	1 (33.3%)	3	0.0%	100.0%

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los directivos del Instituto Comercial Panamá, 2025. *% Aceptación = Sumatoria de opciones 1 (TA) + 2 (PA) /**% Rechazo = Sumatoria de opciones 4 (PD) + 5 (TD).

- Ítem 25: Los estudiantes del ICP son capaces de hacer inferencias y conexiones más allá del contenido explícito de un texto.

La interrogante destacó el talento general para realizar inferencias, extraer significados que no están explícitamente en el texto pero que pueden deducirse. Esto incluye leer entre líneas y comprender lo implícito, deducir lógicamente, extraer conclusiones a partir de premisas textuales, integrar de información, conectar ideas dispersas en el texto y construir significado e ir más allá de lo literal. La inferencia es considerada por los expertos en lectura como el corazón de la comprensión lectora, ya que distingue la lectura mecánica de la lectura comprensiva real.

Los administrativos muestran rechazo total (100%) respecto a la capacidad inferencial general de los estudiantes, ningún directivo (0%) percibe que los estudiantes puedan hacer inferencias más allá del contenido explícito. El rechazo se distribuye con el 66.7% (2 directores) “parcialmente en desacuerdo” y un 33.3% “totalmente en desacuerdo” (1 director).

La fisura porcentual entre padres (83.1) y estudiantes (79.4) supera los 79 puntos porcentuales, evidenciando una discrepancia masiva. Los docentes (21.4%) están más cerca de los directivos, confirmando que los actores institucionales perciben deficiencias inferenciales que estudiantes y padres no reconocen.

Sin capacidad de inferencia, los estudiantes se limitan a una comprensión superficial y literal de los textos, incapaces de comprender ironías, implicaciones, causas implícitas o mensajes subyacentes.

- Ítem 26: Considero que nuestros estudiantes pueden hacer inferencias sobre el significado de eventos o personajes a partir de las pistas del texto.

Este enunciado demostró la disposición inferencial más específica, deducir el significado de eventos y personajes basándose en pistas textuales. Esto incluye la comprensión de sucesos, entender causas y consecuencias implícitas, caracterización de personajes e inferir rasgos no explícitos, identificación de rastros y reconocer indicios textuales relevantes, construcción de interpretaciones y elaborar significados a partir de evidencia. Esta competencia es esencial para la comprensión de textos narrativos, literarios y también de textos informativos que presentan casos o ejemplos.

Los resultados son idénticos al ítem 25: 0% de aceptación y 100% de rechazo, con la misma distribución (66.7% PD, 33.3% TD). Esta firme consistencia entre los enunciados 25 y 26 es significativa porque, confirma el patrón, los directores establecen deficiencias inferenciales tanto a nivel general (ítem 25) como específico (ítem 26); indica coherencia en las respuestas, los regentes mantienen su percepción negativa cuando se les pregunta de diferentes maneras;

descarta ambigüedad, no se trata de confusión con un ítem particular, sino de una percepción consistente.

La brecha de 83.2 puntos con los padres indica que estos creen que sus hijos pueden inferir sobre eventos y personajes, mientras los directores no estiman ninguna evidencia de esta capacidad.

Los estudiantes tendrían dificultades severas para comprender textos narrativos (cuentos, novelas, historias), ya que no pueden deducir qué significan las acciones de los personajes ni entender eventos que no se explican explícitamente.

- Ítem 27: Nuestros estudiantes relacionan ideas del texto con sus propias experiencias o conocimientos previos.

La pregunta calculó porcentualmente la competencia para conectar el contenido textual con el conocimiento previo del lector, su activación de esquemas y relacionar información nueva con conocimiento existente, conexiones texto-vida y vinculación de lo leído con experiencias personales, integración de conocimiento y combinación información textual y previa, comprensión significativa para dar sentido personal al texto.

Este ítem es excepcional, ya que en toda la encuesta de regentes administrativos es el único ítem con aceptación mayoritaria (66.7%) en todas las dimensiones de comprensión lectora, dos de tres directores están “parcialmente de acuerdo”, y el único con 0% en “totalmente en desacuerdo”. Reconocen que los estudiantes sí logran conectar lo que leen con sus experiencias personales. Esta es una competencia más natural que las demás, porque no depende tanto del vocabulario formal sino de la experiencia vital del estudiante.

Esta fortaleza puede aprovecharse como punto de partida para desarrollar otras habilidades inferenciales, utilizando las conexiones personales como puente hacia deducciones más complejas.

- Ítem 28: Confirmando que nuestros estudiantes anticipan lo que sucederá a continuación en un texto narrativo.

La interrogante midió la capacidad de predecir eventos futuros en textos narrativos. Esta competencia exige la anticipación narrativa, prever lo que sucederá en la historia, comprensión de patrones, reconocer estructuras narrativas típicas, integración de claves, usar información previa para predecir, lectura activa y formular hipótesis mientras se lee.

El ítem presenta distribución tripartita perfecta, un administrador neutral (NDO), uno en PD y el otro en TD. Es el único ítem de la encuesta con indecisión significativa (33.3%); pero con un desenlace fatal ya que según estos agentes educativos los estudiantes del colegio que dirigen no poseen la habilidad comprensiva para anticipar eventos textuales mientras leen.

- Ítem 29: Los estudiantes del ICP comprenden las motivaciones de los personajes basándose en sus acciones y diálogos.

Este enunciado tasó la comprensión de motivaciones psicológicas, una aptitud que requiere teoría de la mente y la atribución de estados mentales (inferir pensamientos, emociones, intenciones), comprensión de motivaciones (entender por qué los personajes actúan), análisis de acciones y diálogos (usar evidencia conductual para inferir psicología) y empatía cognitiva (ponerse en el lugar de los personajes). Esta competencia es fundamental no solo para la comprensión lectora, sino también para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

Nuevamente, los tres dirigentes muestran rechazo unánime (100%), ninguno considera que los estudiantes comprendan las motivaciones de los personajes.

Este ítem es considerado como área de debilidad, ya que es el de menor aceptación de los padres en comprensión inferencial (66.3%), pequeña aprobación de los estudiantes en esta dimensión (58.8%), los profesores la rechazaron casi completamente (7.1%) y los directivos la impugnaron completamente (0%). La convergencia de percepciones advierte que la dificultad para comprender motivaciones de personajes es una deficiencia real y observable que incluso los propios jóvenes y sus familias reconocen parcialmente.

Tabla 43

Análisis de frecuencia – Dimensión: Comprensión crítica

Ítem	Enunciado	1 (TA)	2 (PA)	3 (NDO)	4 (PD)	5 (TD)	%* Accept.	%** Rech.
30	Los estudiantes pueden identificar la credibilidad de las fuentes de información.	0	0	0	2	1	0.0%	100.0%
31	Los estudiantes analizan la estructura y el estilo del texto para entender mejor su mensaje.	0	0	0	2	1	0.0%	100.0%
32	Los estudiantes formulan opiniones sobre el texto y justifican sus puntos de vista con evidencias.	0	0	1	1	1	0.0%	66.7%

33	Los estudiantes reconocen sesgos o perspectivas parciales en los argumentos presentados.	0	0	1	1	1	0.0%	66.7%
----	--	---	---	---	---	---	------	-------

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los directivos del Instituto Comercial Panamá, 2025. *% Aceptación = Sumatoria de opciones 1 (TA) + 2 (PA) / **% Rechazo = Sumatoria de opciones 4 (PD) + 5 (TD).

- Ítem 30: Los estudiantes del ICP pueden identificar la credibilidad de las fuentes de información en un texto.

La pregunta exploró el talento de los estudiantes para evaluar la confiabilidad y credibilidad de las fuentes de información que encuentran en los textos. Esta competencia encierra la evaluación de fuentes, determinar si una fuente es confiable, autorizada y verificable; el pensamiento crítico informacional y cuestionar la validez y procedencia de la información; alfabetización mediática, distinguir entre fuentes fiables (académicas, oficiales, expertas) y no fiables (anónimas, sin respaldo, tendenciosas) y resistencia a la desinformación, que es una capacidad crucial en la era digital donde abundan las noticias falsas y la información manipulada. En el contexto actual, esta competencia es fundamental para que los estudiantes puedan navegar de manera crítica en internet, redes sociales y medios de comunicación.

Los administrativos muestran rechazo total (100%) respecto a la habilidad de los estudiantes para identificar la credibilidad de las fuentes. Ningún director expresó acuerdo alguno, y tampoco hubo indecisión. La repartición muestra que 66.7% (2 directivos) están “parcialmente en desacuerdo”, mientras que 33.3% (1 directivo) está “totalmente en

desacuerdo". Esto indica que, aunque todos rechazan la competencia, la mayoría percibe la deficiencia como clara, pero no extrema.

Dentro de los hallazgos convergentes, este es uno de los pocos ítems donde todos los actores muestran percepciones relativamente bajas. Incluso los padres (50.7%) y estudiantes (53.8%) tienen los porcentajes más bajos en sus respectivas encuestas en comprensión crítica. Esto recalca que la dificultad para evaluar credibilidad de fuentes es una deficiencia reconocida por todos, aunque con diferentes grados de severidad.

Sin capacidad de evaluar fuentes, los jóvenes son vulnerables a aceptar información falsa, sesgada o no verificada, lo cual compromete su formación académica y ciudadana.

- Ítem 31: Confirmando que los estudiantes del ICP analizan la estructura y el estilo del texto para entender mejor su mensaje.

Esta interrogante estimó la capacidad de los estudiantes para realizar un análisis formal de los textos; es decir, examinar cómo la forma contribuye al significado. Esta habilidad circunscribe el análisis estructural, examina cómo está organizado el texto y por qué el autor eligió esa organización; el análisis estilístico y la identificación de recursos literarios, retóricos y lingüísticos utilizados; relación forma-contenido y la comprensión de las decisiones formales del autor (estructura, estilo, tono) afectan el mensaje; la lectura crítica formal e ir más allá del "qué dice" hacia el "cómo lo dice" y "por qué lo dice así". Esta competencia es propia de lectores avanzados y es esencial para el análisis literario, la evaluación de textos argumentativos y la producción de textos propios de calidad.

Los directivos muestran rechazo total (100%) respecto a la capacidad de análisis formal. La disposición porcentual es idéntica al ítem anterior, con el 66.7% “parcialmente en desacuerdo” y 33.3% en “totalmente en desacuerdo”.

Es importante contrastar este resultado con el ítem 24 de comprensión literal, donde se preguntaba si los estudiantes “reconocen la estructura del texto”. Los regentes también rechazaron ese ítem (0%). Esto revela que, según los administrativos, los estudiantes no reconocen la estructura textual básica (ítem 24), no analizan la estructura y estilo para comprender mejor (ítem 31); hay coherencia entre ambas respuestas: si no reconocen la estructura, difícilmente podrán analizarla.

Sin capacidad de análisis formal, los discentes no pueden comprender por qué un texto está organizado de cierta manera, apreciar recursos literarios y retóricos, producir textos bien estructurados propios y evaluar la calidad formal de diferentes textos.

- Ítem 32: Nuestros estudiantes formulan opiniones sobre el texto y justifican sus puntos de vista con evidencias.

El enunciado soslayó la competencia de los estudiantes para desarrollar pensamiento crítico argumentativo basado en la lectura. Incluye la formación de opiniones propias, desarrollar una posición personal fundamentada sobre lo leído, no simplemente aceptar o rechazar sin reflexión; el uso de evidencia textual y apoyar las opiniones con datos específicos, citas o información extraída del texto, construir de argumentos; elaborar razonamientos coherentes que conecten lógicamente la opinión con la evidencia; justificación razonada, explicar el porqué de la posición adoptada, no solo afirmarla. Esta suficiencia es esencial para el éxito académico en

todos los niveles, ya que la capacidad de argumentar con evidencias es requisito fundamental en ensayos, trabajos de investigación, debates y evaluaciones.

Este ítem exhibe una repartición tripartita perfecta: un director neutral (33.3%), uno “parcialmente en desacuerdo” (33.3%) y uno “totalmente en desacuerdo” (33.3%). A diferencia de las interrogantes 30 y 31 donde había 100% de rechazo, aquí aparece indecisión (33.3%). Esto propone que al menos un director considera que la capacidad de argumentar con evidencias es difícil de evaluar o que existe cierta variabilidad entre estudiantes. Sin embargo, sigue habiendo 0% de aceptación, ningún regente considera que los jóvenes efectivamente formulen opiniones justificadas con evidencias.

La diferencia de 80.1 puntos porcentuales con los padres revela una discrepancia fundamental; mientras 8 de cada 10 padres creen que sus hijos argumentan con evidencias, ningún directivo lo percibe así. Esta brecha puede explicarse que por diferentes estándares, aquello que los padres consideran justificación (dar alguna razón) no cumple los criterios académicos que aplican los administrativos (evidencia textual específica, razonamiento estructurado); existen igual diferentes contextos de observación, los padres ven opiniones informales en casa, los otros evalúan trabajos académicos formales y la confusión entre opinar y argumentar, expresar una opinión no es lo mismo que justificarla con evidencias.

Sin capacidad de argumentar con evidencias, los estudiantes: obtendrán bajas calificaciones en ensayos y trabajos escritos, no podrán defender sus posiciones en debates o discusiones académicas, tendrán dificultades severas en estudios superiores y carecerán de herramientas para el pensamiento crítico fundamentado.

- Ítem 33: Considero que los estudiantes del ICP reconocen sesgos o perspectivas parciales en los argumentos presentados.

Esta pregunta evaluó la habilidad de lectura crítica avanzada, la capacidad de identificar parcialidad, sesgos y perspectivas no neutrales en los textos; al igual, que reconocer cuando un texto presenta información de manera inclinada, prejuiciada o tendenciosa, la identificación de perspectivas, comprender que todo texto representa un punto de vista particular y no una verdad absoluta, cuestionamiento de la objetividad, no asumir automáticamente que lo escrito es neutral, imparcial o completo, análisis de intenciones, considerar qué intereses o motivaciones pueden estar detrás de un texto. Esta competencia es crítica en la era de la información, donde los estudiantes están constantemente expuestos a contenido con agendas ocultas: publicidad disfrazada de información, propaganda política, noticias sensacionalistas y contenido de redes sociales diseñado para manipular.

Al igual que el ítem 32, este presenta distribución de tres perfecta: un directivo neutral, uno “parcialmente en desacuerdo” y uno “totalmente en desacuerdo”. El 0% de aceptación, pero con 33.3% de indecisión, advierte que al menos uno considera difícil evaluar esta competencia o percibe variabilidad entre estudiantes.

Tabla 44

Análisis de frecuencia – Dimensión: Comprensión estratégica

Ítem	Enunciado	1	2	3	4	5	Tota	%*	%**
		(TA)	(PA)	(NDO)	(PD)	(TD)	l	Accept	Rech.

34	Los estudiantes pueden identificar la credibilidad de las fuentes.	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (33.3%)	1 (33.3%)	1 (33.3%)	3	0.0%	66.6%
35	Los estudiantes analizan estructura y estilo para entender el mensaje.	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	3 (100.0%)	3	0.0%	100.0%
36	Los estudiantes formulan opiniones y justifican con evidencias.	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (66.7%)	1 (33.3%)	3	0.0%	100.0%
37	Los estudiantes reconocen sesgos o perspectivas parciales.	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (33.3%)	2 (66.7%)	3	0.0%	100.0%

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los directivos del Instituto Comercial Panamá, 2025. *% Aceptación = Sumatoria de opciones 1 (TA) + 2 (PA) / **% Rechazo = Sumatoria de opciones 4 (PD) + 5 (TD).

- Ítem 34: Los estudiantes del ICP pueden identificar la credibilidad de las fuentes de información en un texto.

La interrogante calculó la capacidad para evaluar la confiabilidad y credibilidad de las fuentes de información. En este mismo sentido, valora las fuentes, determina si es confiable, el pensamiento crítico, cuestionar la validez de la información, alfabetización informacional, distinguir si son o no fiables, resistencia a la desinformación y es una competencia crucial en la era digital.

Este ítem presenta el patrón con un directivo neutral (33.3%), es el único ítem de la dimensión estratégica con indecisión desfavorable (PD+TD) 66.6%.

Todos los actores identifican la evaluación de credibilidad de fuentes como área de debilidad, esta convergencia es significativa porque reconocen una deficiencia real en pensamiento crítico que todos reconocen.

- Ítem 35: Nuestros estudiantes analizan la estructura y el estilo del texto para entender mejor su mensaje.

Este enunciado destacó el talento para analizar cómo la forma del texto contribuye a su significado. Esto encierra el análisis estructural, examinar cómo está organizado el texto, analizar estilísticamente, identificar recursos literarios y retóricos, relacionar forma-contenido, entender cómo la forma afecta el mensaje, la lectura crítica formal e ir más allá del contenido hacia la construcción textual.

El ítem obtuvo el rechazo más extremo de la dimensión: 0% de aceptación y 100% de rechazo, con los tres jefes administrativos en “totalmente en desacuerdo”.

La paradoja con el ítem 24 fue que mientras los directivos rechazan que los estudiantes reconocen la estructura textual (ítem 24: 0%) y también que la analicen (ítem 35: 0%), otros actores perciben reconocimiento (71.4% docentes, 95.1% padres), pero no análisis (14.3% docentes). Esto evoca que, para los directivos, ni siquiera existe el reconocimiento básico de estructura que otros representantes sí perciben.

- Ítem 36: Considero que los estudiantes del ICP formulan opiniones sobre el texto y justifican sus puntos de vista con evidencias.

Esta pregunta valoró la competencia para formular opiniones y justificarlas con evidencia textual. Esto circunscribe la formación de opiniones, el desarrollar posición personal sobre el texto, la fundamentación con evidencia, apoyar opiniones con datos del texto, argumentación y construir argumentos coherentes, pensamiento crítico, evaluar y justificar posiciones. Esta habilidad es esencial para el pensamiento académico y profesional, donde no basta con tener opiniones sino que es necesario fundamentarlas.

La grieta de 80.1 puntos con padres indica una discrepancia severa. Lo que los padres consideran justificación de opiniones no cumple los estándares académicos que aplican los directivos, ellos rechazan completamente (100%) que los estudiantes puedan formular opiniones y justificarlas con evidencias. Esta brecha porcentual con los tutores es una de las más grandes de toda la investigación para este ítem. Esto revela una discrepancia fundamental en lo que se entiende por justificar con evidencias: lo que los padres consideran justificación, probablemente expresar una opinión con alguna razón general; pero lo que los directivos esperan es

argumentación formal con citas textuales, referencias específicas y razonamiento estructurado. Los docentes (14.3%) están mucho más cerca de los administrativos, estableciendo que quienes evalúan académicamente a los estudiantes comparten una visión similar sobre esta deficiencia.

Los jóvenes podrían expresar opiniones, pero sin fundamentarlas adecuadamente, lo cual compromete: su desempeño en ensayos y trabajos académicos, su capacidad de participar en debates informados, su preparación para estudios superiores donde la argumentación es esencial y su formación como ciudadanos críticos.

- Ítem 37: Afirmo que nuestros estudiantes reconocen sesgos o perspectivas parciales en los argumentos presentados.

La interrogante calculó la habilidad para identificar sesgos y perspectivas parciales en los textos. Esto contiene detección de sesgos, reconocimiento de inclinaciones o prejuicios, identificación de perspectivas, entender que los textos tienen puntos de vista, lectura crítica, cuestionar la neutralidad de la información, pensamiento crítico avanzado y evaluar la objetividad de los argumentos.

La detección de sesgos es reconocida como área de debilidad por todos los actores, pero los directivos la distinguen como completamente ausente (0%). Esta competencia es crucial en la era de la información donde los estudiantes están expuestos a noticias falsas, propaganda, publicidad disfrazada y contenido con agendas ocultas.

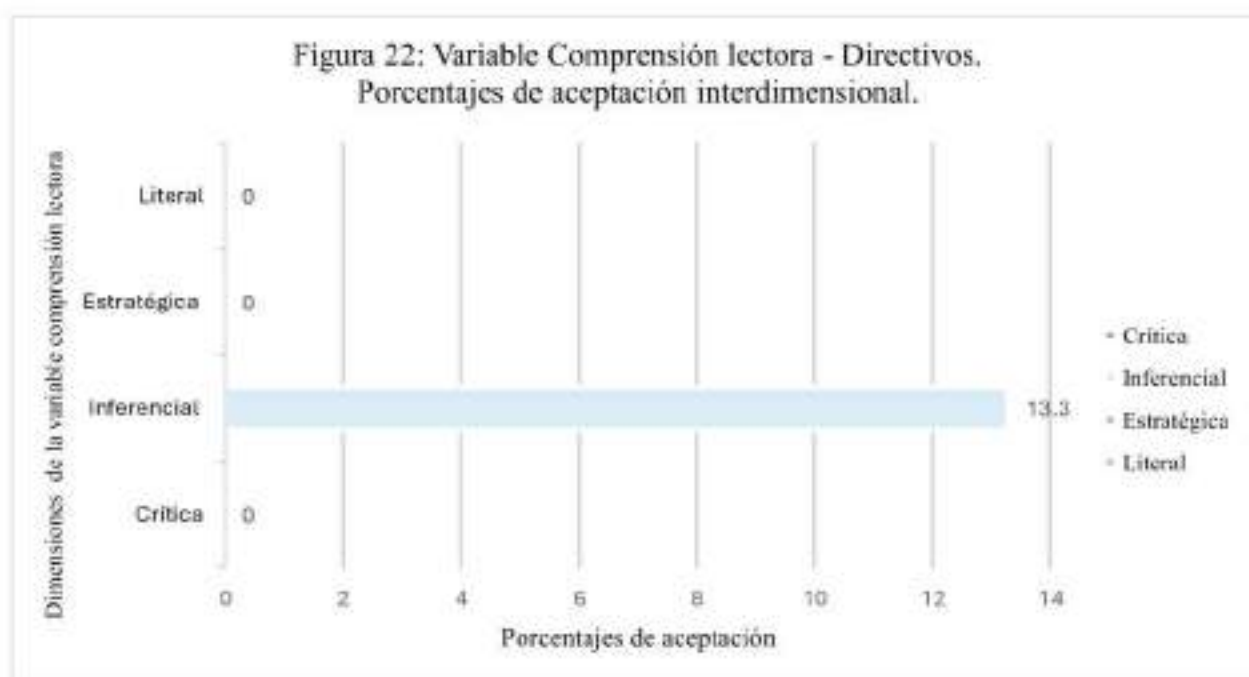
Los administrativos muestran rechazo total (100%), con una concentración notable: 66.7% en “totalmente en desacuerdo”, exponiendo que establecen esta deficiencia como particularmente severa. Este ítem muestra una gradación descendente clara de los actores, los padres 66.9%, estudiantes 48.2%, docentes 21.4% y directivos 0.0%. Resalta que a mayor

conocimiento académico y experiencia institucional, mayor percepción de la deficiencia. Los propios estudiantes (48.2%) reconocen parcialmente su dificultad, ubicándose por debajo de los padres.

Sin capacidad para descubrir sesgos, los jóvenes son vulnerables a manipulación informativa, noticias falsas y desinformación, publicidad engañosa, discursos políticos parcializados, contenido con agendas ocultas en redes sociales. Esta deficiencia tiene implicaciones que van más allá de lo académico, afectando su formación como ciudadanos críticos en una democracia.

Figura 22

Dimensión: Comprensión lectora – Aceptación percepción directivos

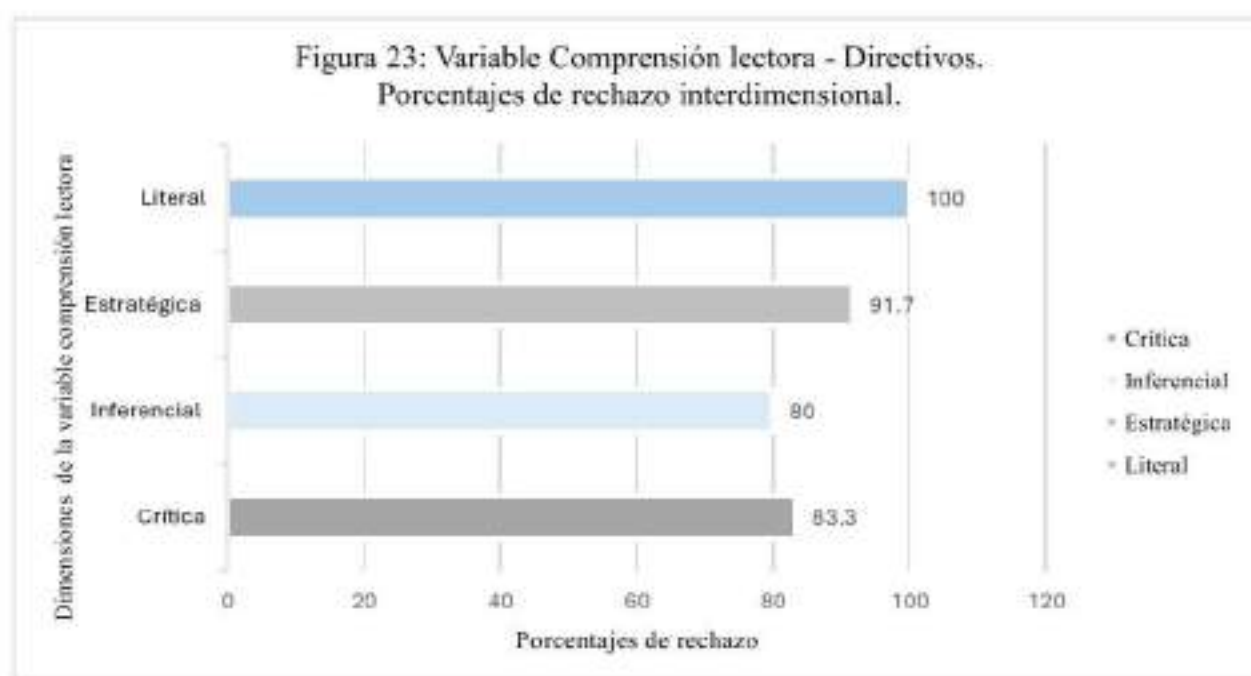


Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicadas a los directivos del Instituto Comercial Panamá, 2025.

El gráfico 22 presenta los porcentajes de aceptación (respuestas favorables: “totalmente de acuerdo” + “parcialmente de acuerdo”) de los 3 directivos encuestados sobre las competencias de comprensión lectora de los estudiantes de 12º, distribuidos en cuatro las dimensiones. Los directores perciben deficiencias totales en tres de las cuatro dimensiones de comprensión lectora, con un promedio general de aceptación de apenas 3.3%. La única dimensión con algún grado de aceptación es comprensión inferencial (13.3%), debido exclusivamente al ítem sobre conexión de ideas del texto con experiencias previas (66.7% de aceptación). Las dimensiones literal, crítica y estratégica obtuvieron 0% de aceptación, indicando que ningún administrativo considera que los estudiantes posean estas competencias.

Figura 23

Dimensión: Comprensión lectora – Rechazo percepción directivos



Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicadas a los directivos del Instituto Comercial Panamá, 2025.

El gráfico 23 exhibe los porcentajes de rechazo (respuestas desfavorables: “parcialmente en desacuerdo” + “totalmente en desacuerdo”) de los 3 directivos encuestados sobre las competencias de comprensión lectora de los estudiantes de 12º, distribuidos en las cuatro dimensiones. Los administrativos rechazan de manera generalizada las competencias de comprensión lectora de los estudiantes, con un promedio de rechazo del 88.8%. La dimensión con mayor rechazo es comprensión literal (100%), donde los tres directores coincidieron en que los jóvenes no comprenden adecuadamente ni siquiera la información explícita de los textos. La comprensión inferencial muestra el menor rechazo (80.0%) debido a que los directivos reconocen cierta capacidad de los discentes para conectar lo leído con sus experiencias personales.

4.2. Análisis de resultados

Una vez efectuada la descripción estadística de los datos, se procede al análisis interpretativo de los hallazgos. Este proceso busca trascender la cifra porcentual para establecer vínculos lógicos entre las percepciones de los distintos actores educativos. El análisis se realiza de forma dialéctica, contrastando las tendencias observadas en las encuestas con las dimensiones de la variable vocabulario y su incidencia directa en la comprensión lectora. De este modo, se busca desentrañar las causas subyacentes a los comportamientos de los datos crudos, proporcionando una visión crítica sobre la realidad didáctica del Bachillerato en el contexto de estudio.

Se fundamenta en la triangulación de la información obtenida de las cuatro fuentes consultadas. Más allá de la representación gráfica, este análisis se enfoca en desvelar las

correlaciones existentes entre la práctica docente, el apoyo familiar y el desempeño cognitivo del estudiante.

El análisis de los resultados subsiguiente se orienta a la atribución de significado de los datos recolectados. En este apartado, la información estadística se somete a un escrutinio cualitativo que permite identificar las fortalezas y debilidades del proceso didáctico. No se pretende únicamente reportar frecuencias, sino interpretar cómo estas realidades numéricas reflejan la percepción del estado de las estructuras cognitivas y el dominio del registro académico en la población estudiada.

El esquema integra las percepciones de los cuatro actores involucrados en la investigación.

Tabla 45

Muestra y su rol de los actores en la investigación

Actor	Muestra	Rol en la investigación
Estudiantes	n=160	Sujeto de estudio (autopercepción).
Padres de familia	n=160	Observadores del contexto familiar.
Profesores	n=14	Evalúadores del desempeño académico.
Directivos	n=3	Visión institucional global.

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los cuatro actores educativos del Instituto Comercial Panamá, 2025.

El análisis se estructura siguiendo los objetivos de investigación y busca verificar la hipótesis planteada sobre la relación entre diversidad léxica y comprensión lectora.

4.2.1. Análisis integrado de resultados – Triangulación de los cuatro actores educativos

4.2.1.1. Variable: Vocabulario.

El vocabulario constituye uno de los componentes fundamentales de la competencia lingüística y representa el conjunto de palabras que un individuo conoce y puede utilizar para comunicarse de manera efectiva (Nation, 2001). Desde una perspectiva psicolingüística, el vocabulario no es simplemente un inventario de palabras almacenadas en la memoria, sino un sistema dinámico y multidimensional que involucra conocimientos fonológicos, ortográficos, morfológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos sobre cada unidad léxica (Levelt, 1989).

Según Richards (1976), conocer una palabra implica dominar múltiples aspectos: su frecuencia de uso, sus restricciones de registro, su comportamiento sintáctico, sus relaciones paradigmáticas y sintagmáticas, su valor semántico y sus asociaciones conceptuales. Esta conceptualización multifacética ha sido ampliada por Nation (2001), quien distingue entre el conocimiento de la forma (oral, escrita y morfológica), el conocimiento del significado (conceptual, referencial y asociativo) y el conocimiento del uso (gramatical, colocacional y contextual).

La investigación en adquisición del lenguaje ha demostrado que el vocabulario desempeña un papel central en el desarrollo de todas las habilidades lingüísticas (Mezynski, 1983). Como señalan Stahl y Fairbanks (1986) en su metaanálisis seminal, existe una correlación robusta y consistente entre el conocimiento vocabular y la comprensión lectora, con tamaños de efecto que confirman la importancia predictiva del léxico sobre el rendimiento en lectura. Esta relación no es meramente correlacional sino que evidencia vínculos causales bidireccionales: el vocabulario facilita la comprensión, y la lectura extensiva expande el vocabulario.

Desde la perspectiva cognitiva, Perfetti y Hart (2002) propusieron la hipótesis de la calidad léxica, según la cual la eficiencia en el procesamiento de palabras individuales determina en gran medida la capacidad de comprensión textual. Según este modelo, las representaciones léxicas de alta calidad son aquellas que son precisas, redundantes y coherentes en sus componentes ortográficos, fonológicos y semánticos que permiten un acceso rápido y automatizado al significado, liberando recursos cognitivos para procesos de comprensión de nivel superior como la inferencia y la integración textual.

La importancia del vocabulario en el contexto educativo ha sido ampliamente documentada. Hart y Risley (1995) demostraron que las diferencias en exposición léxica durante la infancia temprana generan brechas significativas en el tamaño del vocabulario que persisten y se amplían a lo largo de la escolaridad. Estas diferencias, a su vez, predicen el rendimiento académico general, ya que el vocabulario constituye la herramienta fundamental para acceder al conocimiento codificado en textos de todas las disciplinas (Cunningham & Stanovich, 1997).

En el ámbito de la lectura, el vocabulario funciona como mediador entre la decodificación y la comprensión (Perfetti, 2007). Un lector puede decodificar correctamente una palabra —es decir, traducir los símbolos gráficos a su forma fonológica— pero sin conocimiento de su significado, la comprensión del texto se ve interrumpida. Como establecieron Hu y Nation (2000), los lectores necesitan conocer aproximadamente el 98% de las palabras de un texto para lograr una comprensión autónoma adecuada, lo cual subraya que las limitaciones vocabulares imponen restricciones directas sobre la capacidad de procesar textos escritos.

4.2.1.1.1. Tamaño y profundidad del vocabulario.

La dimensión de tamaño y profundidad del vocabulario se refiere al nivel y cantidad de conocimiento léxico que los estudiantes poseen sobre las palabras, incluyendo su significado, uso en diferentes contextos y relaciones semánticas con otras palabras (Nation, 2008). Esta dimensión resulta fundamental en la presente investigación, ya que constituye la base sobre la cual se construye la capacidad de comprensión lectora.

El análisis que se presenta a continuación examina seis ítems específicos que evaluaron esta dimensión con los datos de las muestras de 160 estudiantes de 12º del Instituto Comercial Panamá y sus padres; al igual que a los 14 profesores que les impartían clases y a los tres directivos del plantel.

Tabla 46

Comparativa de los cuatro actores educativos - Dimensión tamaño y profundidad del vocabulario

Actor	% Aceptación	% Rechazo	Interpretación
Estudiantes	75.0%	15.0%	Autopercepción favorable.
Padres	76.6%	13.5%	Percepción favorable.
Profesores	18.1%	75.0%	Percepción muy negativa.
Directivos	27.8%	72.2%	Percepción negativa.

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los cuatro actores educativos del Instituto Comercial Panamá, 2025.

Los resultados evidencian una brecha perceptual de aproximadamente 50-58 puntos porcentuales entre los actores externos al aula (alumnos y padres) y los actores institucionales (profesores y directivos).

Estudiantes y tutores coinciden en una percepción favorable (75.0% y 76.6% respectivamente), considerando que el vocabulario es amplio y profundo. Sin embargo, docentes y directores, quienes evalúan el desempeño académico real, rechazan mayoritariamente esta competencia (75.0% y 72.2% de rechazo).

La discrepancia sugiere que estudiantes y padres sobreestiman las competencias vocabularia; mientras que los actores institucionales, con criterios académicos más rigurosos, identifican deficiencias severas en la amplitud del rango de palabras, la capacidad de explicar significados, profundidad del conocimiento léxico y el uso de sinónimos - antónimos.

En esta dimensión los docentes (aunque menos severos) y directores, si bien es cierto no pueden establecer con certeza la cantidad de palabras reconocidas y utilizadas por sus estudiantes o si aprenden al menos 10 palabras al mes o la utilización de palabras de manera adecuada en diferentes contextos; pero si consideran significativamente pobreza léxica y advierten que los jóvenes del ICP no alcanzan el mínimo de capacidad y crecimiento vocabulario. Por otra parte, sus padres los sobreestiman, ya que sugieren que más de la mitad porcentual (promedio de la dimensión) poseen un rango amplio de amplitud del vocabulario, concibiendo percepciones léxicas positivas y reconociendo quizás que hay áreas de mejoras.

En cuanto a la relación con la hipótesis: Si el tamaño y profundidad del vocabulario es deficiente según los actores institucionales (promedio de aceptación: 23.0%), esto afectaría directamente la capacidad de comprensión lectora, apoyando la hipótesis alternativa H₁.

4.2.1.1.2. Variedad del vocabulario.

La dimensión de variedad de vocabulario se refiere a la capacidad del hablante o escritor para utilizar un repertorio diverso de palabras, evitando la repetición innecesaria y adaptando su

lenguaje según el contexto, la audiencia y el propósito comunicativo (Schmitt, 2000). Esta dimensión constituye un indicador fundamental de la riqueza expresiva y la flexibilidad lingüística del usuario de la lengua. A diferencia de la dimensión anterior de tamaño y profundidad, que se enfoca en el conocimiento cuantitativo y cualitativo del vocabulario, la variedad se concentra en la capacidad pragmática de aplicar ese conocimiento de manera diversificada y contextualizada.

El análisis que se exhibe a continuación reconoce cinco ítems específicos que valoraron la dimensión variedad del vocabulario desde las muestras de 160 estudiantes de 12^o del Instituto Comercial Panamá y sus padres; al igual que a los 14 profesores que les impartían clases y a los tres directivos del plantel.

Tabla 47

Comparativa de los cuatro actores educativos – Dimensión variedad del vocabulario

Actor	% Aceptación	% Rechazo	Interpretación
Estudiantes	74.5%	15.5%	Autopercepción favorable.
Padres	75.4%	14.4%	Percepción favorable.
Profesores	28.6%	62.8%	Percepción negativa.
Directivos	6.7%	93.3%	Percepción crítica.

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los cuatro actores educativos del Instituto Comercial Panamá, 2025.

La dimensión de variedad de vocabulario muestra el patrón más extremo de discrepancia entre actores; ya que los estudiantes y padres, mantienen percepciones favorables similares (75%), los profesores percepción negativa (28.6% de aceptación), mientras los regentes

administrativos una percepción crítica, la más desaprobada de toda la investigación para esta dimensión (6.7% de aceptación).

Dentro de las áreas de coincidencia entre profesores y directivos (0% de aceptación en ambos): los educandos no evitan repetir palabras en sus escritos, no incorporan vocabulario técnico o académico.

Generamos como hallazgo crítico que para el ICP que prepara jóvenes para carreras técnicas, la ausencia de vocabulario especializado (0% según profesores y directivos) representa una deficiencia que compromete la formación profesional.

Los educadores ponderan (formativa o sumativa) diariamente las producciones escritas y orales de los estudiantes en contextos académicos formales y los directores verifican en actividades sus comportamientos léxicos, sus percepciones indican que los discentes utilizan un repertorio léxico muy limitado y repetitivo, contrastando con la visión optimista de los padres que examinan la actividad discursiva de sus hijos en contextos informales donde el vocabulario coloquial puede parecer suficiente. La falta de variedad léxica tiene consecuencias directas en: calidad de producciones escritas, capacidad de expresión de ideas complejas, comprensión de textos con vocabulario diverso y en el rendimiento académico en todas las asignaturas

Por otra parte, los docentes al corregir trabajos escritos observan directamente: uso repetitivo de las mismas palabras, incapacidad de utilizar sinónimos, pobreza en recursos de sustitución léxica y hasta textos monótonos y poco variados. La repetición léxica en producción escrita refleja un vocabulario activo limitado. Si el estudiante no tiene palabras alternativas para expresarse, tampoco tendrá la riqueza léxica necesaria para comprender textos que utilizan vocabulario variado.

Es asimismo como los agentes administrativos distinguen que los discentes de 12^o carecen completamente de este vocabulario (académico – formal), lo cual tiene implicaciones severas para la educación superior, además este vocabulario académico es prerequisite para estudios universitarios; para el rendimiento actual, porque afecta la comprensión de textos escolares y la producción de trabajos, y para la vida profesional, puesto que el Instituto Comercial Panamá prepara para carreras que requieren vocabulario técnico. Este resultado confirma contundentemente la hipótesis de que el déficit de vocabulario limita la comprensión lectora, especialmente en contextos académicos.

El objetivo de “identificar la diversidad léxica” se responde con evidencia de deficiencia severa según los actores institucionales, quienes observan: repetición sistemática de palabras, ausencia de vocabulario técnico y limitada diversidad en producciones escritas y orales; aunque cabe mencionar, que para los actores externos al aula, ellos sí rescatan estas competencias (de esta dimensión) complementando que están parcialmente desarrolladas (respuestas moderadamente positivas) y hasta proponen desarrollo parcial de estas habilidades.

4.2.1.1.3. Vocabulario activo – pasivo.

La dimensión de vocabulario activo-pasivo se refiere a la distinción fundamental entre dos modalidades de conocimiento léxico: el vocabulario pasivo (receptivo), que comprende palabras que un individuo puede reconocer y comprender pero no utiliza activamente en su producción lingüística, y el vocabulario activo (productivo), que abarca palabras que un individuo efectivamente utiliza tanto en contextos orales como escritos (Laufer, 1998; Schmitt, 2000).

Esta distinción resulta especialmente crítica en el contexto de la comprensión lectora, ya que los lectores frecuentemente encuentran palabras cuyo significado pueden inferir o reconocer sin necesariamente utilizarlas en su comunicación cotidiana. La capacidad de transitar desde el reconocimiento pasivo hacia la utilización activa constituye un aspecto fundamental del desarrollo lingüístico y de la profundización de la comprensión lectora.

El análisis que se muestra explora cuatro ítems específicos de la dimensión vocabulario activo – pasivo, tasado de las muestras de 160 estudiantes de 12º del Instituto Comercial Panamá y sus padres; al igual que a los 14 profesores que les impartían clases y a los tres directivos del plantel.

Tabla 48

Comparativa de los cuatro actores educativos – Vocabulario activo y pasivo

Actor	% Aceptación	% Rechazo	Interpretación
Estudiantes	85.0%	8.0%	Autopercepción muy favorable.
Padres	85.5%	7.2%	Percepción muy favorable.
Profesores	12.5%	82.1%	Percepción crítica.
Directivos	0.0%	100.0%	Rechazo total.

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los cuatro actores educativos del Instituto Comercial Panamá, 2025.

Los directores impugnan unánimemente (100%) todas las competencias de esta dimensión y los profesores por su parte las rechazan de manera crítica (82.1%); es decir, no reconocen el vocabulario pasivo, la capacidad de activación léxica, la identificación de palabras en lecturas y la incorporación de palabras nuevas. Este vocabulario (palabras que se reconocen pero no se usan activamente) es esencial para la comprensión de textos. Si los estudiantes tienen

un vocabulario pasivo limitado (como perciben profesores y directivos), enfrentarán dificultades severas al leer textos con vocabulario más allá de su uso cotidiano.

El efecto de aceptación concentrada y abismal de rechazo insinúa que los rectores y educadores no observan ningún esfuerzo intencional de los estudiantes por incorporar vocabulario nuevo. Esto señala la falta de motivación para el aprendizaje léxico, ausencia de curiosidad lingüística, estancamiento del vocabulario y zona de confort léxica sin expansión. Sin esfuerzo activo por incorporar palabras nuevas, el vocabulario de los estudiantes permanecerá limitado, lo cual afectará progresivamente su comprensión de textos cada vez más complejos.

Como en las dimensiones anteriores tutores y estudiantes postula la existencia de un vocabulario pasivo normal y un potencial de activación para la comprensión lectora que logran impulsar cuando las situaciones del entorno lo requieren. Estos resultados igualmente demuestran con alta certeza de que pueden reconocer vocabulario en textos escritos que no utilizan en su comunicación oral cotidiana. Esta competencia es fundamental para la comprensión lectora, ya que permite acceder al significado de textos que contienen vocabulario más formal o especializado que el habla cotidiana. Por otra parte, en la conexión con la hipótesis H₁, es evidente que la deficiencia en vocabulario activo-pasivo limita directamente la capacidad de comprender textos complejos, ya que el lector no puede acceder a significados de palabras que debería reconocer aunque no use frecuentemente.

4.2.1.1.4. Contextualización del vocabulario.

La dimensión de contextualización del vocabulario se refiere a la capacidad de un individuo para comprender, adaptar y utilizar palabras de manera apropiada considerando el contexto situacional, lingüístico y sociocultural en el cual se produce la comunicación (Halliday,

1985). Esta dimensión engloba múltiples competencias: la capacidad de inferir significados a partir de pistas contextuales, reconocer cómo el contexto modifica el significado de palabras (polisemia contextual), adaptar el registro y elección de palabras según la audiencia, y utilizar contextos clarificadores para comunicar significados de manera precisa.

La contextualización del vocabulario resulta importantísima para la comprensión lectora, ya que los lectores frecuentemente encuentran palabras desconocidas o con significados no familiares que deben interpretar a partir de las pistas contextuales proporcionadas por el texto (Kintsch, 1998). La capacidad de utilizar contexto para construir significado es, en esencia, una estrategia fundamental de comprensión lectora.

Se presenta el análisis de cuatro ítems específicos de la dimensión contextualización del vocabulario, tasado de las muestras de 160 estudiantes de 12° del Instituto Comercial Panamá y sus padres; al igual que a los 14 profesores que les impartían clases y a los tres directivos del plantel.

Tabla 49

Comparativa de los cuatro actores educativos – Contextualización del vocabulario

Tabla comparativa de los cuatro actores

Actor	% Aceptación	% Rechazo	Interpretación
Estudiantes	82.0%	10.0%	Autopercepción muy favorable.
Padres	82.7%	9.4%	Percepción muy favorable.
Profesores	26.8%	66.1%	Percepción negativa.
Directivos	8.3%	91.7%	Percepción crítica.

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los cuatro actores educativos del Instituto Comercial Panamá, 2025.

La contextualización del vocabulario, capacidad de utilizar palabras apropiadamente según el contexto, también muestra nuevamente la división entre actores para directivos (0% de aceptación TA) y docentes (14.3% de aceptación TA), aseverando deficiencia total en la adaptación del lenguaje según la audiencia, el reconocimiento de polisemia contextual y el uso de ejemplos contextuales en escritos. Esta deficiencia explica directamente por qué la comprensión lectora se deteriora a medida que los textos se vuelven más complejos. Sin estrategias de inferencia contextual, cada palabra desconocida se convierte en un obstáculo insuperable. Bipartitamente los agentes externos al aula demuestran porcentualmente que el desarrollo de estas habilidades en esta dimensión es moderada y hasta insinúan una percepción positiva.

Esta competencia sociolingüística es fundamental para la comunicación profesional efectiva, la interacción en contextos laborales formales y el éxito en entrevistas y situaciones profesionales, las cuales los tutores y discentes creen según su percepción que si poseen estas habilidades. Los egresados del Instituto Comercial Panamá necesitarán interactuar con clientes, jefes, colegas y autoridades en contextos profesionales. La incapacidad de adaptar el lenguaje compromete severamente su desempeño laboral futuro. El objetivo de identificar “la capacidad de los estudiantes para utilizar un vocabulario variado en diferentes contextos” se responde con evidencia de deficiencia crítica según profesores (26.8%) y directivos (8.3%) y convergentemente puntajes porcentuales positivos contrarios de padres y estudiantes.

4.2.1.2. Datos de los aspectos específicos. Variable: Comprensión lectora.

La comprensión literal constituye el nivel fundamental de procesamiento textual, refiriéndose a la capacidad de extraer y comprender la información explícita presentada directamente en un texto sin necesidad de interpretación, inferencia o análisis crítico (Barrett, 1976; Bloom, 1956). Este nivel de comprensión implica el reconocimiento de hechos, detalles específicos, ideas principales y la comprensión global del contenido textual tal como se presenta en la superficie del texto. Resulta esencial como base sobre la cual se construyen niveles más complejos de comprensión. Sin una sólida capacidad de extraer información explícita, los lectores experimentan limitaciones significativas para acceder a niveles de comprensión más profundos, tales como la comprensión inferencial, crítica o creativa. Adicionalmente, la comprensión literal proporciona el andamiaje necesario para que el vocabulario pueda ejercer su influencia en la comprensión textual, ya que permite al lector acceder al significado de palabras en contexto.

4.2.1.2.1. Comprensión literal.

La comprensión literal constituye el nivel fundamental de procesamiento textual, refiriéndose a la capacidad de extraer y comprender la información explícita presentada directamente en un texto sin necesidad de interpretación, inferencia o análisis crítico (Barrett, 1976; Bloom, 1956). Este nivel de comprensión implica el reconocimiento de hechos, detalles específicos, ideas principales y la comprensión global del contenido textual tal como se presenta en la superficie del texto.

La comprensión literal resulta esencial como base sobre la cual se construyen niveles más complejos de comprensión. Sin una sólida capacidad de extraer información explícita, los lectores experimentan limitaciones significativas para acceder a niveles de comprensión más

profundos, tales como la comprensión inferencial, crítica o creativa. Adicionalmente, la comprensión literal proporciona el andamiaje necesario para que el vocabulario pueda ejercer su influencia en la comprensión textual, ya que permite al lector acceder al significado de palabras en contexto.

En este apartado se presenta el análisis de cinco ítems delimitados de la dimensión comprensión literal, se utilizaron los datos de las encuestas de los 160 estudiantes de 12° del Instituto Comercial Panamá y sus padres; a los 14 profesores que les impartían clases y a los tres directivos del plantel.

Tabla 50

Comparativa de los cuatro actores educativos – Comprensión literal

Actor	% Aceptación	% Rechazo	Interpretación
Estudiantes	87.5%	6.3%	Autopercepción muy favorable.
Padres	89.0%	5.0%	Percepción muy favorable.
Profesores	47.2%	45.7%	Percepción dividida.
Directivos	0.0%	100.0%	Rechazo total.

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los cuatro actores educativos del Instituto Comercial Panamá, 2025.

La comprensión literal, nivel más básico que implica sacar información evidente y del texto, presenta resultados alarmantes según los directivos, con el rechazo total (0% de aceptación), están completamente en desacuerdo con que los estudiantes: comprenden información explícita en textos, identifiquen hechos y detalles clave, respondan preguntas de información directa, resuman ideas principales y reconozcan estructura textual; que en contraste con profesores, estos muestran percepción dividida, casi la mitad porcentual (47.2% aceptación),

reconoce algunas capacidades literales, pero con reservas significativas. Es aquí en donde algunos docentes reconocen que, cuando la tarea está estructurada en formato de preguntas específicas con respuestas localizables en el texto, los jóvenes sí pueden recuperar la información. Esto contrasta con su desempeño en comprensión general del texto, síntesis de información e identificación autónoma de ideas principales.

Si los administrativos estiman que los estudiantes no comprenden ni siquiera la información manifestada en el texto, esto representa una deficiencia fundamental que afecta todos los niveles superiores de comprensión, compromete el aprendizaje en todas las asignaturas, indica problemas serios en el proceso lector básico y sugiere deficiencias que van más allá del vocabulario.

Por otra parte es evidente la brecha extrema y la diferencia de ~88 puntos porcentuales de padres (89.0%) y estudiantes (87,5%) es una de las más grandes de toda la investigación, en comparación a la de los regentes administrativos, la fisura indica sobreestimación de los agentes externos al aula, que creen que la comprensión básica es la adecuada; mientras los actores institucionales no lo verifican de esa manera, ya que los criterios de evaluación son diferentes, las expectativas son más altas, dentro de la visión basada en estándares institucionales exigentes y el contexto de evaluación con sus resultados de pruebas estandarizadas vs. observación cotidiana.

4.2.1.2.2. Comprensión inferencial.

La comprensión inferencial constituye el segundo nivel en la jerarquía de comprensión lectora, caracterizándose por la capacidad de ir más allá de la información explícitamente presentada en el texto para extraer significados implícitos, hacer conexiones, formular

conclusiones y construir interpretaciones basadas en claves contextuales, conocimiento previo y razonamiento lógico (Kintsch, 1998; Anderson y Pearson, 1984). Requiere que el lector sea activo y constructivo, integrando información textual con su propio conocimiento del mundo para llenar vacíos informativos y comprender implicaciones no directamente establecidas.

Este nivel de comprensión resulta crítico para la lectura auténtica y significativa, permitiendo al lector no solo comprender lo que el texto dice, sino también lo que implica, sugiere o presupone. La comprensión inferencial es particularmente dependiente del vocabulario, ya que el reconocimiento de matices semánticos, relaciones entre palabras y connotaciones de términos facilita significativamente la capacidad de hacer inferencias sofisticadas.

El análisis que se muestra explora cinco ítems específicos de la dimensión comprensión inferencial, basado en los datos brindados por las muestras de 160 estudiantes de 12^o del Instituto Comercial Panamá y sus padres; al igual que a los 14 profesores que les impartían clases y a los tres directivos del plantel.

Tabla 51

Comparativa de los cuatro actores educativos – Comprensión inferencial

Actor	% Aceptación	% Rechazo	Interpretación
Estudiantes	75.8%	14.5%	Autopercepción favorable.
Padres	77.8%	12.5%	Percepción favorable.
Profesores	22.8%	70.0%	Percepción negativa.
Directivos	13.3%	80.0%	Percepción crítica.

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los cuatro actores educativos del Instituto Comercial Panamá, 2025.

La comprensión inferencial, capacidad de leer entre líneas, es percibida negativamente por los actores institucionales, los profesores (22.8%) y directivos (13.3%) identifican deficiencia crítica en la capacidad inferencial. Las áreas más afectadas incluyen: hacer inferencias más allá del contenido explícito, inferir sobre eventos y personajes, comprender motivaciones de personajes y anticipar eventos en textos narrativos.

En esta dimensión se exponen hallazgos importantes, ya que es el tercer más bajo de los datos arrojados entre los actores externos al aula, de hecho las diferencias son tan inversas que son los jóvenes quienes son menos optimistas con respecto a la misma, es interesante y podría explicarse porque los estudiantes perciben sus propias conexiones mentales, los padres solo pueden observar conexiones verbalizadas y muchas conexiones son internas y no se expresan externamente.

Los regentes institucionales con sus resultados porcentuales estiman que:

- Los alumnos del ICP no realizan estas operaciones cognitivas cuando leen, limitándose a la información superficial. La inferencia depende de conocer matices semánticos de las palabras, comprender connotaciones y reconocer relaciones léxicas implícitas.
- No identifican pistas textuales relevantes, no integran información dispersa, no construyen interpretaciones sobre eventos y no comprenden las implicaciones de las acciones de personajes.
- Ocasionalmente conectan lo que leen con sus experiencias, pero la mayoría establece que esta conexión es insuficiente o inconsistente.

- Carecen completamente de análisis psicológico (deseo – creencias), integración de pistas (diálogos - contextos); lo cual limita severamente la comprensión de textos narrativos y argumentativos donde las motivaciones son centrales.
- Los estudiantes tienen serias dificultades para comprender literatura y textos narrativos, analizar casos de estudio en materias como historia o ciencias sociales, entender las razones detrás de decisiones y acciones en textos informativos y desarrollar pensamiento crítico sobre las intenciones de autores y actores.

4.2.1.2.3. Comprensión crítica.

La comprensión crítica representa el nivel más complejo del proceso lector, en el cual el lector trasciende la mera extracción de información para evaluar, cuestionar y reflexionar sobre el contenido textual. Según Cassany (2006), la comprensión crítica implica "leer entre líneas", es decir, identificar las intenciones del autor, reconocer los valores implícitos y detectar los posicionamientos ideológicos presentes en el texto. Esta dimensión requiere que el lector desarrolle una postura activa y analítica frente a lo que lee.

Paul y Elder (2003) plantean que el pensamiento crítico en la lectura involucra el análisis de la estructura argumentativa, la identificación de falacias y la evaluación de la suficiencia de las evidencias presentadas. Esta competencia permite al lector no solo comprender lo que el texto dice, sino también reflexionar sobre su propósito comunicativo, su audiencia y las implicaciones de su mensaje.

En el contexto educativo actual, la comprensión crítica se ha vuelto fundamental debido a la sobreabundancia de información y la proliferación de fuentes de dudosa credibilidad,

especialmente en medios digitales (Cassany, 2021). Los estudiantes deben desarrollar habilidades para discernir entre información confiable y aquella que responde a intereses particulares o carece de rigor.

A continuación se presentan el análisis a seis ítems concretos que evaluaron la dimensión comprensión crítica con los datos de las muestras de 160 estudiantes de 12° del Instituto Comercial Panamá y sus padres; al igual que a los 14 profesores que les impartían clases y a los tres directivos del plantel.

Tabla 52

Comparativa de los cuatro actores educativos – Comprensión crítica

Actor	% Aceptación	% Rechazo	Interpretación
Estudiantes	53.2%	30.6%	Área de debilidad reconocida.
Padres	63.6%	23.8%	Percepción moderada.
Profesores	16.1%	78.6%	Percepción muy negativa.
Directivos	0.0%	83.3%	Rechazo total.

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los cuatro actores educativos del Instituto Comercial Panamá, 2025.

Dimensión con el primer lugar con puntuación porcentual de aceptación baja por parte de los agentes externos (~55). Esta es la única dimensión donde los propios estudiantes reconocen debilidades significativas (53.2% de aceptación, la más baja de su encuesta); sus padres por su parte, con un 63.6% de aceptación demuestra debilidad, dificultad y vulnerabilidad significativa en comprensión crítica, la cual lleva a la desinformación, a no saber identificar propagandas y noticias falsas, a la manipulación, estafas o fraudes (era digital); mal análisis y transmisión estructural, estilístico y lingüístico de mensajes; a la nula formulación de opiniones justificadas y

el reconocimiento de sesgos. Pero lo que es un hecho, es que estos últimos tienen una visión más optimista sobre la capacidad argumentativa de los estudiantes (sus hijos).

Según todos los actores institucionales, el nivel de comprensión crítica es deficiente: los docentes advierten solo 16.1% de aceptación y los directores un 0.0% de aceptación, la cual tiene implicaciones serias para el pensamiento crítico, la toma de decisiones informadas, la resistencia a manipulación y la vida ciudadana responsable; con una comprensión superficial sin profundidad, conocimiento declarativo sin conocimiento procedimental e identificación mecánica sin reflexión crítica.

Las competencias críticas deficientes circundan en la no identificación de credibilidad de fuentes, en el análisis de estructura y estilo del texto, en formular opiniones con evidencias y detectar sesgos y perspectivas parciales. Sin capacidad de lectura crítica, los estudiantes son vulnerables a desinformación, noticias falsas y manipulación mediática.

4.2.1.2.4. Comprensión estratégica.

La comprensión estratégica constituye una dimensión metacognitiva esencial en el proceso lector, caracterizándose por la capacidad del lector para planificar, monitorear, regular y evaluar su propio proceso de comprensión (Flavell, 1979; Baker y Brown, 1984; Paris, Lipson y Wixson, 1983). A diferencia de las dimensiones anteriores que evalúan qué comprende el lector (literal, inferencial, crítica), la comprensión estratégica evalúa cómo el lector gestiona y optimiza su propio proceso de comprensión.

Este nivel metacognitivo resulta crítico para el aprendizaje autónomo y permanente, permitiendo al lector no solo comprender textos específicos sino desarrollar autorregulación lectora, que es la capacidad de reconocer cuándo la comprensión falla, identificar la fuente de la

dificultad y aplicar estrategias correctivas apropiadas. Transforma al lector de receptor pasivo en agente activo de su propio aprendizaje.

La relación entre comprensión estratégica y vocabulario es bidireccional y compleja, ya que por un lado, el conocimiento de estrategias lectoras facilita la adquisición de nuevo vocabulario; por otro, un vocabulario amplio reduce la necesidad de aplicar estrategias compensatorias. Además, la metacognición lectora requiere vocabulario metacognitivo específico para nombrar y reflexionar sobre los propios procesos mentales (palabras como inferir, predecir, monitorear, sintetizar).

En el contexto específico del Instituto Comercial Panamá, la comprensión estratégica adquiere relevancia especial dado que los futuros profesionales del área comercial y científica deben ser aprendices autónomos capaces de actualizar continuamente sus conocimientos, procesar documentación técnica diversa y adaptarse a géneros textuales cambiantes en el mundo empresarial.

El análisis explora los datos recabados de los cuatro ítems específicos de la dimensión comprensión estratégica, exactamente de las muestras de 160 estudiantes de 12º del Instituto Comercial Panamá y sus padres; al igual que a los 14 profesores que les impartían clases y a los tres directivos del plantel.

Tabla 53

Comparativa de los cuatro actores educativos – Comprensión estratégica

Actor	% Aceptación	% Rechazo	Interpretación
Estudiantes	85.3%	7.8%	Autopercepción muy favorable.
Padres	85.3%	7.5%	Percepción muy favorable.

Profesores	41.1%	51.8%	Percepción negativa.
Directivos	0.0%	91.7%	Rechazo total.

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los cuatro actores educativos del Instituto Comercial Panamá, 2025.

La comprensión estratégica se vale del uso de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión, y bajo esta premisa los estudiantes y padres presentan datos porcentuales muy favorable (85.3% ambos) en esta dimensión; los tutores tienen claridad sobre estas competencias, y es probablemente porque pueden observar de manera directa materiales de estudio subrayados y cuadernos con notas; tienen percepción clara sobre si sus hijos buscan ayuda cuando no entienden, es altamente observable, porque implica comportamiento externo (preguntar, pedir ayuda) y pueden monitorear la reflexión post-lectura cuando sus hijos comentan lo que leyeron, relacionan lecturas con otros textos, mencionan datos o ideas que aprendieron, muestran interés continuo en temas leídos.

Consecuentemente, los profesores con percepción negativa (41.1%) y los directores en rechazo total que lo jóvenes pueden saber de la técnica del subrayado y ven su calidad, pero lo realizan superficialmente y sin criterio, las notas suelen ser incompletas o poco útiles y su uso inconsistente; detectan que no entienden, pero no preguntan en clase, el monitoreo es superficial (detectar confusión general sin identificar la causa), no buscan aclaraciones activamente aunque detecten problemas, pero no saben cómo resolverlos automáticamente y buscan ayuda en otros lugares (internet, compañeros) no visibles para los educadores; no verbalizan o demuestran reflexión en el aula y los administrativos tienen criterios más rigurosos sobre qué constituye una reflexión; no saben justificar con evidencias y para lo que ellos y sus padres consideran justificación, probablemente sea solo expresar una opinión con alguna razón general, pero para

los actores institucionales la argumentación es formal, con citas, referencias, datos y razonamiento estructurado y las habilidades estratégicas deficientes de evaluación como la credibilidad de fuentes, análisis de estructura y estilo, el argumentar con evidencias y reconocer sesgos.

La toma de notas efectiva requiere capacidad de parafrasear y sintetizar, habilidades que dependen del dominio vocabulario. Un estudiante con vocabulario limitado tiende a copiar literalmente en lugar de reformular.

V. Discusión de Resultados

5.1. Conclusiones

La investigación permitió determinar que existe una relación directa y positiva entre el uso del vocabulario y la comprensión lectora en los estudiantes de 12° del Instituto Comercial Panamá. El análisis de los datos y hallazgos obtenidos mediante la triangulación de percepciones de los cuatro actores educativos: estudiantes, padres de familia, profesores y directivos

evidencian que ambas variables se comportan de manera correlacionada y las limitaciones en el dominio del vocabulario restringen directamente la capacidad de comprender textos en todos sus niveles; es así como se presentan las siguientes conclusiones que responden al problema y a los objetivos planteados.

Los resultados de este trabajo admiten que existe una relación directa y positiva entre el uso del vocabulario y la comprensión lectora en los estudiantes de 12º, se afirma a través de la correspondencia entre los niveles de percepción de ambas variables según los cuatro actores consultados: aquellos que perciben favorablemente las competencias vocabularia también perciben favorablemente la comprensión lectora; mientras que quienes identifican deficiencias en vocabulario, igualmente identifican limitaciones en la capacidad de comprender textos. Esta correlación consistente entre ambas variables confirma que las limitaciones en el dominio del vocabulario restringen directamente la capacidad de los estudiantes para comprender textos en todos sus niveles.

Los actores institucionales, quienes evalúan el desempeño académico real de los estudiantes, identificaron deficiencias severas tanto en las competencias vocabulares como en la comprensión lectora. Estas deficiencias se manifiestan particularmente en la capacidad de reconocer y activar vocabulario más allá del uso cotidiano, en la incorporación de terminología técnica y académica, en la adaptación del lenguaje según el contexto comunicativo, y en los niveles superiores de comprensión que requieren inferencia, análisis crítico y aplicación de estrategias metacognitivas.

Un hallazgo significativo de la investigación fue la identificación de una marcada brecha perceptual significativa entre los actores externos al aula y los actores institucionales. Por una

parte, estudiantes y padres de familia mantienen percepciones favorables sobre las competencias lingüísticas; sin embargo, profesores y directivos identifican una realidad diferente caracterizada por limitaciones y deficiencias considerables. Esta discrepancia sugiere una sobreestimación de las habilidades y competencias lingüísticas por parte de quienes carecen de referentes académicos rigurosos para evaluarlas; mientras que los actores institucionales, quienes evalúan el desempeño académico con criterios más exigentes y tienen contacto directo con las producciones escritas y orales de los estudiantes, identifican la realidad de las deficiencias existentes. Esta brecha perceptual tiene implicaciones importantes para la intervención educativa, ya que sugiere la necesidad de sensibilizar a estudiantes y familias sobre las áreas que requieren mejora.

No obstante las deficiencias identificadas, la investigación también reveló una fortaleza que puede constituir el punto de partida para intervenciones pedagógicas, los estudiantes demuestran capacidad para conectar las ideas de los textos con sus experiencias personales y conocimientos previos. Esta competencia, reconocida incluso por los directivos, representa un recurso valioso que puede aprovecharse para desarrollar progresivamente otras habilidades de comprensión más complejas.

Los datos obtenidos confirman la hipótesis alternativa que establece que a mayor diversidad léxica en el vocabulario, mayor capacidad de comprensión lectora. La evidencia muestra una correlación consistente entre ambas variables, donde los patrones de fortaleza o deficiencia son paralelos en todas las dimensiones. Se identificaron conexiones específicas entre competencias vocabularia y niveles de comprensión: el vocabulario pasivo limitado se relaciona con deficiencias en comprensión literal; la falta de variedad léxica se vincula con dificultades inferenciales; y las deficiencias en contextualización se asocian con la incapacidad de realizar

lectura crítica. Estas conexiones confirman que el vocabulario no solo se relaciona con la comprensión lectora, sino que constituye un factor determinante para su desarrollo.

La investigación concluye que los estudiantes de 12° del Instituto Comercial Panamá presentan deficiencias significativas tanto en el dominio del vocabulario como en la comprensión lectora, según la percepción de los actores institucionales. Estas deficiencias están interrelacionadas, confirmando que el vocabulario limitado constituye un factor restrictivo para la comprensión de textos. Las áreas más críticas incluyen el vocabulario activo-pasivo, la contextualización del vocabulario, la comprensión literal, la comprensión crítica y la comprensión estratégica. La única fortaleza identificada es la capacidad de conectar ideas del texto con experiencias previas, competencia que puede servir como base para intervenciones pedagógicas orientadas a desarrollar las demás competencias deficientes.

Estos descubrimientos responden al problema de investigación planteado, confirmando que la relación entre vocabulario y comprensión lectora es estrecha y bidireccional en la población estudiada. Los estudiantes que presentan limitaciones vocabularia experimentan consecuentemente dificultades para comprender textos, especialmente en los niveles inferenciales, críticos y estratégicos que demandan un dominio léxico más amplio y profundo. Esta realidad advierte la necesidad urgente de implementar programas de intervención que aborden de manera integrada el desarrollo del vocabulario y la comprensión lectora, aprovechando las fortalezas identificadas y atendiendo prioritariamente las áreas de mayor deficiencia para mejorar el perfil de egreso de los estudiantes de 12°; ya que estas competencias resultan fundamentales no solo para el éxito académico de los estudiantes, sino también para su formación como profesionales competentes y ciudadanos críticos capaces de desenvolverse

efectivamente en una sociedad que demanda cada vez mayores habilidades de comunicación y procesamiento de información escrita.

La situación actual de la comprensión lectora es preocupante, con porcentajes significativos de estudiantes que no logran alcanzar niveles adecuados de habilidad. Las organizaciones como UNICEF, PREAL y OCDE resaltan la necesidad de intervenciones educativas efectivas para mejorar estas tasas, especialmente en contextos vulnerables. Para obtener detalles más específicos y actualizados, es recomendable consultar los informes anuales de cada organización.

5.2. Recomendaciones

La comprensión lectora sigue siendo un desafío global, con porcentajes alarmantes de estudiantes que no logran alcanzar niveles aceptables de comprensión. Las iniciativas para abordar estas deficiencias son esenciales para mejorar la alfabetización y la educación en general, es por eso que a partir de los aciertos y encuentros obtenidos en esta investigación, se formulan las siguientes recomendaciones dirigidas a los diferentes actores involucrados en el proceso educativo, así como a futuros investigadores interesados en profundizar en la relación entre vocabulario y comprensión lectora.

En primera instancia se le recomienda al Ministerio de Educación diseñar e implementar un programa institucional de desarrollo del vocabulario y la comprensión lectora para todas las asignaturas y niveles educativos. Este programa debe contemplar la capacitación docente, la dotación de recursos bibliográficos apropiados, la creación de espacios dedicados a la lectura y el establecimiento de metas e indicadores de seguimiento.

Es importante que la institución promueva la sensibilización de estudiantes y padres de familia respecto a las áreas que requieren mejora, considerando la brecha perceptual identificada en la investigación. La comunicación efectiva sobre las expectativas académicas y las competencias requeridas para el éxito profesional puede contribuir a generar mayor compromiso de todos los actores con el proceso de mejora.

Se sugiere también fortalecer la enseñanza del vocabulario técnico y comercial propio del perfil de egreso de la institución, considerando que los estudiantes se preparan para desempeñarse en el ámbito empresarial y administrativo, donde el dominio de terminología especializada resulta indispensable para una comunicación profesional efectiva.

A los docentes se les confía implementar estrategias de enseñanza explícita del vocabulario que vayan más allá de la simple memorización de definiciones, incorporando actividades que promuevan el conocimiento profundo de las palabras, sus relaciones semánticas, sus usos contextuales y sus aplicaciones en diferentes registros comunicativos. Es fundamental que los educadores de todas las asignaturas, y no únicamente los de Español, asuman la responsabilidad de desarrollar el vocabulario técnico y académico propio de sus disciplinas.

Asimismo, se sugiere aprovechar la fortaleza identificada en los estudiantes respecto a la conexión de ideas textuales con experiencias previas, utilizando esta competencia como puente para desarrollar habilidades inferenciales más complejas. Las estrategias de activación de conocimientos previos y la vinculación de los contenidos de lectura con situaciones cercanas a la realidad de los estudiantes pueden facilitar el tránsito hacia niveles superiores de comprensión.

Igualmente, es de imperante encomendación también incorporar de manera sistemática actividades de lectura crítica que desafíen a los estudiantes a evaluar fuentes, detectar sesgos, formular opiniones fundamentadas y analizar la estructura e intención de los textos. Estas competencias, identificadas como las más deficientes, requieren atención prioritaria y práctica constante para su desarrollo.

Para los padres de familia, es esencial involucrarse activamente en el desarrollo de las competencias lingüísticas de sus hijos, fomentando la lectura en el hogar, el diálogo sobre temas diversos, el uso de vocabulario variado en las conversaciones familiares y el acceso a materiales de lectura que desafíen y amplíen el repertorio léxico de los estudiantes. Es importante que los padres reconozcan que el desarrollo del vocabulario y la comprensión lectora no es responsabilidad exclusiva de la escuela, sino que requiere un esfuerzo conjunto donde el ambiente familiar juega un papel fundamental. La exposición a un lenguaje rico y variado desde el hogar constituye un factor determinante para el éxito académico y profesional de los jóvenes.

Como iniciativa para futuras investigaciones, se podrían realizar estudios que profundicen en las causas de la brecha perceptual identificada entre los actores externos al aula y los actores institucionales, explorando los factores que inciden en la sobreestimación de competencias por parte de estudiantes y padres de familia. Sería valioso desarrollar investigaciones de carácter longitudinal que permitan evaluar el impacto de programas de intervención en vocabulario sobre la mejora de la comprensión lectora, estableciendo relaciones causales más precisas entre ambas variables. Por otra parte, también explorar la relación entre el vocabulario técnico-comercial y el desempeño de los egresados en el ámbito laboral, lo cual permitiría establecer evidencias sobre la relevancia práctica del desarrollo de estas competencias

para la inserción profesional exitosa. Finalmente, ampliarse el estudio a otras instituciones educativas del país, tanto públicas como privadas, para determinar si los hallazgos identificados en el Instituto Comercial Panamá son particulares de esta institución o representan una tendencia más generalizada en el sistema educativo panameño.

5.3. Relaciones con otras investigaciones

Los descubrimientos obtenidos en la presente investigación guardan correspondencia con un amplio cuerpo de estudios previos que han explorado la relación entre el vocabulario y la comprensión lectora en diversos contextos educativos. A continuación se establecen las principales coincidencias y diferencias con trabajos relevantes del ámbito nacional e internacional.

Los resultados coinciden con los patrones de Stahl y Fairbanks en Los efectos de la instrucción del vocabulario: Un metaanálisis basado en un modelo (1986), quienes en su metaanálisis (realizaron y analizaron 52 estudios sobre los efectos de la instrucción de vocabulario en el aprendizaje de significados de palabras y en la comprensión lectora, desde 2.º grado hasta la universidad) señalaron la existencia de una correlación robusta y consistente entre el conocimiento vocabularia y la comprensión lectora. Al igual que en éste proyecto, estos autores identificaron que las limitaciones en el dominio del vocabulario imponen restricciones directas sobre la capacidad de procesar y comprender textos escritos, confirmando que ambas variables se comportan de manera interdependiente.

De manera similar, el esquema concuerda con la indagación de Qian (2002), nombrada: Investigando la relación entre el conocimiento del vocabulario y el rendimiento en la lectura académica: Una perspectiva de evaluación, con la cual demostró que tanto el tamaño

como la profundidad del vocabulario contribuyen de manera significativa a la predicción de la comprensión lectora. Al compararla con el estudio actual, los actores institucionales identificaron deficiencias en ambos aspectos del vocabulario, las cuales se reflejaron paralelamente en limitaciones en todos los niveles de comprensión lectora, corroborando la relación establecida por este autor.

El trabajo investigativo también encuentra coincidencias con el estudio de Perfetti y Hart (2002) y su Hipótesis de la Calidad Léxica, la cual establece que la eficiencia en el procesamiento de palabras individuales determina en gran medida la capacidad de comprensión textual. Los resultados obtenidos en el Instituto Comercial Panamá evidencian que los estudiantes con vocabulario limitado experimentan dificultades para acceder a niveles superiores de comprensión, lo cual respalda esta perspectiva teórica.

Asimismo, los hallazgos son consistentes con la investigación longitudinal de Cunningham y Stanovich (1997), titulada: La adquisición temprana de la lectura y su relación con la experiencia lectora y la habilidad 10 años después, quienes expusieron como las diferencias en el dominio vocabulario predicen el rendimiento académico general a lo largo de la escolaridad, de igual forma soslayaron en su trabajo, que la habilidad lectora temprana predice el vocabulario, la comprensión lectora y el conocimiento general hasta 10 años después. También introdujeron el concepto de “Efecto Mateo” en la lectura, el cual afirma que los buenos lectores leen más, aprenden más vocabulario y comprenden mejor, creando un ciclo virtuoso; mientras que los lectores débiles quedan cada vez más rezagados. Esto es relevante para entender por qué el vocabulario y la comprensión lectora están tan interrelacionados como lo es en esta investigación. Es así como, los actores institucionales marcaron deficiencias léxicas que

comprometen no solo la comprensión lectora, sino también el desempeño académico integral de los estudiantes, coincidiendo con las conclusiones de estos investigadores.

En el contexto latinoamericano, los resultados guardan relación con el trabajo de Riffo et al (2014) en Chile, bajo el título de Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media, ellos detectaron que los estudiantes con menor riqueza léxica presentan mayores dificultades en la comprensión de textos académicos. Se encontró un patrón similar, donde la ausencia de vocabulario técnico y académico, señalada unánimemente por profesores y directivos, se asocia con limitaciones en la comprensión de textos propios del ámbito educativo.

En el ámbito nacional, como se estableció en los antecedentes, existen pocas indagaciones sobre este tópico y las que existen no se enfocan específicamente en analizar el vocabulario como estrategia, técnica o herramienta facilitadora para la comprensión de textos; esta es una problemática que exige investigación; sin embargo, en Panamá, los datos provenientes de evaluaciones nacionales e internacionales revelan que esta habilidad representa uno de los desafíos más críticos del sistema educativo. Los resultados de la prueba PISA 2022, aplicada a 5.308 estudiantes panameños de 15 años en 243 centros educativos de las 16 regiones del país, valoraron que Panamá obtuvo 392 puntos en lectura, cifra significativamente inferior al promedio de los países de la OCDE, que supera los 450 puntos, ubicando al país en el puesto 74 de 81 naciones evaluadas (OCDE, 2023). De manera más alarmante, solo el 42% de los estudiantes panameños alcanzó el nivel 2 o superior en lectura, frente al 74% que representa el promedio de la OCDE, lo que indica que más de la mitad de los jóvenes panameños no logran comprender lo que leen a un nivel básico (OCDE, 2023).

Esta situación no es reciente ni pasajera. Los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) pospandemia, aplicado entre 2023 y 2024 a estudiantes de tercer y sexto grado, confirmaron que Panamá, aunque registra una leve mejora respecto a 2019, continúa muy lejos de alcanzar niveles satisfactorios. El informe señaló que en tercer grado el 51% de los estudiantes se ubica por debajo de lo esperado en lectura, cifra que se eleva dramáticamente al 72% en sexto grado, evidenciando que las dificultades lectoras no solo persisten, sino que se agravan conforme avanza la escolaridad (UNESCO-LLECE, 2025).

En este contexto, investigaciones realizadas en el país han documentado la magnitud del problema. Cubilla-Bonnetier et al. (2023) mostró que durante la pandemia los estudiantes de escuelas públicas panameñas experimentaron una disminución significativa en su rendimiento lector, ampliando aún más la brecha con respecto a las escuelas privadas. Asimismo, el informe *Lectoescritura en Foco* del Centro de Investigación Educativa de Panamá (CIEDU AIP, 2024) identificó que los factores socioeconómicos, psicolingüísticos y pedagógicos inciden de manera determinante en el aprendizaje lector de los estudiantes panameños de primaria, en un contexto que ya de por sí presentaba niveles bajos de comprensión lectora antes de la pandemia.

A pesar de la gravedad del problema, la investigación científica panameña sobre los factores específicos que explican las dificultades en comprensión lectora sigue siendo escasa. El propio CIEDU (2022) reconoce que actualmente no existen estudios sistemáticos que exploren en profundidad variables lingüísticas clave como el vocabulario y su relación con la comprensión lectora en estudiantes panameños. Esta carencia es particularmente preocupante si se considera que la literatura internacional establece de manera consistente que el conocimiento del vocabulario es uno de los predictores más sólidos de la comprensión lectora (Stahl y Fairbanks,

1986; Qian, 2002; Perfetti y Hart, 2002), y que las deficiencias léxicas en etapas escolares críticas pueden generar un efecto acumulativo negativo que compromete el desempeño lector a lo largo de toda la trayectoria académica (Cunningham y Stanovich, 1997).

En este sentido, la presente investigación surge como una respuesta necesaria ante esta brecha de conocimiento, con el propósito de examinar la relación entre el vocabulario y la comprensión lectora en estudiantes panameños, aportando evidencia empírica contextualizada que pueda contribuir al diseño de estrategias pedagógicas más efectivas para la realidad educativa del país.

En conjunto, los hallazgos se alinean con el consenso establecido en la literatura científica respecto a la relación positiva y significativa entre el vocabulario y la comprensión lectora. Las coincidencias con múltiples estudios previos, tanto del ámbito internacional como latinoamericano y datos nacionales, fortalecen la validez de los resultados obtenidos y confirman que los patrones identificados en el Instituto Comercial Panamá son consistentes con tendencias documentadas en otros contextos educativos. Al mismo tiempo, los aportes novedosos de la investigación, particularmente el enfoque de triangulación y la identificación de brechas perceptuales, contribuyen a expandir el conocimiento existente y abren nuevas líneas de indagación para futuros estudios en el campo.

VI. Propuesta de intervención pedagógica

6.1. Título

Programa de Fortalecimiento Integrado del Vocabulario y la Comprensión Lectora para Estudiantes del Instituto Comercial Panamá.

6.2. Introducción

La propuesta surge como respuesta a los hallazgos obtenidos en la investigación sobre la relación entre el uso del vocabulario y la comprensión lectora en los estudiantes de 12° del

Instituto Comercial Panamá. Los resultados evidenciaron deficiencias significativas en ambas variables según la percepción de los actores institucionales, quienes identificaron limitaciones severas en el tamaño y profundidad del vocabulario, la diversidad léxica, la capacidad de contextualización, y en los diferentes niveles de comprensión lectora, especialmente en los niveles crítico y estratégico.

La investigación demostró que existe una relación directa y positiva entre el vocabulario y la comprensión lectora, confirmando que las limitaciones en el dominio léxico restringen la capacidad de los estudiantes para comprender textos en todos sus niveles. Asimismo, se identificó una brecha perceptual significativa entre estudiantes y padres de familia, quienes sobreestiman las competencias lingüísticas, y los profesores y directivos, quienes reconocen las deficiencias reales en el desempeño académico.

Ante esta realidad, se hace necesario implementar un programa de intervención pedagógica que aborde de manera integrada el desarrollo del vocabulario y la comprensión lectora, aprovechando la única fortaleza identificada, la capacidad de los estudiantes para conectar ideas del texto con sus experiencias previas, como punto de partida para el desarrollo de competencias más complejas. El programa propuesto se fundamenta en los principios de la enseñanza explícita del vocabulario, el enfoque comunicativo y la lectura estratégica, buscando impactar positivamente en el perfil de egreso de los estudiantes y en su preparación para el ámbito profesional y académico superior.

6.3. Objetivos

6.3.1. Objetivo general

- Fortalecer las competencias de vocabulario y comprensión lectora en los estudiantes del Instituto Comercial Panamá mediante la implementación de estrategias pedagógicas integradas que promuevan el desarrollo léxico, la lectura crítica y el uso contextualizado del lenguaje en el ámbito académico y profesional.

6.3.2. Objetivos específicos

- Desarrollar el vocabulario de los estudiantes mediante actividades de enseñanza explícita y estrategias que promuevan la activación y uso del conocimiento multidimensional de las palabras.
- Mejorar los niveles de comprensión lectora aprovechando la fortaleza identificada en la conexión texto-experiencia como puente hacia competencias más complejas.
- Sensibilizar a estudiantes, padres de familia y docentes sobre la importancia del desarrollo léxico y la comprensión lectora para el éxito académico y profesional, reduciendo la brecha perceptual identificada en la investigación.

6.4. Antecedentes y justificación

Antecedentes

La investigación realizada en el Instituto Comercial Panamá reveló que los actores institucionales perciben deficiencias severas en las competencias de vocabulario y comprensión lectora de los estudiantes de 12° Bachiller en Ciencias. En la variable vocabulario, el promedio de aceptación por parte de profesores fue de apenas 21.5% (71.5% de rechazo), mientras que los directivos lo ubicaron en 10.7% (89.3% de rechazo). En comprensión lectora, los profesores

reportaron 31.8% de aceptación (61.5% de rechazo) y los directivos apenas 3.3% (88.3% de rechazo). Mientras que los actores externos al aula, en vocabulario los estudiantes obtuvieron según sus percepciones un promedio total de aceptación de 79.1% (12.1% de rechazo) y sus padres afirman que sus acudidos poseen el 80.1 % ; pero en cuanto a la comprensión lectora los estudiantes ellos aseveran poseer el 75.5% de aceptación (14.8% de rechazo) frente al 78.9% de sus padres (12.2% de rechazo).

Las áreas más críticas identificadas incluyen el vocabulario activo-pasivo, la incorporación de vocabulario técnico y académico, la comprensión literal, crítica y estratégica y la capacidad de adaptar el lenguaje según la audiencia, igualmente con rechazos críticos.

En contraste, se identificó una fortaleza: la capacidad de relacionar ideas del texto con experiencias previas obtuvo 66.7% de aceptación por parte de los directivos y por parte de los profesores un 37.5% siendo el más alto de la dimensión inferencial (ítems 27), constituye la única competencia con percepción mayoritariamente favorable en la variable comprensión lectora.

Justificación

La implementación de este programa se prueba desde múltiples perspectivas. En primera instancia desde el punto de vista académico, para el desarrollo del vocabulario y la comprensión lectora, ya que constituyen un requisito fundamental para el éxito en todas las áreas del conocimiento, pues es la lectura el principal medio de acceso a la información y el aprendizaje en el contexto escolar.

Por otra parte, en la perspectiva profesional, los estudiantes del Instituto Comercial Panamá se preparan para desempeñarse en el ámbito empresarial y administrativo, donde el dominio de vocabulario técnico especializado y la capacidad de comprender y producir textos complejos resultan indispensables para una comunicación efectiva y un desempeño laboral exitoso.

En el enfoque de formación ciudadana, el desarrollo de la comprensión crítica es fundamental para formar individuos capaces de evaluar información, detectar sesgos, identificar fuentes confiables y participar de manera informada en la sociedad democrática, especialmente en un contexto donde la desinformación representa un desafío constante.

Finalmente, desde el aspecto institucional, atender las deficiencias identificadas contribuirá a mejorar el perfil de egreso de los estudiantes, el prestigio de la institución y los indicadores de calidad educativa.

6.5. Actividades/ Tareas / Responsables

Para el logro de los objetivos propuestos, el programa se estructura en cuatro componentes que abordan de manera integral el desarrollo del vocabulario, el fortalecimiento de la comprensión lectora, la sensibilización de la comunidad educativa y el monitoreo continuo del proceso. Cada componente incluye actividades específicas con sus respectivas tareas y responsables, garantizando una distribución clara de funciones que facilite la ejecución coordinada del programa. La asignación de responsabilidades involucra a diferentes actores institucionales, promoviendo el compromiso colectivo y el trabajo colaborativo en beneficio de los estudiantes.

Tabla 54*Componente 1: Desarrollo del vocabulario*

Actividad	Tareas	Responsables
Implementación del vocabulario de la semana.	Selección de 15 palabras semanales relevantes para diversas áreas del conocimiento; elaboración de fichas léxicas con definición, ejemplos, sinónimos y uso en contexto; exposición en murales y plataformas digitales; evaluación del uso en producciones estudiantiles.	Docentes de Español y de todas las áreas.
Creación del glosario.	Identificación de términos técnicos esenciales por asignatura; elaboración colaborativa del glosario con participación estudiantil; publicación digital e impresa del glosario; actualización periódica.	Docentes de todas las áreas.
Talleres de expansión léxica.	Diseño de talleres quincenales de 2 horas; actividades de relaciones semánticas (sinónimos, antónimos, familias de palabras); ejercicios de contextualización y registro; dinámicas de activación del vocabulario pasivo.	Docentes de Español, facilitadores externos invitados.
Club de lectura.	Selección de textos del ámbito empresarial, comercial, científicos y de entretenimiento; sesiones semanales de lectura y discusión; análisis del vocabulario técnico en contexto; producción de reseñas y síntesis.	Docentes de Español, directivos y de todas las áreas.

Tabla 55*Componente 2: Fortalecimiento de la comprensión lectora*

Actividad	Tareas	Responsables
Programa de la experiencia al texto.	Diseño de secuencias didácticas que partan de experiencias estudiantiles; conexión sistemática entre conocimientos previos y contenidos textuales;	Docentes de todas las áreas.

	desarrollo progresivo de inferencias a partir de conexiones personales.	
Talleres de lectura crítica.	Sesiones quincenales de análisis de textos mediáticos; ejercicios de identificación de fuentes y evaluación de credibilidad; detección de sesgos y perspectivas en textos argumentativos; formulación de opiniones fundamentadas con evidencia textual.	Docentes de Español, Ciencias Sociales y Ética.
Estrategias de lectura en todas las áreas.	Capacitación docente en estrategias de lectura disciplinar; implementación de protocolos de lectura antes, durante y después; uso de organizadores gráficos y técnicas de síntesis; monitoreo de comprensión en cada asignatura.	Todos los docentes, directivos.
Círculos de lectura estratégica.	Conformación de grupos pequeños de estudiantes; lectura compartida con roles asignados (moderador, sintetizador, cuestionador); aplicación de estrategias metacognitivas; reflexión sobre el proceso lector.	Docentes de Español, tutores de grupo (profesores de diversas áreas), facilitadores externos invitados.

Tabla 56*Componente 3: Sensibilización*

Actividad	Tareas	Responsables
Escuela para Padres: Lectura en familia.	Diseño de talleres trimestrales para padres; orientación sobre estrategias de apoyo en el hogar; distribución de guías prácticas para fomentar la lectura; seguimiento de compromisos familiares.	Orientación escolar, docentes y directivos.
Campaña de Sensibilización Estudiantil.	Charlas motivacionales sobre la importancia del vocabulario y la lectura; testimonios de profesionales exitosos del área comercial; concursos de vocabulario y comprensión lectora; reconocimiento público de avances.	Orientación escolar, docentes, directivos y exalumnos.

Jornadas de socialización de resultados.	Presentación periódica de avances del programa; retroalimentación de todos los actores; ajustes basados en evidencia; celebración de logros colectivos.	Dirección y docentes.
---	---	-----------------------

Tabla 57*Componente 4: Monitoreo y evaluación*

Actividad	Tareas	Responsables
Evaluación diagnóstica inicial.	Aplicación de pruebas estandarizadas de vocabulario; evaluación de niveles de comprensión lectora; establecimiento de línea base por estudiante y grupo.	Docentes de Español.
Seguimiento continuo.	Registro de participación en actividades; evaluaciones formativas periódicas; portafolios de evidencias estudiantiles; reuniones mensuales de equipo ejecutor.	Docentes
Evaluación final y comparativa.	Aplicación de pruebas de salida; comparación con línea base; análisis de resultados por dimensión; elaboración de informe final.	Dirección y docentes.

6.6. Cronograma de ejecución

La implementación del programa se desarrollará a lo largo de nueve meses, organizados en cuatro fases secuenciales que permiten una ejecución ordenada y sistemática de las actividades. La primera fase contempla la preparación y organización del programa, incluyendo la conformación del equipo, la capacitación docente y la evaluación diagnóstica inicial. La segunda fase corresponde a la implementación de las actividades centrales de desarrollo del vocabulario y la comprensión lectora. Por otra parte, la tercera fase aborda la sensibilización de la comunidad educativa, y para finalizar la cuarta fase se dedica al monitoreo, evaluación y

6.7. Presupuesto

El desarrollo de la propuesta requiere la asignación de recursos financieros que garanticen la adquisición de materiales, la contratación de facilitadores especializados, la capacitación del personal docente y la realización de las actividades planificadas. El presupuesto presentado a continuación ha sido elaborado considerando las necesidades reales del programa y la optimización de los recursos disponibles, priorizando aquellos rubros que inciden directamente en el logro de los objetivos propuestos. Se contempla además un porcentaje para imprevistos que permita responder a eventualidades durante la ejecución del programa.

Tabla 59

Presupuesto

Rubro	Descripción	Cantidad	Valor (B/.)	Costo total (B/.)
Recursos humanos				
Capacitación docente	Talleres de formación (3 jornadas de 8 horas)	3	200.00	600.00
Facilitadores externos	Especialistas en lectura y vocabulario (honorarios)	3	300.00	900.00
Horas adicionales docentes	Coordinación y preparación de materiales	100 horas <i>Ad honorem</i>	25.00	00.00
Materiales didácticos				
Libros y textos especializados	Bibliografía para club de lectura	100	25.00	2,500.00
Material de papelería	Cartulinas, marcadores, fichas, folders	Global	-	500.00
Fotocopias y reproducciones	Guías, talleres, evaluaciones	Global	-	300.00

Glosario	Diseño, diagramación e impresión	200 ejemplares	2.00	400.00
Recursos tecnológicos				
Plataforma digital educativa	Suscripción gratuita	1	00.00	00.00
Materiales audiovisuales	Videos, presentaciones, recursos multimedia (Plataforma, apps streaming gratuitos)	Global	-	00.00
Eventos y actividades				
Escuela para padres	Refrigerios y materiales (3 sesiones)	3	150.00	450.00
Jornadas de sensibilización	Refrigerios y logística (3 jornadas)	3	200.00	600.00
Concursos y reconocimientos	Premios e incentivos estudiantiles	Global	-	400.00
Evaluación				
Instrumentos de evaluación	Diseño y reproducción de pruebas	Global	-	250.00
Procesamiento de datos	Software y análisis estadístico/ gratuito	Global	-	00.00
Imprevistos	10% del total	-	-	500.00
TOTAL				7,400.00

6.8. Indicadores de proceso y resultados

Para garantizar el seguimiento sistemático y la evaluación efectiva del programa, se han establecido indicadores que permiten medir tanto el desarrollo de las actividades planificadas como el logro de los objetivos propuestos. Los indicadores de proceso verifican la correcta implementación de las acciones, mientras que los indicadores de resultados miden los cambios

alcanzados en las competencias de vocabulario y comprensión lectora de los estudiantes. Adicionalmente, se incluyen indicadores de impacto que permitirán evaluar los efectos del programa a mediano plazo en el desempeño académico y profesional de los beneficiarios.

Tabla 60

Indicadores de proceso

Indicador	Descripción	Meta	Medio de verificación
Participación docente en capacitación.	Porcentaje de docentes que completan la formación.	100% de docentes de Español y 80% de las otras áreas.	Listas de asistencia, certificados.
Implementación del vocabulario de la semana.	Número de semanas con actividad implementada.	35 semanas del año escolar.	Registros fotográficos, murales, publicaciones digitales.
Elaboración de glosario.	Porcentaje de avance en la elaboración.	100% completado al mes 6.	Documento publicado.
Realización de talleres.	Número de talleres de expansión léxica y lectura crítica realizados.	14 talleres (7 de cada tipo).	Planificaciones, listas de asistencia, evidencias.
Funcionamiento del club de lectura.	Número de sesiones realizadas y libros leídos.	28 sesiones, mínimo 7 libros.	Actas de reunión, reseñas producidas.
Participación en escuela para padres.	Porcentaje de familias participantes.	Mínimo 50% de las familias.	Listas de asistencia, fotografías (evidencias).
Implementación de estrategias en todas las áreas.	Porcentaje de docentes que aplican estrategias de lectura.	80% de docentes.	Observaciones de clase, planificaciones.

Tabla 61

Indicadores de resultados

Indicador	Descripción	Meta	Medio de verificación
Mejora en tamaño de vocabulario.	Incremento en el puntaje de pruebas de vocabulario receptivo.	Aumento de 20% respecto a línea base.	Pruebas estandarizadas pre y post.
Mejora en vocabulario técnico.	Porcentaje de estudiantes que dominan el vocabulario del glosario.	70% de estudiantes con dominio satisfactorio.	Evaluaciones específicas.
Mejora en comprensión literal	Incremento en el puntaje de comprensión literal.	Aumento de 15% respecto a línea base.	Pruebas de comprensión lectora.
Mejora en comprensión inferencial.	Incremento en el puntaje de comprensión inferencial.	Aumento de 20% respecto a línea base.	Pruebas de comprensión lectora.
Mejora en comprensión crítica.	Incremento en el puntaje de comprensión crítica.	Aumento de 25% respecto a línea base.	Pruebas de comprensión lectora, rúbricas de análisis crítico.
Reducción de brecha perceptual.	Aproximación entre percepciones de actores externos e institucionales.	Reducción del 30% de la brecha inicial.	Encuestas de percepción post-intervención.
Satisfacción con el programa.	Nivel de satisfacción de estudiantes, docentes y padres.	80% de satisfacción alta o muy alta.	Encuestas de satisfacción.
Uso del vocabulario en contexto.	Incremento en el uso de vocabulario variado en producciones escritas.	Aumento del 25% en diversidad léxica.	Análisis de textos producidos, rúbricas.

Tabla 62*Indicadores de impacto*

Indicador	Descripción	Meta	Medio de verificación
Rendimiento académico general.	Mejora en calificaciones de asignaturas que requieren lectura comprensiva.	Incremento del 10% en promedios.	Registros de calificaciones.
Desempeño en pruebas nacionales.	Mejora en resultados de pruebas de egreso de media.	Incremento respecto a cohortes anteriores	Resultados oficiales MEDUCA.
Continuidad educativa.	Porcentaje de egresados que acceden a educación superior.	Incremento del 15% respecto a años anteriores.	Seguimiento a egresados.
Inserción laboral.	Evaluación del desempeño comunicativo de egresados en prácticas profesionales.	80% con evaluación satisfactoria.	Informes de supervisores de práctica.

Referencias bibliográficas

- Agustín-Llach, M. P. (2016). Estrategias de vocabulario: aprender y comunicar. *Revista Nebrija de Lingüística Aplica a la Enseñanza de las Lenguas* N° 21, pp.112-123.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6347967>
- Alhattab, S. (16 de septiembre de 2022). Aula de la crisis del aprendizaje. *[Comunicado de*

prensa] UNICEF. <https://www.unicef.org/panama/comunicados-prensa/unicef-advierte-que-los-niveles-de-aprendizaje-son-alarmantemente-bajos>

- Anderson, L. y Krathwohl, D. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives [Una taxonomía para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación: Una revisión de la taxonomía de Bloom de los objetivos educativos]*. Longman.
- Anderson, R., y Pearson, P. (1984). *A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension [Una perspectiva de la teoría de los esquemas sobre los procesos básicos de la comprensión lectora]*. En P. D. Pearson (Ed.) *Handbook of reading research* (p.p. 255-291). Longman.
- Atencio, Y. y Mojica, E. (2023). *Factores socioeducativos que influyen en la comprensión lectora en estudiantes de 7º. Educación Básica General Vidal Barroso 2023*. [Tesis de Maestría del Universidad Autónoma de Chiriquí].
<https://jadimike.unachi.ac.pa/handle/123456789/1148>
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view [Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo]*. Holt, Rinehart & Winston.
- Babbie, E. (2016). *The Practice of Social Research [La práctica de la investigación social]*. 14.^a ed. Cengage Learning.
- Baker, L., y Brown, A. L. (1984). *Metacognitive skills and reading*. En P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). Longman.

- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social* (A. Rivilla, Trad.). Espasa-Calpe. (Obra original publicada en 1977).
- Barrett, T. C. (1976). Taxonomy of reading comprehension [Taxonomía de la comprensión lectora]. En R. J. Smith y T. C. Barrett (Eds.)
- Beck, et al (2002). *Dando Vida a las Palabras*. New York: The Guilford Press.
- Beck, I., McKeown, M. y Kucan, L. (2013). *Vocabulary and reading comprehension*. Guilford Press.
- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge University Press.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain [Taxonomía de los objetivos educativos: La clasificación de las metas educativas, Manual I: Dominio cognitivo]*. David McKay Company.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Graó.
- Centro de Investigación Educativa – CIEDU AIP (2019). *Las habilidades de los estudiantes*

panameños de tercer grado. <https://repositorio.ciedupanama.org/handle/123456789/173>

Centro de Investigación Educativa CIEDU AIP. (2022). *Agenda Nacional de Investigación*

Educativa. <https://ciedupanama.org/agenda/>

Centro de Investigación Educativa CIEDU AIP. (2024). *Lectoescritura en foco: Factores que*

influyen en el aprendizaje lector en Panamá. <https://ciedupanama.org/informe-publico-lectoescritura-en-foco/>

Chapelle, C. (1998). Construct definition and validity inquiry in SLA research. In L. F. Bachman

& A. D. Cohen (Eds.), *Interfaces between second language acquisition and language testing research* (pp. 32-70). Cambridge University Press.

Chan, A. (24 de agosto 2020). Afianzar la comprensión lectora, un pilar en la educación. *La*

Estrella. <https://www.laestrella.com.pa/vida-y-cultura/cultura/afianzar-compension-lectora-pilar-educacion-IOLE431999>

Chomsky, N. (1971). *El lenguaje y el entendimiento* (J. Ferraté, Trad.). Seix Barral. (Obra original publicada en 1968).

Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis* (C. P. Otero, Trad.). Aguilar. (Obra original publicada en 1965).

Chomsky, N. (1974). *Estructuras sintácticas* (C. P. Otero, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1957).

Coyne, M., et al. (2004). Los efectos de la instrucción de vocabulario contextualizada en el

- conocimiento de palabras y la comprensión lectora de los estudiantes. *Revista de Investigación Trimestral de Lectura*, 39(2), 172–193. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>
- Coyne, M., et al. (2004). Enseñar vocabulario durante lecturas compartidas de libros de cuentos: un examen de los efectos diferenciales. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 12(3), 145–162. https://doi.org/10.1207/s15327035ex1203_3
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213-238.
- Creswell, J. W. (2014). *Diseño de investigación: Enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto*. Sage Publications.
- Cubilla-Bonnetier, D., Grajales-Barrios, M., Ortega-Espinosa, A., Puertas, L., y De León Santú, N. (2023). Unequal literacy development and access to online education in public versus private Panamanian schools during COVID-19 pandemic. *Frontiers in Education*, 8, 989872.
- Cunningham, A. E., y Stanovich, K. E. (1997). La adquisición temprana de la lectura y su relación con la experiencia lectora y la habilidad 10 años después. *Developmental Psychology*, 33(6), 934–945.
- De León, N y Cubilla, D. (2021). Las tres brechas de la lectoescritura. Centro de Investigación Educativa. <https://ciedupanama.org/wp-content/uploads/2023/04/Lectoescritura-Informe-Publico-1.pdf>
- Figuroa, S. y Gallego Ortega, J.L. (2021). Relación entre vocabulario y comprensión lectora:

Un estudio transversal en educación básica. *Revista Signos*, 54(106), 354-375.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342021000200354>

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. (2023). Rescribiendo el futuro de la educación en América Latina y el Caribe: Acelerar el aprendizaje básico.

https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org/lac/files/2023-08/28_08_23_Acelerar%20el%20aprendizaje%20ba%CC%81sico%20FINAL.pdf

Fuentes, B. (2011). Aplicación de estrategias en el proceso de enseñanza - aprendizaje para fortalecer la comprensión lectora en el nivel superior. [Tesis de Maestría Universidad de Panamá. Vicerrectoría de Investigación y Postgrado]. <http://up-rid.up.ac.pa/id/eprint/502>

Halliday, M. (1985). An introduction to functional grammar [Una introducción a la gramática funcional]. Edward Arnold.

Hart, B. y Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes Publishing.

Hatch, E., y Brown, C. (1995). *Vocabulary, semantics, and language education [Vocabulario, semántica y educación del lenguaje]*. Cambridge University Press.

- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 303-317.
- Herber, H. L. (1978). *Teaching reading in content areas [Enseñanza de la lectura en las áreas de contenido]* (2.ª ed.). Prentice-Hall.
- Hernández Sampieri, R. et al. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V. DOI: 978-1-4562-2396-0.
- Hess Zimmermann, K. (2019). Pensar sobre la Morfología de las Palabras: un Proyecto Didáctico para el Desarrollo de Vocabulario en la Escuela Secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 12, pp.193-215.
<https://doi.org/10.15366/riec2019.12.1.002.010>
- Hu, M. y Nation, I. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403-430.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1983). *Strategies of discourse comprehension [Estrategias de la comprensión del discurso]*. Academic Press.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews [Realización de entrevistas]*. SAGE Publications.
- Laboratorios Latinoamericanos de Evaluación de la Calidad Educativa - LLECE. (2021). *Resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) 2019*.
<https://www.unesco.org/es/articles/estudio-regional-comparativo-y-explicativo-erce-2019>

Laboratorios Latinoamericanos de Evaluación de la Calidad Educativa - LLECE. (2014).

Resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) 2013.

<https://www.unesco.org/es/fieldoffice/santiago/expertise/llece/terce>

Laboratorios Latinoamericanos de Evaluación de la Calidad Educativa - LLECE. (2007).

Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) 2006.

<https://www.unesco.org/es/fieldoffice/santiago/expertise/llece/serce>

Lancaster, F.W. (2002). Traductor Alejandro De La Cueva. *El control del vocabulario en la recuperación de la información*. Universidad de Valencia Servicio de Publicaciones.

Medina, et al. (2023). Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación.

Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología. DOI: 10.35622/inudi.b.080

Laufer, B. y Hulstijn, J. (2001). Adquisición incidental de vocabulario en una segunda lengua: El constructo de implicación inducida por la tarea. *Lingüística Aplicada*, 22, 1-26.

<http://dx.doi.org/10.1093/applin/22.1.1>

Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? In P. J. L. Arnaud & H. Béjoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 126-132). Macmillan.

Laufer, B., y Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16(3), 307-322.

Laufer, B., y Paribakht, T. S. (1998). The relationship between passive and active vocabularies:

- Effects of language learning context. *Language Learning*, 48(3), 365-391.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. MIT Press.
- Malvern, D., et al. (2004). *Lexical diversity and language development: Quantification and assessment*. Palgrave Macmillan.
- Melka, F. (1997). Receptive vs. productive aspects of vocabulary. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (p. 84-102). Cambridge University Press.
- Mezynski, K. (1983). Issues concerning the acquisition of knowledge: Effects of vocabulary training on reading comprehension. *Review of Educational Research*, 53(2), 253-279.
- Ministerio de Educación – MEDUCA. (2025). Inicia la aplicación de la prueba ERCE a estudiantes de tercero a sexto grado. <https://www.meduca.gob.pa/inicia-la-aplicacion-de-la-prueba-erce-2025-a-estudiantes-de-tercero-y-sexto-grado/>
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nation, P. (2008). *Teaching vocabulary: Strategies and techniques* [Enseñanza del vocabulario: Estrategias y técnicas]. Heinle Cengage Learning.
- Neuman, W. L. (2014). *Métodos de investigación social : enfoques cualitativos y cuantitativos*. (7.ª ed.). Pearson.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO.

(2023). *Cien millones más de niños sin las competencias mínimas de lectura debido a la COVID-19 – La UNESCO reúne a los ministros de educación.*

<https://www.unesco.org/es/articles/cien-millones-mas-de-ninos-sin-las-competencias-minimas-de-lectura-debido-la-covid-19-la-unesco>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO.

(2020). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.*

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE. (2023). Resultados de

PISA 2022 (Volumen I). *El estado del aprendizaje y la equidad en la educación.*

<https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1984). *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities.* Cognition and Instruction, 1(2), 117-175.

Paris, S., Lipson, M. y Wixson, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary*

Educational Psychology, 8(3), 293-316. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90018-8](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90018-8)

Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas.* Fundación para el Pensamiento Crítico.

Pérez Cruz, E. (2023). *Diagnóstico de la comprensión lectora a través de estrategias de*

enseñanza-aprendizaje en estudiantes de educación básica general. [Tesis Maestría

Universidad de Panamá. Vicerrectoría de Investigación y Postgrado]. <http://up-rid.up.ac.pa/id/eprint/7785>

- Perfetti, C. y Hart, L. (2002). La hipótesis de la calidad léxica. *En Precursores de la alfabetización funcional* (pp. 189-213). John Benjamins Publishing Company.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.
- Pezoa, P., y Orellana, P. (2021). La relación entre comprensión lectora y vocabulario receptivo en estudiantes chilenos: un estudio exploratorio. *Revista Ocnos*, 20(2), 7-20.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2407
- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures [El desarrollo del pensamiento: Equilibración de las estructuras cognitivas]*. Viking Press.
- Pinzás, J. (2007). *Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Metrocolor.
- Pressley, M. (2000). What comprehension instruction should be the instruction of? [¿De qué debería ser la instrucción de comprensión?]. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 545-561). Lawrence Erlbaum Associates.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe PREAL. (2022). *Progreso Educativo en América Latina: El Desafío de la Calidad. La comprensión lectora en América Latina: Desafíos y oportunidades*.
<https://agenda2030lac.org/estadisticas/indicadores-priorizados-seguimiento-ods.html#4>

- Qian, D. D. (2002). Investigando la relación entre el conocimiento del vocabulario y el rendimiento en la lectura académica: Una perspectiva de evaluación. *Language Learning*, 52(3), 513–536.
- Qian, D. y Schedl, M. (2004). Evaluation of an in-depth vocabulary knowledge measure for assessing reading performance. *Language Testing*, 21(1), 28-52.
- Real Academia Española. (2025). Vocabulario/ Metodología/ Método. Diccionario de la Lengua Española. <https://dle.rae.es/vocabulario?m=form>
[https://dle.rae.es/metodolog%C3%ADa?m=form /](https://dle.rae.es/metodolog%C3%ADa?m=form/)
<https://dle.rae.es/m%C3%A9todo?m=form>
- Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10 (1), 77-89.
- Riffo, B., et al. (2014). Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media. *Literatura y Lingüística*, 30, 136–165.
<https://doi.org/10.4067/S0716-58112014000200009>
- Rosero, M. (2018). Aplicación de estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora. *Revista Anual Acción y Reflexión N°44*. Enero - Diciembre, 2019.
https://revistas.up.ac.pa/index.php/accion_reflexion_educativa/article/view/674/1854
- Rumelhart, D. (1977). Hacia un modelo interactivo de lectura. En Modelos teóricos y procesos de lectura (pp. 722-750). Newark, DE: Asociación Internacional de Lectura.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb05321.x>

San Mateo, A. (2013). El conocimiento productivo y receptivo del vocabulario en la lengua.

Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas N° 14, 15-29.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6344726>

Saussure, F. de. (2015). *Curso de lingüística general*. Editorial Alianza. [Obra original publicada en 1916].

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching [El vocabulario en la enseñanza de lenguas]*. Cambridge University Press.

Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación - SENACYT. (2022). *Los niveles de comprensión lectora que alcanzan los estudiantes de duodécimo grado al procesar textos de biología e historia*

http://pricila.senacyt.gob.pa/vufind/Record/UPRID_e6632d51ca1bc44c11be01c77f2d200

Snow, C. y White, C. (2021). *Academic vocabulary in instruction [El vocabulario académico en la enseñanza]*. Guilford Press.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.

Stanovich, K. E. (1986). *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy [Efectos Mateo en la lectura: Algunas consecuencias de las diferencias individuales en la adquisición de la alfabetización]*. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407. DOI:10.1598/RRQ.21.4.1

Stahl, S. A., y Fairbanks, M. M. (1986). Los efectos de la instrucción del vocabulario: Un

- metaanálisis basado en un modelo. *Revista de Investigación Educativa*, 56(1), 72-110.
- Suárez Muñoz, Á., Moreno Manso, J. M., y Godoy Merino, M. J. (2022). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. *Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*. <https://doi.org/10.15645/Alabe.2010.1.7>
- Swain, M. (1985). *Communicative competence: Some operational issues [Competencia comunicativa: Algunos aspectos operativos]*. En S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Newbury House.
- Tapia, X. et al. (2025). Relación entre comprensión lectora y vocabulario. Estudio p reexperimental en estudiantes de 1ro Bachillerato. Guayaquil, Ecuador. *Horizonte Académico*, 5(1), 569-579. <https://doi.org/10.70208/3007.8245.v5.n1.108>
- UNESCO-LLECE. (2025). *Resultados ERCE Pospandemia: Panamá*. UNESCO.
- Vallés, A. (2008). *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona, España: Promolibro.
- Vélez, L. (2024). Unicef: hay déficit en comprensión lectora y razonamiento matemático. *La República*. <https://institutoeducacion.org/unicef-hay-deficit-en-comprension-lectora-y-razonamiento-matematico/>.
- Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22(2), 217-234.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes [El*

desarrollo de los procesos psicológicos superiores]. Harvard University Press.

Webb, S. (2008). Receptive and productive vocabulary sizes of L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(1), 79-95.

Anexos

Cartas aval a la institución y a los actores educativos de donde se realizó la investigación

Panamá, 27 de marzo de 2025

Magister
Marcos Ortega
Director
Instituto Comercial Panamá
Ciudad

Estimado señor Director:

Saludos cordiales.

Me dirijo a usted con el propósito de solicitar su apoyo y autorización para llevar a cabo un estudio en el Instituto Comercial Panamá que se centra en la relación entre el vocabulario y la comprensión lectora en estudiantes de (12º) duodécimo grado – Ciencias. Este estudio aparte de formar un requisito para recolección de datos para mi protocolo de investigación y realización de una tesis que me ayudará a graduarme como Especialista en Didáctica, en la Universidad de Panamá – Crusam.

La comprensión lectora es una habilidad fundamental en el desarrollo académico de los estudiantes, especialmente en etapas avanzadas de su formación. Esta investigación busca analizar cómo el dominio del vocabulario influye en la capacidad de los estudiantes para entender y procesar textos, lo cual es crucial no solo para su éxito académico, sino también para su futura inserción en el mundo laboral.

Para llevar a cabo este estudio, planeo realizar encuestas a los estudiantes de duodécimo grado, las cuales recogerán información sobre su nivel de vocabulario y su capacidad de comprensión lectora. La información obtenida será tratada de manera confidencial y se utilizará exclusivamente con fines académicos.

Agradecería enormemente su colaboración para facilitar el acceso a los estudiantes y la autorización necesaria para realizar la investigación en el instituto. Estoy convencido de que

los resultados de este estudio pueden proporcionar información valiosa que contribuya a mejorar los métodos de enseñanza y el desarrollo del vocabulario en el aula. De igual manera hare extensiva tanto a usted como los subdirectores de encuestas con el mismo tópico, sin dejar de lado a padres y colegas.

Quedo a su disposición para discutir cualquier aspecto de esta propuesta y responder a las preguntas que puedan surgir. Agradezco de antemano su atención y apoyo en este importante proyecto.

Atentamente,

Profesora Mahelis Peña

c.c. Subdirectora Técnico – Docente: Magister Gricelda Fuentes de Poveda

- Subdirector Técnico – Docente: Magister Manuel Castellero

Panamá, 28 de marzo de 2025

Licenciados

Profesores 12° Ciencias

Instituto Comercial Panamá

Ciudad

Estimados colegas de duodécimo grado:

Espero que todos se encuentren bien, cordiales saludos.

Me dirijo a ustedes para solicitar su apoyo en una investigación que he estado realizando sobre la relación entre el vocabulario y la comprensión lectora. Este estudio es una parte importante de mi proyecto académico para finalizar mis estudios de postgrado y necesita su colaboración para que sea efectivo.

La encuesta que les solicito completar tiene como finalidad entender mejor cómo el uso del vocabulario influye en nuestra capacidad para comprender los textos que leemos. Nuestra participación es invaluable, ya que nos ayudará a recoger datos significativos que podrían contribuir a la mejora de nuestras habilidades de lectura y aprendizaje. La encuesta es anónima y se llevará a cabo de manera voluntaria. Todos los datos recopilados se tratarán con estricta confidencialidad y se utilizarán únicamente con fines académicos. Si están dispuestos a participar, por favor tómense unos minutos para completar la encuesta.

Agradezco de antemano su colaboración en este importante proyecto. Si tienen alguna pregunta o inquietud, no duden en comunicarse conmigo.

Gracias por su apoyo y participación.

Atentamente,

Profesora Mahelís Peña

Panamá, 28 de marzo de 2025

Padres de Familia

Acudientes 12° Ciencias – A.M.

Instituto Comercial Panamá

Ciudad

Estimados Padres de Familia:

Confiamos en que se encuentren bien, saludos cordiales.

Me encuentro realizando una investigación sobre la relación entre el vocabulario y la comprensión lectora en estudiantes de duodécimo grado en el Instituto Comercial Panamá. El objetivo de este estudio es analizar cómo el dominio del vocabulario influye en la capacidad de los estudiantes para comprender textos, lo que es fundamental para su desarrollo académico y futuro profesional. Para llevar a cabo este estudio, se realizarán encuestas a los estudiantes, y su participación es clave para obtener resultados significativos.

Es por ello, que solicito su autorización para que su hijo/a participe en esta investigación. La encuesta es completamente anónima y voluntaria, y se llevará a cabo bajo estrictas normas de confidencialidad. Los datos recogidos se utilizarán únicamente con fines académicos y contribuirán a mejorar las estrategias de enseñanza utilizadas en el aula.

Agradecemos su apoyo en este proyecto. Si tiene alguna pregunta o inquietud acerca de la investigación o de la participación de su hijo/a, no dude en ponerse en contacto conmigo a través del correo electrónico: Mahelis.pena@meduca.edu.pa o al número celular 6525-63-24. Para dar su autorización, por favor firme y devuelva la copia adjunta de esta carta.

Agradecemos de antemano su colaboración y apoyo en este importante estudio.

Atentamente,

Profesora Mahelis Peña

Licenciada Mahelis Peña

Profesora de Español

Relación con el Proyecto. Investigadora

Universidad de Panamá – Instituto Comercial Panamá

Autorización

Yo, _____ (nombre del padre/madre/tutor), doy mi autorización para que mi hijo/a _____ (nombre del estudiante) participe en la encuesta sobre la relación entre el vocabulario y la comprensión lectora.

Firma: _____

Fecha: _____

Teléfono: _____

Correo Electrónico: _____

Panamá, 28 de marzo de 2025

Licenciada

Presidenta
Club de Padres de Familia
Instituto Comercial Panamá
Ciudad

Estimados Presidenta del Club de padre de Familia :

Espero que este mensaje les encuentre bien, saludos cordiales.

Me encuentro desarrollando un estudio sobre la relación entre el vocabulario y la comprensión lectora en estudiantes de duodécimo grado en el Instituto Comercial Panamá. Este proyecto tiene como objetivo investigar cómo el dominio del vocabulario afecta la capacidad de los estudiantes para entender y procesar textos. A través de esta investigación, esperamos obtener resultados que puedan contribuir a mejorar las metodologías de enseñanza y el aprendizaje de nuestros jóvenes.

Para llevar a cabo este estudio, planeo realizar encuestas que serán completadas por los estudiantes de duodécimo grado y de igual manera a sus padres. Dado el papel fundamental que tienen ustedes como padres en la educación de sus hijos, considero que la colaboración de la Asociación de Padres de Familia es vital para el éxito de este proyecto. Les solicito su apoyo para informar a los padres sobre la importancia de esta investigación y para exhortarles a que den su autorización para la participación de sus hijos en la encuesta. La información recopilada será anónima y se utilizará exclusivamente con fines académicos, garantizando la confidencialidad de todos los participantes.

Agradezco de antemano su atención y colaboración. Si desean discutir más sobre esta investigación o tienen preguntas al respecto, estaré encantado de reunirme con ustedes.

Quedo a su disposición.

Atentamente,

Profesora Mahelís Peña

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO SAN MIGUELITO
VICERRECTORIA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA
Facultad de Ciencias de la Educación

(Encuesta de opinión)
Encuesta para estudiantes

Encabezado
Generalidades
Indicaciones
Aspectos General
Aspectos Específicos

Generalidades:

Como estudiantes del Programa de Maestría en Didáctica de la Universidad de Panamá estamos interesados en conocer la relación que existe entre el uso del vocabulario y la comprensión lectora de los estudiantes de duodécimo grado del Instituto Comercial Panamá.

La información que usted nos suministre será gran importancia para este proyecto y se usará solo con fines académicos, por lo tanto, usted no está obligado a colocar su firma en ninguna parte de este documento.

Indicaciones:

Lee cada uno de los enunciados a continuación y coloca una **X** en la casilla correspondiente a la columna según su opinión, donde:

1= Totalmente de acuerdo.
2 = Parcialmente de acuerdo.
3 = No deseo opinar.

4 = Parcialmente en desacuerdo.
5 = Totalmente en desacuerdo.

Aspectos generales:

1. Edad

15 años

17 años

16 años

18 años

2. Sexo:

Masculino

Femenino

**3. Formación:
Nivel académico**

Primaria

Secundaria

Universitaria

Aspectos específicos

N	El vocabulario - Dimensión: Tamaño y profundidad de vocabulario	1	2	3	4	5	T
1	Soy capaz de reconocer y utilizar muchas (más de 100) palabras en diferentes contextos.	49	63	28	12	8	160
2	Puedo explicar el significado de vocablos en mis propias palabras.	41	56	33	16	2	160
3	Entiendo bien el significado y el uso de las palabras que conozco.	103	30	8	14	5	160
4	He aprendido al menos 10 palabras nuevas en el último mes.	47	46	28	25	12	160
5	Puedo identificar sinónimos y antónimos de palabras que conozco.	59	39	27	25	9	160
6	Utilizo palabras en diferentes contextos correctamente.	66	51	8	26	9	160
Variedad de vocabulario		1	2	3	4	5	T
7	Evito repetir las mismas palabras en mis escritos.	77	42	22	12	7	160
8	Utilizo una variedad de palabras en mi comunicación escrita y oral.	80	45	20	10	5	160
9	Incorporo vocabulario técnico o académico en mis trabajos cuando es necesario.	61	47	7	31	14	160
10	Uso expresiones idiomáticas, vicios de dicción y modismos en mis conversaciones.	75	62	9	10	4	160
11	Incluyo en mis textos una diversidad de palabras para expresar mis ideas.	68	52	7	25	8	160
Dimensión: Vocabulario activo – pasivo		1	2	3	4	5	T
12	Reconozco muchas palabras que no uso en mi habla cotidiana. / Conozco muchas palabras que no utilizo con frecuencia en mi comunicación.	45	67	25	15	8	160
13	Me siento capaz de utilizar palabras que conozco, pero que no empleo a menudo.	53	61	13	20	13	160
14	A menudo, identifico palabras en lecturas que no utilizo al hablar.	67	52	6	8	7	160
15	Intento incorporar nuevas palabras que aprendo en mis conversaciones.	48	46	9	23	34	160
Dimensión: Contextualización del vocabulario		1	2	3	4	5	T
16	Puedo inferir el significado de una palabra desconocida a partir de su contexto.	76	40	18	15	21	160
17	Adapto mi elección de palabras según la audiencia con la que interactúo.	81	60	8	7	4	160
18	Reconozco cómo el contexto modifica el significado de las palabras.	69	65	5	16	5	160
19	Utilizo ejemplos contextuales para aclarar el significado de palabras en mis escritos.	72	62	5	13	8	160
La comprensión lectora – Dimensión: Comprensión literal		1	2	3	4	5	T
20	Entiendo claramente la información explícita presentada en los textos que leo.	75	52	6	17	19	160
21	Puedo identificar los hechos y detalles clave en un texto.	75	74	2	5	4	160
22	Respondo con precisión a preguntas que requieren información directa del texto.	81	71	2	3	3	160
23	Puedo resumir las ideas principales de un texto en mis propias palabras.	52	68	10	18	12	160
24	Reconozco la estructura de un texto (introducción, desarrollo y conclusión).	82	70	1	4	3	160
Dimensión: Inferencial		1	2	3	4	5	T
25	Soy capaz de inferir significados y conexiones más allá del contenido explícito de un texto.	59	68	10	13	10	160
26	Puedo hacer inferencias sobre el significado de eventos o personajes a partir de las pistas del texto.	45	45	18	25	26	160
27	Relaciono ideas del texto con mis propias experiencias o conocimientos previos.	60	65	1	6	8	160
28	Anticipo lo que sucederá a continuación en un texto narrativo.	69	81	3	4	3	160
29	Comprendo las motivaciones de los personajes basándome en sus acciones y diálogos.	43	51	17	23	26	160
Dimensión: Comprensión crítica		1	2	3	4	5	T
30	Puedo identificar la credibilidad de las fuentes de información en un texto.	39	47	21	28	25	160
31	Analizo la estructura y el estilo del texto para entender mejor su mensaje.	35	42	17	28	38	160
32	Formulo opiniones sobre el texto y justifico mis puntos de vista con evidencias.	51	49	10	29	21	160
33	Reconozco sesgos o perspectivas parciales en los argumentos presentados.	36	42	36	21	27	160
Dimensión: Comprensión estratégica		1	2	3	4	5	T

34	Aplico técnicas como subrayado y toma de notas mientras leo.	75	71	3	5	6	160
35	Reconozco cuándo no entiendo algo y busco aclaraciones.	77	73	2	4	4	160
36	Ajusto mi enfoque de lectura cuando encuentro dificultades en la comprensión.	65	54	7	15	19	160
37	Reflexiono sobre lo que he aprendido después de leer un texto.	69	62	9	12	8	160

Agradecimiento:

Estimados participantes

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento por su colaboración en la realización de la encuesta sobre la relación entre el uso del vocabulario y la comprensión lectora. Su disposición para tomarse el tiempo necesario y responder con sinceridad es invaluable para nuestro estudio.

Gracias por contribuir a este importante trabajo. Sus opiniones y experiencias son fundamentales para mejorar la calidad educativa y el aprendizaje.

¡Muchas gracias y un cordial saludo!

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO SAN MIGUELITO
VICERRECTORIA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA
Facultad de Ciencias de la Educación

(Encuesta de opinión)
Encuesta para profesores – educadores

Encabezado
Generalidades
Indicaciones
Aspectos General
Aspectos Específicos

Generalidades:

Como estudiantes del Programa de Maestría en Didáctica de la Universidad de Panamá estamos interesados en conocer la relación que existe entre el uso del vocabulario y la comprensión lectora de los estudiantes de duodécimo grado del Instituto Comercial Panamá.

La información que usted nos suministre será gran importancia para este proyecto y se usará solo con fines académicos, por lo tanto, usted no está obligado a colocar su firma en ninguna parte de este documento.

Indicaciones:

Lee cada uno de los enunciados a continuación y coloca una **X** en la casilla correspondiente a la columna según su opinión, donde:

- 1 = Totalmente de acuerdo.
2 = Parcialmente de acuerdo.
3 = No deseo opinar.

- 4 = Parcialmente en desacuerdo.
5 = Totalmente en desacuerdo.

Aspectos generales:

1. Edad

20 – 30 años

0

41 – 50 años

7

31 – 40 años

1

51 y más años

6

2. Sexo:

Masculino

6

Femenino

8

3. Formación:
Nivel académico

Primaria

0

Secundaria

0

Aspectos específicos

N	El vocabulario - Dimensión: Tamaño y profundidad de vocabulario	1	2	3	4	5	T
1	Mis estudiantes muestran un amplio rango de palabras en su comunicación y escritura.		2		7	5	14
2	Mis estudiantes pueden reconocer y utilizar más de 500 palabras en sus lecturas.		3	2	6	3	14
3	En sus escritos, mis estudiantes emplean al menos 200 palabras diferentes.		2	2	7	3	14
4	Mis estudiantes aprenden al menos 10 palabras nuevas cada mes.		3	1	9	1	14
5	Mis estudiantes pueden identificar sinónimos y antónimos de palabras que conocen.		3	1	9	1	14
6	Utilizan palabras en diferentes contextos de manera adecuada.		3	1	8	2	14
Variedad de vocabulario		1	2	3	4	5	T
7	Mis estudiantes utilizan una variedad de palabras en su comunicación escrita y oral.	0	1	2	8	3	14
8	Mis estudiantes evitan repetir las mismas palabras en sus escritos.	0	0	1	8	5	14
9	Considero que mis estudiantes incorporan vocabulario técnico o académico en sus trabajos cuando es necesario.	0	0	0	9	5	14
10	Afirmo que mis estudiantes usan expresiones idiomáticas y modismos en sus conversaciones.	7	5	0	1	1	14
11	Mis estudiantes muestran diversidad léxica en sus textos y discursos.	3	4	0	4	3	14
Dimensión: Vocabulario activo – pasivo		1	2	3	4	5	T
12	Mis estudiantes reconocen muchas palabras que no utilizan en su habla cotidiana.	1	1	0	8	4	14
13	Mis estudiantes se sienten capaces de utilizar palabras que conocen pero que no emplean a menudo.	1	1	0	7	5	14
14	Mis estudiantes identifican palabras en lecturas que no utilizan al hablar.	0	1	0	6	6	14
15	Mis estudiantes intentan incorporar nuevas palabras que aprenden en sus conversaciones.	1	1	1	5	6	14
Dimensión: Contextualización del vocabulario		1	2	3	4	5	T
16	Mis estudiantes son capaces de inferir el significado de una palabra desconocida a partir de su contexto.	1	1	2	5	5	14
17	Mis estudiantes adaptan su elección de palabras según la audiencia con la que interactúan.	3	2	0	5	4	14
18	Afirmo que mis estudiantes reconocen cómo el contexto modifica el significado de las palabras.	1	1	1	6	6	14
19	Considero que mis estudiantes utilizan ejemplos contextuales para aclarar el significado de palabras en sus escritos.	3	3	0	4	4	14
La comprensión lectora – Dimensión: Comprensión literal		1	2	3	4	5	T
20	Mis estudiantes comprenden la información explícita presentada en los textos que leen.	2	2	1	5	4	14
21	Mis estudiantes pueden identificar los hechos y detalles clave en un texto.	3	3	2	3	3	14
22	Mis estudiantes responden correctamente a preguntas que requieren información directa del texto.	6	5	0	2	1	14
23	Mis estudiantes son capaces de resumir las ideas principales de un texto en sus propias palabras.	1	1	0	7	5	14
24	Considero que mis estudiantes reconocen la estructura del texto (introducción, desarrollo y conclusión).	5	5	0	2	2	14

Dimensión: Inferencial		1	2	3	4	5	T
25	Mis estudiantes son capaces de hacer inferencias y conexiones más allá del contenido explícito de un texto.	1	2	0	7	4	14
26	Considero que mis estudiantes pueden hacer inferencias sobre el significado de eventos o personajes a partir de las pistas del texto.	1	1	0	8	4	14
27	Mis estudiantes relacionan ideas del texto con sus propias experiencias o conocimientos previos.	2	3	1	5	3	14
28	Puedo afirmar que mis estudiantes anticipan lo que sucederá a continuación en un texto narrativo.	3	2	1	3	5	14
29	Mis estudiantes comprenden las motivaciones de los personajes basándose en sus acciones y diálogos.	0	1	0	6	7	14
Dimensión: Comprensión crítica		1	2	3	4	5	T
30	Considero que mis estudiantes pueden identificar la credibilidad de las fuentes de información en un texto.	1	1	1	5	6	14
31	Puedo afirmar que mis estudiantes analizan la estructura y el estilo del texto para entender mejor su mensaje.	1	1	0	4	8	14
32	Mis estudiantes formulan opiniones sobre el texto y justifican sus puntos de vista con evidencias.	1	1	0	6	6	14
33	Mis estudiantes reconocen sesgos o perspectivas parciales en los argumentos presentados.	1	2	1	5	5	14
Dimensión: Comprensión estratégica		1	2	3	4	5	T
34	Considero que mis estudiantes aplican técnicas como subrayado y toma de notas mientras leen.	4	5	0	3	2	14
35	Confirmando que mis estudiantes reconocen cuándo no entienden algo y buscan aclaraciones.	3	3	0	4	4	14
36	Mis estudiantes ajustan su enfoque de lectura cuando encuentran dificultades en la comprensión.	1	2	1	6	4	14
37	Mis estudiantes reflexionan sobre lo que han aprendido después de leer un texto.	2	3	1	4	4	14

Agradecimiento:

Estimados participantes

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento por su colaboración en la realización de la encuesta sobre la relación entre el uso del vocabulario y la comprensión lectora. Su disposición para tomarse el tiempo necesario y responder con sinceridad es invaluable para nuestro estudio.

Gracias por contribuir a este importante trabajo. Sus opiniones y experiencias son fundamentales para mejorar la calidad educativa y el aprendizaje.

¡Muchas gracias y un cordial saludo!

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO SAN MIGUELITO
VICERRECTORIA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA
Facultad de Ciencias de la Educación

(Encuesta de opinión)
Encuesta para los directivos

Encabezado
Generalidades
Indicaciones
Aspectos General
Aspectos Específicos

Generalidades:

Como estudiantes del Programa de Maestría en Didáctica de la Universidad de Panamá estamos interesados en conocer la relación que existe entre el uso del vocabulario y la comprensión lectora de los estudiantes de duodécimo grado del Instituto Comercial Panamá.

La información que usted nos suministre será gran importancia para este proyecto y se usará solo con fines académicos, por lo tanto, usted no está obligado a colocar su firma en ninguna parte de este documento.

Indicaciones:

Lee cada uno de los enunciados a continuación y coloca una **X** en la casilla correspondiente a la columna según su opinión, donde:

- 1 = Totalmente de acuerdo.
2 = Parcialmente de acuerdo.
3 = No deseo opinar.

- 4 = Parcialmente en desacuerdo.
5 = Totalmente en desacuerdo.

Aspectos generales:

1. Edad

20 – 30 años

41 – 50 años

31 – 40 años

51 y más años

2. Sexo:

Masculino

Femenino

3. Formación:
Nivel académico

Primaria

Secundaria

Universitaria

Aspectos específicos

Nº	El vocabulario - Dimensión: Tamaño y profundidad de vocabulario	1	2	3	4	5
1	Los estudiantes de nuestro plantel muestran un amplio rango de palabras en su comunicación y escritura.	0	1	0	1	1
2	Los estudiantes de nuestro plantel reconocen y utilizan un número significativo de palabras en sus lecturas.	0	1	0	1	1
3	En sus escritos, los estudiantes de nuestro plantel emplean una gran variedad de palabras.	0	1	0	0	2
4	Los estudiantes del ICP son capaces de explicar el significado de palabras con sus propias palabras.	0	1	0	1	1
5	Considero que nuestros estudiantes utilizan palabras en diferentes contextos de manera adecuada.	0	0	0	1	2
6	Nuestros estudiantes pueden identificar sinónimos y antónimos de palabras que conocen.	0	1	0	1	1
Variedad de vocabulario		1	2	3	4	5
7	Los estudiantes del ICP utilizan una variedad de palabras en su comunicación escrita y oral.	1	0	0	1	1
8	Los estudiantes de nuestro plantel evitan repetir las mismas palabras en sus escritos.	0	0	0	2	1
9	Nuestros estudiantes incorporan vocabulario técnico o académico en sus trabajos cuando es necesario.	0	0	0	2	1
10	Los estudiantes del ICP usan expresiones idiomáticas y modismos en sus conversaciones.	0	0	0	2	1
11	Nuestros estudiantes muestran diversidad léxica en sus producciones escritas y orales.	0	0	0	2	1
Dimensión: Vocabulario activo – pasivo		1	2	3	4	5
12	Los estudiantes del ICP reconocen muchas palabras que no utilizan en su habla cotidiana.	0	0	0	1	2
13	Nuestros estudiantes se sienten capaces de utilizar palabras que conocen pero que no emplean a menudo.	0	0	0	2	1
14	Considero que los estudiantes del plantel identifican palabras en lecturas que no utilizan al hablar.	0	0	0	2	1
15	Puedo asegurar que nuestros estudiantes intentan incorporar nuevas palabras que aprenden en sus conversaciones.	0	0	0	2	1
Dimensión: Contextualización del vocabulario		1	2	3	4	5
16	Puedo afirmar que nuestros estudiantes son capaces de inferir el significado de una palabra desconocida a partir de su contexto.	0	1	0	1	1
17	Afirmo que adaptan su elección de palabras según la audiencia con la que interactúan.	0	0	0	0	3
18	Los estudiantes del ICP reconocen cómo el contexto modifica el significado de las palabras.	0	0	0	0	3
19	Confirmando que nuestros estudiantes utilizan ejemplos contextuales para aclarar el significado de palabras en sus escritos.	0	0	0	1	2
La comprensión lectora – Dimensión: Comprensión literal		1	2	3	4	5
20	Estoy seguro de que los estudiantes de nuestro plantel comprenden claramente la información explícita presentada en los textos que leen.	0	0	0	0	3
21	Afirmo que los estudiantes del ICP identifican hechos y detalles clave en los textos.	0	0	0	1	2
22	Nuestros estudiantes responden correctamente a preguntas que requieren información directa del texto.	0	0	0	2	1
23	Los estudiantes del ICP son capaces de resumir las ideas principales de un texto en sus propias palabras.	0	0	0	2	1
24	Considero que nuestros estudiantes reconocen la estructura del texto (introducción, desarrollo y conclusión).	0	0	0	0	3
Dimensión: Inferencial		1	2	3	4	5

25	Los estudiantes del ICP son capaces de hacer inferencias y conexiones más allá del contenido explícito de un texto.	0	0	0	2	1
26	Considero que nuestros estudiantes pueden hacer inferencias sobre el significado de eventos o personajes a partir de las pistas del texto.	0	0	0	2	1
27	Nuestros estudiantes relacionan ideas del texto con sus propias experiencias o conocimientos previos.	0	2	0	1	
28	Confirmando que nuestros estudiantes anticipan lo que sucederá a continuación en un texto narrativo.	0	0	1	1	1
29	Los estudiantes del ICP comprenden las motivaciones de los personajes basándose en sus acciones y diálogos.	0	0	0	2	1
Dimensión: Comprensión crítica		1	2	3	4	5
30	Los estudiantes del ICP pueden identificar la credibilidad de las fuentes de información en un texto.	0	0	0	2	1
31	Confirmando que los estudiantes del ICP analizan la estructura y el estilo del texto para entender mejor su mensaje.	0	0	0	2	1
32	Nuestros estudiantes formulan opiniones sobre el texto y justifico mis puntos de vista con evidencias.	0	0	1	1	1
33	Considero que los estudiantes del ICP reconocen sesgos o perspectivas parciales en los argumentos presentados.	0	0	1	1	1
Dimensión: Comprensión estratégica		1	2	3	4	5
34	Los estudiantes del ICP pueden identificar la credibilidad de las fuentes de información en un texto.	0	0	1	1	1
35	Nuestros estudiantes analizan la estructura y el estilo del texto para entender mejor su mensaje.	0	0	0	0	3
36	Considero que los estudiantes del ICP formulan opiniones sobre el texto y justifican sus puntos de vista con evidencias.	0	0	0	2	1
37	Afirmo que nuestros estudiantes reconocen sesgos o perspectivas parciales en los argumentos presentados.	0	0	0	1	2

Agradecimiento:

Estimados participantes

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento por su colaboración en la realización de la encuesta sobre la relación entre el uso del vocabulario y la comprensión lectora. Su disposición para tomarse el tiempo necesario y responder con sinceridad es invaluable para nuestro estudio.

Gracias por contribuir a este importante trabajo. Sus opiniones y experiencias son fundamentales para mejorar la calidad educativa y el aprendizaje.

¡Muchas gracias y un cordial saludo!

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO SAN MIGUELITO
VICERRECTORIA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA
Facultad de Ciencias de la Educación

Encabezado
Generalidades
Indicaciones
Aspectos General
Aspectos Específicos

(Encuesta de opinión)

Encuesta para los padres de familia

Generalidades:

Como estudiantes del Programa de Maestría en Didáctica de la Universidad de Panamá estamos interesados en conocer la relación que existe entre el uso del vocabulario y la comprensión lectora de los estudiantes de duodécimo grado del Instituto Comercial Panamá.

La información que usted nos suministre será gran importancia para este proyecto y se usará solo con fines académicos, por lo tanto, usted no está obligado a colocar su firma en ninguna parte de este documento.

Indicaciones:

Lee cada uno de los enunciados a continuación y coloca una **X** en la casilla correspondiente a la columna según su opinión, donde:

- 1 = Totalmente de acuerdo.
2 = Parcialmente de acuerdo.
3 = No deseo opinar.

- 4 = Parcialmente en desacuerdo.
5 = Totalmente en desacuerdo.

Aspectos generales:

1. Edad

20 – 30 años	9
31 – 40 años	49
41 – 50 años	64
51 y más años	38

2. Sexo:

Masculino

22

Femenino

138

3. Formación:
Nivel académico

Primaria

3

Secundaria

85

Universitaria

72

Aspectos específicos

N	El vocabulario - Dimensión: Tamaño y profundidad de vocabulario	1	2	3	4	5	T
1	Mi hijo/a tiene un amplio rango de palabras que utiliza en su comunicación y escritura.	66	56	14	20	4	160
2	Mi hijo/a puede reconocer y utilizar un número significativo de palabras al leer.	71	51	16	17	5	160
3	Mi hijo/a en sus escritos, utiliza una variedad de palabras diferentes.	68	48	15	19	10	160
4	Mi hijo/a puede identificar sinónimos y antónimos de palabras que conoce.	62	66	9	15	8	160
5	Mi hijo/a es capaz de explicar el significado de una palabra en sus propias palabras.	73	53	12	15	7	160
6	Mi hijo/a utiliza palabras en diferentes contextos de manera adecuada.	64	57	8	18	12	160
	Variedad de vocabulario	1	2	3	4	5	T
7	Considero que mi hijo/a utiliza una variedad de palabras en su comunicación escrita y oral.	72	59	8	11	10	160
8	Puedo afirmar que mi hijo/a evita repetir las mismas palabras en sus escritos.	65	59	11	15	10	160
9	Mi hijo/a incorpora vocabulario técnico o académico en sus trabajos escolares cuando es necesario.	59	64	13	16	8	160
10	Confirmo que mi hijo/a incorpora expresiones idiomáticas y modismos en sus conversaciones.	72	61	12	8	7	160
11	Mi hijo/a muestra diversidad léxica en sus producciones escritas y orales.	45	47	22	19	27	160
	Dimensión: Vocabulario activo – pasivo	1	2	3	4	5	T
12	Considero que mi hijo/a conoce muchas palabras que no utiliza con frecuencia en su comunicación.	76	59	7	10	8	160
13	Puedo afirmar que mi hijo/a se siente capaz de utilizar palabras que conoce, pero que no emplea a menudo.	69	65	6	9	11	160
14	Mi hijo/a identifica palabras en lecturas que no utiliza al hablar.	78	72	2	3	5	160
15	Confirmo que mi hijo/a intenta incorporar nuevas palabras aprendidas en sus conversaciones.	65	63	10	15	7	160
	Dimensión: Contextualización del vocabulario	1	2	3	4	5	T
16	Considero que mi hijo/a es capaz de inferir el significado de una palabra desconocida a partir de su contexto.	62	66	8	9	14	160

17	Puedo afirmar que mi hijo/a adapta su elección de palabras según la audiencia con la que interactúa.	65	70	0	12	13	160
18	Mi hijo/a reconoce cómo el contexto modifica el significado de las palabras.	62	74	3	11	10	160
19	Confirmo que mi hijo/a utiliza ejemplos contextuales para aclarar el significado de palabras en sus escritos.	59	71	8	13	9	160
La comprensión lectora – Dimensión: Comprensión literal		1	2	3	4	5	I
20	Considero que mi hijo/a comprende claramente la información explícita presentada en los textos que lee.	57	75	12	8	8	160
21	Puedo afirmar que mi hijo/a puede identificar hechos y detalles clave en los textos.	65	67	7	10	11	160
22	Mi hijo/a responde correctamente a preguntas que requieren información directa del texto.	73	75	3	4	5	160
23	Confirmo que mi hijo/a es capaz de resumir las ideas principales de un texto en sus propias palabras.	72	76	3	6	3	160
24	Mi hijo/a reconoce la estructura del texto (introducción, desarrollo y conclusión).	74	78	2	3	3	160
Dimensión: Inferencial		1	2	3	4	5	I
25	Considero que mi hijo/a es capaz de hacer inferencias y conexiones más allá del contenido explícito de un texto.	68	65	7	12	8	160
26	Puedo afirmar que mi hijo/a puede hacer inferencias sobre el significado de eventos o personajes a partir de las pistas del texto.	63	70	6	9	12	160
27	Mi hijo/a relaciona ideas del texto con sus propias experiencias o conocimientos previos.	65	65	8	14	8	160
28	Confirmo que mi hijo/a anticipa lo que sucederá a continuación en un texto narrativo.	55	65	15	13	12	160
29	Mi hijo/a comprende las motivaciones de los personajes basándose en sus acciones y diálogos.	52	54	12	27	15	160
Dimensión: Comprensión crítica		1	2	3	4	5	I
30	Considero que mi hijo/a identifica la credibilidad de las fuentes de información en un texto.	42	39	12	32	35	160
31	Puedo afirmar que mi hijo/a analiza la estructura y el estilo del texto para entender mejor su mensaje.	44	47	9	32	28	160
32	Mi hijo/a formula opiniones sobre el texto y justifica sus puntos de vista con evidencias.	66	62	5	14	11	160
33	Confirmo que mi hijo/a reconoce sesgos o perspectivas parciales en los argumentos presentados.	56	51	16	21	16	160
Dimensión: Comprensión estratégica		1	2	3	4	5	I
34	Considero que mi hijo/a aplica técnicas como subrayado y toma de notas mientras lee.	73	67	3	8	9	160
35	Puedo afirmar que mi hijo/a reconoce cuándo no entiende algo y busca aclaraciones.	68	71	1	9	11	160
36	Mi hijo/a ajusta su enfoque de lectura cuando encuentra dificultades en la comprensión.	62	65	5	14	14	160
37	Confirmo que mi hijo/a reflexiona sobre lo que ha aprendido después de leer un texto.	71	69	8	7	5	160

Agradecimiento:

Estimados participantes

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento por su colaboración en la realización de la encuesta sobre la relación entre el uso del vocabulario y la comprensión lectora. Su disposición para tomarse el tiempo necesario y responder con sinceridad es invaluable para nuestro estudio.

Gracias por contribuir a este importante trabajo. Sus opiniones y experiencias son fundamentales para mejorar la calidad educativa y el aprendizaje.

¡Muchas gracias y un cordial saludo!

LEYENDAS DE ACEPTACIÓN - PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL

Instituto Comercial Panamá | Muestra: n=160 estudiantes de duodécimo grado

GRÁFICO 1: Dimensión Vocabulario – Percepción Estudiantil

El gráfico presenta los porcentajes de aceptación (respuestas favorables) de los 160 estudiantes encuestados sobre sus propias competencias de vocabulario, distribuidos en cuatro dimensiones:

Dimensión	% Aceptación	Interpretación
Tamaño y profundidad	75.0%	Favorable
Variedad de vocabulario	74.5%	Favorable
Vocabulario activo-pasivo	85.0%	Muy favorable
Contextualización	82.0%	Muy favorable
PROMEDIO GENERAL	79.1%	Percepción favorable

Nota: Los estudiantes perciben favorablemente sus competencias de vocabulario, con un promedio general de 79.1%. La dimensión mejor valorada es Vocabulario activo-pasivo (85.0%), mientras que Variedad de vocabulario (74.5%) presenta el porcentaje más bajo.

GRÁFICO 2: Dimensión Comprensión Lectora – Percepción Estudiantil

El gráfico presenta los porcentajes de aceptación (respuestas favorables) de los 160 estudiantes encuestados sobre sus propias competencias de comprensión lectora, distribuidos en cuatro dimensiones:

Dimensión	% Aceptación	Interpretación
Comprensión literal	87.5%	Muy favorable
Comprensión inferencial	75.8%	Favorable
Comprensión crítica	53.2%	Área de debilidad
Comprensión estratégica	85.3%	Muy favorable
PROMEDIO GENERAL	75.5%	Percepción favorable

Nota: Los estudiantes perciben favorablemente sus competencias de comprensión lectora en general (75.5%), excepto en Comprensión crítica (53.2%) que representa un área de debilidad. Se confirma el patrón jerárquico: Literal (87.5%) > Estratégica (85.3%) > Inferencial (75.8%) > Crítica (53.2%).

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de duodécimo grado del Instituto Comercial Panamá, 2025.

LEYENDAS DE RECHAZO - PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL

Instituto Comercial Panamá | Muestra: n=160 estudiantes de duodécimo grado

LEYENDA: PORCENTAJES DE RECHAZO - Vocabulario (Estudiantes)

El gráfico presenta los porcentajes de rechazo (respuestas desfavorables: parcialmente en desacuerdo + totalmente en desacuerdo) de los 160 estudiantes encuestados sobre sus propias competencias de vocabulario:

Dimensión	% Rechazo	Interpretación
Tamaño y profundidad	15.0%	Rechazo bajo
Variedad de vocabulario	15.5%	Rechazo bajo
Vocabulario activo-pasivo	8.0%	Rechazo muy bajo
Contextualización	10.0%	Rechazo bajo
PROMEDIO GENERAL	12.1%	Rechazo bajo

Nota: Los estudiantes muestran bajos niveles de rechazo hacia sus propias competencias de vocabulario, con un promedio de apenas 12.1%. La dimensión con menor rechazo es vocabulario activo-pasivo (8.0%), mientras que variedad de vocabulario presenta el mayor rechazo relativo (15.5%), aunque sigue siendo bajo.

LEYENDA: PORCENTAJES DE RECHAZO - Comprensión Lectora (Estudiantes)

El gráfico presenta los porcentajes de rechazo (respuestas desfavorables: parcialmente en desacuerdo + totalmente en desacuerdo) de los 160 estudiantes encuestados sobre sus propias competencias de comprensión lectora:

Dimensión	% Rechazo	Interpretación
Comprensión literal	6.3%	Rechazo muy bajo
Comprensión inferencial	14.5%	Rechazo bajo
Comprensión crítica	30.6%	Rechazo moderado
Comprensión estratégica	7.8%	Rechazo muy bajo
PROMEDIO GENERAL	14.8%	Rechazo bajo

Nota: Los estudiantes muestran bajos niveles de rechazo hacia sus competencias de comprensión lectora (14.8% promedio), excepto en comprensión crítica (30.6%) que presenta un rechazo moderado, siendo el único indicador donde los propios estudiantes reconocen dificultades significativas. La dimensión literal (6.3%) y estratégica (7.8%) muestran el menor rechazo.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de duodécimo grado del Instituto Comercial Panamá, 2025.

LEYENDAS DE LOS GRÁFICOS

PERCEPCIÓN ACEPTACIÓN DE PADRES DE FAMILIA

Instituto Comercial Panamá | Muestra: n=160 padres de familia

GRÁFICO 1: Dimensión Vocabulario – Percepción de Padres de Familia

El gráfico presenta los porcentajes de aceptación (respuestas favorables) de los 160 padres de familia encuestados sobre las competencias de vocabulario de sus hijos estudiantes de duodécimo grado, distribuidos en cuatro dimensiones:

Dimensión	% Aceptación	Interpretación
Tamaño y profundidad	76.6%	Favorable
Variedad de vocabulario	75.4%	Favorable
Vocabulario activo-pasivo	85.5%	Muy favorable
Contextualización	82.7%	Muy favorable
PROMEDIO GENERAL	80.1%	Percepción favorable

Nota: Los padres de familia perciben favorablemente las competencias de vocabulario de sus hijos, con un promedio general de 80.1%. La dimensión mejor valorada es Vocabulario activo-pasivo (85.5%), mientras que Variedad de vocabulario (75.4%) presenta el porcentaje más bajo.

GRÁFICO 2: Dimensión Comprensión Lectora – Percepción de Padres de Familia

El gráfico presenta los porcentajes de aceptación (respuestas favorables) de los 160 padres de familia encuestados sobre las competencias de comprensión lectora de sus hijos estudiantes de duodécimo grado, distribuidos en cuatro dimensiones:

Dimensión	% Aceptación	Interpretación
Comprensión literal	89.0%	Muy favorable
Comprensión inferencial	77.8%	Favorable
Comprensión crítica	63.6%	Área de debilidad
Comprensión estratégica	85.3%	Muy favorable
PROMEDIO GENERAL	78.9%	Percepción favorable

Nota: Los padres de familia perciben favorablemente las competencias de comprensión lectora de sus hijos (78.9%), excepto en Comprensión crítica (63.6%) que representa un área de debilidad. Se confirma el patrón jerárquico: Literal (89.0%) > Estratégica (85.3%) > Inferencial (77.8%) > Crítica (63.6%).

Fuente: Encuesta aplicada a padres de familia del Instituto Comercial Panamá, 2025.

LEYENDAS DE RECHAZO

PERCEPCIÓN DE RECHAZO DE PADRES DE FAMILIA

Instituto Comercial Panamá | Muestra: n=160 padres de familia

LEYENDA: PORCENTAJES DE RECHAZO - Vocabulario (Padres)

El gráfico presenta los porcentajes de rechazo (respuestas desfavorables: parcialmente en desacuerdo + totalmente en desacuerdo) de los 160 padres de familia encuestados sobre las competencias de vocabulario de sus hijos:

Dimensión	% Rechazo	Interpretación
Tamaño y profundidad	13.5%	Rechazo bajo
Variedad de vocabulario	14.4%	Rechazo bajo
Vocabulario activo-pasivo	7.2%	Rechazo muy bajo
Contextualización	9.4%	Rechazo muy bajo
PROMEDIO GENERAL	11.1%	Rechazo bajo

Nota: Los padres de familia muestran bajos niveles de rechazo hacia las competencias de vocabulario de sus hijos, con un promedio de apenas 11.1%. La dimensión con menor rechazo es vocabulario activo-pasivo (7.2%), mientras que variedad de vocabulario presenta el mayor rechazo relativo (14.4%), aunque sigue siendo bajo.

LEYENDA: PORCENTAJES DE RECHAZO - Comprensión Lectora (Padres)

El gráfico presenta los porcentajes de rechazo (respuestas desfavorables: parcialmente en desacuerdo + totalmente en desacuerdo) de los 160 padres de familia encuestados sobre las competencias de comprensión lectora de sus hijos:

Dimensión	% Rechazo	Interpretación
Comprensión literal	5.0%	Rechazo muy bajo
Comprensión inferencial	12.5%	Rechazo bajo
Comprensión crítica	23.8%	Rechazo moderado
Comprensión estratégica	7.5%	Rechazo muy bajo
PROMEDIO GENERAL	12.2%	Rechazo bajo

Nota: Los padres de familia muestran bajos niveles de rechazo hacia las competencias de comprensión lectora de sus hijos (12.2% promedio), excepto en comprensión crítica (23.8%) que presenta un rechazo moderado, siendo el único indicador donde los padres reconocen dificultades en sus hijos. Las dimensiones literales (5.0%) y estratégica (7.5%) muestran el menor rechazo.

Fuente: Encuesta aplicada a padres de familia del Instituto Comercial Panamá, 2025.

LEYENDAS DE LOS GRÁFICOS

PERCEPCIÓN DE ACEPTACIÓN DOCENTE

Instituto Comercial Panamá | Muestra: n=14 profesores

GRÁFICO 1: Dimensión Vocabulario – Percepción Docente

El gráfico presenta los porcentajes de aceptación (respuestas favorables) de los 14 profesores encuestados sobre las competencias de vocabulario de los estudiantes de duodécimo grado, distribuidos en cuatro dimensiones:

Dimensión	% Aceptación	Interpretación
Tamaño y profundidad	18.1%	Deficiencia severa
Variedad de vocabulario	28.6%	Deficiencia severa
Vocabulario activo-pasivo	12.5%	Deficiencia crítica
Contextualización	26.8%	Deficiencia severa
PROMEDIO GENERAL	21.5%	Percepción muy baja

Nota: Los docentes perciben deficiencias significativas en todas las dimensiones del vocabulario, con un promedio general de aceptación de solo 21.5%. La dimensión más crítica es Vocabulario activo-pasivo (12.5%), mientras que Variedad de vocabulario (28.6%) muestra el porcentaje relativamente más alto.

GRÁFICO 2: Dimensión Comprensión Lectora – Percepción Docente

El gráfico presenta los porcentajes de aceptación (respuestas favorables) de los 14 profesores encuestados sobre las competencias de comprensión lectora de los estudiantes de duodécimo grado, distribuidos en cuatro dimensiones:

Dimensión	% Aceptación	Interpretación
Comprensión literal	47.2%	Deficiencia moderada
Comprensión inferencial	22.8%	Deficiencia severa
Comprensión crítica	16.1%	Deficiencia crítica
Comprensión estratégica	41.1%	Deficiencia moderada
PROMEDIO GENERAL	31.8%	Percepción baja

Nota: Los docentes perciben deficiencias en todas las dimensiones de comprensión lectora, con un promedio general de aceptación de 31.8%. La dimensión más crítica es Comprensión crítica (16.1%), mientras que Comprensión literal (47.2%) muestra el porcentaje más alto, confirmando el patrón jerárquico: Literal > Estratégica > Inferencial > Crítica.

Fuente: Encuesta aplicada a profesores del Instituto Comercial Panamá, 2025.

LEYENDAS DE RECHAZO - PERCEPCIÓN DOCENTE

Instituto Comercial Panamá | Muestra: n=14 profesores

LEYENDA: PORCENTAJES DE RECHAZO - Vocabulario (Profesores)

El gráfico presenta los porcentajes de rechazo (respuestas desfavorables: parcialmente en desacuerdo + totalmente en desacuerdo) de los 14 profesores encuestados sobre las competencias de vocabulario de los estudiantes de duodécimo grado:

Dimensión	% Rechazo	Interpretación
Tamaño y profundidad	75.0%	Rechazo alto
Variedad de vocabulario	62.8%	Rechazo mayoritario
Vocabulario activo-pasivo	82.1%	Rechazo muy alto
Contextualización	66.1%	Rechazo mayoritario
PROMEDIO GENERAL	71.5%	Rechazo alto

Nota: Los profesores muestran altos niveles de rechazo hacia las competencias de vocabulario de los estudiantes, con un promedio del 71.5%. La dimensión con mayor rechazo es vocabulario activo-pasivo (82.1%), indicando que los docentes perciben serias deficiencias en la capacidad de los estudiantes para reconocer y activar vocabulario. La dimensión con menor rechazo relativo es variedad de vocabulario (62.8%), aunque sigue siendo mayoritariamente negativo.

LEYENDA: PORCENTAJES DE RECHAZO - Comprensión Lectora (Profesores)

El gráfico presenta los porcentajes de rechazo (respuestas desfavorables: parcialmente en desacuerdo + totalmente en desacuerdo) de los 14 profesores encuestados sobre las competencias de comprensión lectora de los estudiantes de duodécimo grado:

Dimensión	% Rechazo	Interpretación
Comprensión literal	45.7%	Rechazo moderado
Comprensión inferencial	70.0%	Rechazo alto
Comprensión crítica	78.6%	Rechazo muy alto
Comprensión estratégica	51.8%	Rechazo mayoritario
PROMEDIO GENERAL	61.5%	Rechazo mayoritario

Nota: Los profesores muestran niveles de rechazo mayoritario hacia las competencias de comprensión lectora de los estudiantes (61.5% promedio). La dimensión con mayor rechazo es comprensión crítica (78.6%), seguida de comprensión inferencial (70.0%), indicando que los docentes perciben serias deficiencias en los niveles superiores de comprensión. La comprensión literal presenta el menor rechazo (45.7%), confirmando el patrón jerárquico donde las competencias más básicas están menos afectadas.

Fuente: Encuesta aplicada a profesores del Instituto Comercial Panamá, 2025.

LEYENDAS – VOCABULARIO DIRECTIVOS – ACEPTACIÓN Y RECHAZO

Percepción de Directivos (n=3) - Instituto Comercial Panamá

LEYENDA 1: PORCENTAJES DE ACEPTACIÓN / Vocabulario - Directivos

El gráfico presenta los porcentajes de aceptación (respuestas favorables: totalmente de acuerdo + parcialmente de acuerdo) de los 3 directivos encuestados sobre las competencias de vocabulario de los estudiantes de duodécimo grado, distribuidos en las cuatro dimensiones:

Dimensión	% Aceptación	Interpretación
Tamaño y profundidad	27.8%	Deficiencia severa
Variedad de vocabulario	6.7%	Deficiencia crítica
Vocabulario activo-pasivo	0.0%	Deficiencia total
Contextualización	8.3%	Deficiencia crítica
PROMEDIO GENERAL	10.7%	Percepción muy negativa

Nota: Los directivos perciben deficiencias severas en todas las dimensiones de vocabulario, con un promedio general de aceptación de apenas 10.7%. La dimensión con mayor aceptación relativa es tamaño y profundidad (27.8%), mientras que vocabulario activo-pasivo obtuvo 0% de aceptación, indicando que ningún directivo considera que los estudiantes posean un vocabulario pasivo significativo ni capacidad de activación léxica. Las dimensiones de variedad (6.7%) y contextualización (8.3%) también muestran deficiencias críticas.

LEYENDA 2: PORCENTAJES DE RECHAZO / Vocabulario - Directivos

El gráfico presenta los porcentajes de rechazo (respuestas desfavorables: parcialmente en desacuerdo + totalmente en desacuerdo) de los 3 directivos encuestados sobre las competencias de vocabulario de los estudiantes de duodécimo grado, distribuidos en cuatro dimensiones:

Dimensión	% Rechazo	Interpretación
Tamaño y profundidad	72.2%	Rechazo mayoritario
Variedad de vocabulario	93.3%	Rechazo casi unánime
Vocabulario activo-pasivo	100.0%	Rechazo unánime
Contextualización	91.7%	Rechazo casi unánime
PROMEDIO GENERAL	89.3%	Rechazo generalizado

Nota: Los directivos rechazan de manera generalizada las competencias de vocabulario de los estudiantes, con un promedio de rechazo del 89.3%. La dimensión con mayor rechazo es vocabulario activo-pasivo (100%), donde los tres directivos coincidieron unánimemente en que los estudiantes no reconocen ni activan vocabulario más allá de su uso cotidiano. Las dimensiones de variedad (93.3%) y contextualización (91.7%) también presentan rechazo casi unánime. Tamaño y profundidad muestra el menor rechazo (72.2%), aunque sigue siendo mayoritariamente negativo.

Fuente: Encuesta aplicada a directivos del Instituto Comercial Panamá, 2025.

LEYENDAS – COMPRENSIÓN LECTORA DIRECTIVOS - ACEPTACIÓN Y RECHAZO

Percepción de Directivos (n=3) - Instituto Comercial Panamá

LEYENDA 1: PORCENTAJES DE ACEPTACIÓN / Comprensión Lectora - Directivos

El gráfico presenta los porcentajes de aceptación (respuestas favorables: totalmente de acuerdo + parcialmente de acuerdo) de los 3 directivos encuestados sobre las competencias de comprensión lectora de los estudiantes de duodécimo grado, distribuidos en cuatro dimensiones:

Dimensión	% Aceptación	Interpretación
Comprensión literal	0.0%	Deficiencia total
Comprensión inferencial	13.3%	Deficiencia crítica
Comprensión crítica	0.0%	Deficiencia total
Comprensión estratégica	0.0%	Deficiencia total
PROMEDIO GENERAL	3.3%	Percepción extremadamente negativa

Nota: Los directivos perciben deficiencias totales en tres de las cuatro dimensiones de comprensión lectora, con un promedio general de aceptación de apenas 3.3%. La única dimensión con algún grado de aceptación es comprensión inferencial (13.3%), debido exclusivamente al ítem sobre conexión de ideas del texto con experiencias previas (66.7% de aceptación). Las dimensiones literal, crítica y estratégica obtuvieron 0% de aceptación, indicando que ningún directivo considera que los estudiantes posean estas competencias.

LEYENDA 2: PORCENTAJES DE RECHAZO / Comprensión Lectora - Directivos

El gráfico presenta los porcentajes de rechazo (respuestas desfavorables: Parcialmente en Desacuerdo + Totalmente en Desacuerdo) de los 3 directivos encuestados sobre las competencias de comprensión lectora de los estudiantes de duodécimo grado, distribuidos en cuatro dimensiones:

Dimensión	% Rechazo	Interpretación
Comprensión literal	100.0%	Rechazo unánime
Comprensión inferencial	80.0%	Rechazo mayoritario
Comprensión crítica	83.3%	Rechazo mayoritario
Comprensión estratégica	91.7%	Rechazo casi unánime
PROMEDIO GENERAL	88.8%	Rechazo generalizado

Nota: Los directivos rechazan de manera generalizada las competencias de comprensión lectora de los estudiantes, con un promedio de rechazo del 88.8%. La dimensión con mayor rechazo es Comprensión literal (100%), donde los tres directivos coincidieron en que los estudiantes no comprenden adecuadamente ni siquiera la información explícita de los textos. La Comprensión inferencial muestra el menor rechazo (80.0%) debido a que los directivos reconocen cierta capacidad de los estudiantes para conectar lo leído con sus experiencias personales.

Fuente: Encuesta aplicada a directivos del Instituto Comercial Panamá, 2025.

REPÚBLICA DE PANAMÁ
DOCUMENTO DE IDENTIDAD



**Aminta Indira
Visuetti Ibarra**
NOMBRE (NAME)

FECHA DE NACIMIENTO: 21-sep-1973
LUGAR DE NACIMIENTO: COCLE
SEXO: F TIPO DE SANGRE: O+
EXPIRACIÓN: 29-nov-2023 CANCELAR: 29-nov-2036

2-149-412

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
LA FACULTAD DE
Humanidades

EN VIRTUD DE LA POTESTAD QUE LE CONFIEREN LA LEY Y EL ESTATUTO UNIVERSITARIO,
HACE CONSTAR QUE

Aminta Indira Visuetti Ibarra

HA TERMINADO LOS ESTUDIOS Y CUMPLIDO CON LOS REQUISITOS
QUE LE HACEN ACREEDOR AL TÍTULO DE

**Licenciada en Humanidades
con Especialización en Español**

Y EN CONSECUENCIA, SE LE CONCEDE TAL GRADO CON TODOS LOS DERECHOS,
HONORES Y PRIVILEGIOS RESPECTIVOS, EN TESTIMONIO DE LO CUAL SE LE EXPIDE
ESTE DIPLOMA EN LA CIUDAD DE PANAMÁ, A LOS treinta
DÍAS DEL MES DE diciembre DEL AÑO dos mil tres.

Secretaría General
Diploma 112483
Identificación personal 2-149-412

Justo Guzmán

Aminta Indira Visetti Ibarra

Licenciada en Humanidades con Especialización en
Español

CERTIFICA

Que he revisado, por solicitud de la estudiante **MAHELIS ESTHER PEÑA WILLIAMS**, cédula de identidad personal **8-703-1815**; trabajo de graduación (tesis) presentado a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá como requisito para optar por el título de: **Maestría en Didáctica**, titulado: **"RELACIÓN ENTRE EL VOCABULARIO Y LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE 12° DEL INSTITUTO COMERCIAL PANAMÁ – 2025"**; doy fe de que el documento cumple satisfactoriamente con todos los requisitos formales de ortografía y de redacción exigidos por el idioma español.

Dada en la ciudad de Panamá, a los quince (15) días del mes de abril de dos mil veintiséis (2026).



Aminta Indira Visetti Ibarra