



UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN APLICADA Y/O DE DESARROLLO
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN LINGÜÍSTICA Y
LITERATURA

TEMA:

La lectura compartida como estrategia didáctica para la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de segundo de bachillerato.

Autor:

Janneth Daniela Cango Guamán

Tutor:

Phd. Rufina Bravo

Milagro, 2026

Derechos de autor

Sr. Dr.

Fabrizio Guevara Viejó

Rector de la Universidad Estatal de Milagro

Presente.

Yo, **Janneth Daniela Cango Guamán** en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales de este informe de investigación, mediante el presente documento, libre y voluntariamente cedo los derechos de Autor de este proyecto de desarrollo, que fue realizada como requisito previo para la obtención de mi Grado, de **Magíster en educación con mención en Lingüística y Literatura**, como aporte a la Línea de Investigación **Educación, Cultura, Tecnología e Innovación para la sociedad – posgrados** de conformidad con el Art. 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, concedo a favor de la Universidad Estatal de Milagro una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos. Conservo a mi favor todos los derechos de autor sobre la obra, establecidos en la normativa citada.

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

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

Milagro, 16 de febrero de 2026

Janneth Daniela Cango Guamán

0106446990

Aprobación del tutor del Trabajo de Titulación

Yo, **PhD. Rufina Narcisa Bravo Alvarado** en mi calidad de director del trabajo de titulación, elaborado por **Janneth Daniela Cango Guamán**, cuyo tema es “**La lectura compartida como estrategia didáctica para la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de segundo de bachillerato**” que aporta a la Línea de Investigación **Educación, Cultura, Tecnología e Innovación para la sociedad – posgrados** previo a la obtención del Grado **Magíster en educación con mención en Lingüística y Literatura** .Trabajo de titulación que consiste en una propuesta innovadora que contiene, como mínimo, una investigación exploratoria y diagnóstica, base conceptual, conclusiones y fuentes de consulta, considero que el mismo reúne los requisitos y méritos necesarios para ser sometido a la evaluación por parte del tribunal calificador que se designe, por lo que lo **APRUEBO**, a fin de que el trabajo sea habilitado para continuar con el proceso de titulación de la alternativa de Informe de Investigación de la Universidad Estatal de Milagro.

Milagro, 16 de febrero de 2026

PhD. Rufina Narcisa Bravo Alvarado
1201721469

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

En la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, a los cinco días del mes de febrero del dos mil veintiseis, siendo las 09:00 horas, de forma VIRTUAL comparece el/la maestrante, LIC. CANGO GUAMÁN JANNETH DANIELA, a defender el Trabajo de Titulación denominado " **LA LECTURA COMPARTIDA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO DE BACHILLERATO.**", ante el Tribunal de Calificación integrado por: Msc LAZO BRAVO CISADDY SAMANTHA, Presidente(a), Ph.D. MANZANO DIAZ MIRTHA en calidad de Vocal; y, Meh GARCIA LEBROC LAZARO ADRIAN que actúa como Secretario/a.

Una vez defendido el trabajo de titulación; examinado por los integrantes del Tribunal de Calificación, escuchada la defensa y las preguntas formuladas sobre el contenido del mismo al maestrante compareciente, durante el tiempo reglamentario, obtuvo las siguientes calificaciones:

TRABAJO DE TITULACIÓN	55.50
DEFENSA ORAL	39.00
PROMEDIO	94.50
EQUIVALENTE	MUY BUENO

Para constancia de lo actuado firman en unidad de acto el Tribunal de Calificación, siendo las 10:00 horas.



CISADDY SAMANTHA
LAZO BRAVO
Presidenta del Tribunal

Msc LAZO BRAVO CISADDY SAMANTHA
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL



MIRTHA MANZANO DIAZ
Vocal del Tribunal

Ph.D. MANZANO DIAZ MIRTHA
VOCAL



LAZARO ADRIAN
GARCIA LEBROC
Secretario del Tribunal

Meh GARCIA LEBROC LAZARO ADRIAN
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL



JANNETH DANIELA
CANGO GUAMAN
Maestrante

LIC. CANGO GUAMÁN JANNETH DANIELA
MAGISTER

DEDICATORIA

A Dios y a todos mis seres de luz. En especial a mi mamita María, quien ha sido mi fortaleza en cada paso de mi vida. Gracias por luchar incansablemente a mi lado, por darme la valentía de seguir adelante, incluso cuando todo parecía incierto. En mis momentos más oscuros, cuando la desesperanza intentó apagarnos, usted fue mi luz, mi refugio y mi aliento. Gracias por ser mi sostén, por ser el amor incondicional que me impulsa a seguir. Sin usted, no habría tenido fuerza para continuar.

Le debo más de lo que puedo expresar...

AGRADECIMIENTOS

A mis chicas, Emita y Jeaneth, no hay palabras suficientes para agradecerles todo lo que han hecho por mí. Gracias por su compañía constante, por su paciencia infinita y por hacer que, este camino tan sinuoso, se volviera más llevadero. Su amor, su fe en mí y su apoyo incondicional son lo que me han permitido llegar hasta aquí. Sin su presencia nada de esto habría sido posible.

RESUMEN

El presente estudio aborda la persistencia de dificultades en la comprensión lectora en estudiantes de Bachillerato, en un contexto marcado por consumos fragmentados de información y escasa lectura profunda. Desde un enfoque sociocultural del aprendizaje y apoyado en la taxonomía de Barrett y en modelos actuales de comprensión lectora, se plantea la pregunta: ¿en qué medida la lectura compartida, aplicada como estrategia didáctica, contribuye a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de segundo de Bachillerato de la Unidad Educativa “Santa Mariana de Jesús”, de la ciudad de Cuenca? El objetivo fue analizar los efectos de la lectura compartida sobre la comprensión lectora en dicho nivel. Se adoptó un enfoque cuantitativo, de alcance explicativo, con un diseño cuasiexperimental pretest–posttest y grupos intactos: 2.º BGU A (grupo experimental) y 2.º BGU B (grupo de control). La variable dependiente se midió mediante una prueba de comprensión lectora basada en ítems liberados de PISA, aplicada antes y después de la intervención. El programa consistió en sesiones sistemáticas de lectura compartida integradas al plan microcurricular de Lengua y Literatura, con momentos de anticipación, lectura guiada, discusión y cierre reflexivo. Los resultados muestran, en el grupo experimental, un incremento de las respuestas correctas y una disminución de los errores más consistente que en el grupo de control, con mejoras visibles en la organización temporal de los hechos, la identificación del narrador y el trabajo con ideas principales. Se concluye que la lectura compartida ofrece un marco estructurado y viable para potenciar procesos de comprensión literal e inferencial en Bachillerato, a la vez que permite identificar estudiantes que requieren apoyos adicionales.

Palabras clave: lectura compartida; comprensión lectora; bachillerato; estrategias didácticas.

ABSTRACT

This study addresses the persistent difficulties in reading comprehension among upper-secondary students in a context characterized by fragmented information consumption and limited deep reading. Grounded in a sociocultural approach to learning and informed by Barrett's taxonomy and current models of reading comprehension, the research asks: to what extent does shared reading, implemented as a teaching strategy, contribute to improving the reading comprehension of second-year upper-secondary students at "Santa Mariana de Jesús" High School in Cuenca, Ecuador? The main objective was to analyse the effects of shared reading on students' reading comprehension. A quantitative, explanatory approach was adopted, using a quasi-experimental pre-test–post-test design with intact groups: 2nd BGU A (experimental group) and 2nd BGU B (control group). The dependent variable was assessed through a short reading comprehension test built with released PISA items, administered before and after the intervention. The programme consisted of systematically planned shared-reading sessions integrated into the Language and Literature curriculum, including phases of prediction, guided reading, group discussion and reflective closure. Results show that the experimental group attained a more consistent increase in correct responses and a greater reduction in errors than the control group, with particularly noticeable gains in the temporal organization of events, identification of the narrator and recognition of main ideas. It is concluded that shared reading provides a structured and feasible framework to foster literal and inferential comprehension processes in upper-secondary education, while also helping to identify students who need additional support.

Keywords: shared reading; reading comprehension; upper secondary education; teaching strategies.

Lista de figuras

Figura 1. Comparación de los resultados de la primera pregunta del grupo experimental	24
Figura 2. Comparación de los resultados de la segunda pregunta del grupo experimental	24
Figura 3. Comparación de los resultados de la tercera pregunta del grupo experimental	25
Figura 4. Comparación de los resultados de la cuarta pregunta del grupo experimental	25
Figura 5. Comparación de los resultados de la quinta pregunta del grupo experimental	26
Figura 6. Comparación de los resultados de la sexta pregunta del grupo experimental	26
Figura 7. Comparación de los resultados de la séptima pregunta del grupo experimental	27
Figura 8. Comparación de los resultados de la primera pregunta del grupo de control	28
Figura 9. Comparación de los resultados de la segunda pregunta del grupo de control	28
Figura 10. Comparación de los resultados de la tercera pregunta del grupo de control	29
Figura 11. Comparación de los resultados de la cuarta pregunta del grupo de control	30
Figura 12. Comparación de los resultados de la quinta pregunta del grupo de control	30
Figura 13. Comparación de los resultados de la sexta pregunta del grupo de control	31
Figura 14. Comparación de los resultados de la séptima pregunta del grupo de control	31

Lista de tablas

Tabla 1. Matriz de operacionalización de variables	19
Tabla 2. Resumen de resultados de pruebas a grupo experimental.....	27
Tabla 3. Resumen de resultados de pruebas a grupo de control	32

Índice de contenidos

Derechos de autor	i
Aprobación del tutor del Trabajo de Titulación	ii
Aprobación del tribunal calificador	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTOS.....	v
RESUMEN.....	vi
ABSTRACT.....	vii
Lista de figuras	viii
Lista de tablas.....	ix
Índice de contenidos	x
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	5
1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	5
1.1.1. Antecedentes internacionales.....	5
1.1.2. Antecedentes nacionales.....	6
1.2. Marco conceptual	9
1.3. Marco teórico	10
1.4. Marco Legal	15
1.4.1. Constitución de la República del Ecuador (2008, última mod. 2021) ...	15
1.4.2. Ley Orgánica de Educación Superior – LOES (texto vigente 2024).....	15
1.4.3. Reglamento de Régimen Académico (CES, 2022)	16
1.4.4. Reglamento General a la LOEI (2023)	16
1.5. Definición de términos.....	17
1.6. Conceptualización y operacionalización de variables	19
CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO	21
2.1. Paradigma, enfoque, tipo y diseño del estudio	21

2.2.	Métodos del estudio	21
2.2.1.	Métodos teóricos	22
2.2.2.	Métodos empíricos	22
2.2.3.	Método estadístico	22
2.3.	Técnicas de recolección de datos	22
2.4.	Población y muestra.....	23
2.5.	Análisis de datos	23
CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....		24
3.	Análisis grupo experimental y grupo de control	24
3.1.	Resultados Grupo Experimental	24
3.2.	Resultados Grupo de Control	28
3.3.	Discusión de resultados	32
3.3.1.	Resultados del grupo experimental (2A).....	32
3.3.2.	Resultados del grupo de control (2B)	35
3.3.3.	Comparación entre grupos y niveles de comprensión	37
3.3.4.	Resultados en relación con el marco teórico y estudios previos	37
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		40
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		42
ANEXOS.....		48
Anexo 1: Matriz de consistencia		48
Anexo 2: Tabla de conceptualización y operacionalización.....		48
Anexo 3: Instrumentos pretest		50
Anexo 4: Instrumentos Postest		54

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la comprensión lectora se reconoce como una competencia clave para el aprendizaje a lo largo de la vida, la participación ciudadana y el acceso crítico a la información. Diversos informes internacionales han advertido que una parte importante del estudiantado latinoamericano finaliza la educación secundaria sin alcanzar niveles suficientes de lectura, lo que limita su desempeño académico y sus oportunidades futuras. A ello se suma un ecosistema comunicativo marcado por el uso intensivo de pantallas y consumos breves de información, que dificulta la lectura profunda y sostenida: los adolescentes se enfrentan a una sobreoferta de textos fragmentados, mensajes instantáneos, redes sociales, titulares breves, que compiten con los textos literarios, académicos y argumentativos exigidos en el Bachillerato.

Esta realidad obliga a repensar las estrategias de aula, no solo para “motivar” la lectura, sino para formar lectores capaces de construir significado, dialogar con los textos y posicionarse críticamente frente a ellos.

En este marco, la educación media y, en particular, el Bachillerato se convierten en etapas decisivas. En estos niveles se espera que los estudiantes no solo decodifiquen, sino que desarrollen habilidades para interpretar, inferir, evaluar y argumentar a partir de lo leído. Sin embargo, investigaciones recientes en el ámbito iberoamericano, como los de Castrillón y otros (2020) y Ovando (2020), muestran que persisten dificultades para identificar ideas principales, reconocer la intención comunicativa de los textos y distinguir entre hechos y opiniones; se señalan problemas en el manejo de vocabulario, en la argumentación de ideas centrales y en la planificación de clases que respondan a las necesidades reales del alumnado.

De esta manera, la comprensión lectora se mantiene como un reto central del sistema educativo, especialmente en contextos donde las prácticas de lectura se han centrado en actividades repetitivas y poco significativas.

Estudios como los de Ávila & Quinteros (2022), coinciden en que estas dificultades pueden revertirse parcialmente mediante intervenciones didácticas estructuradas. Las investigaciones sobre estrategias metacognitivas, lectura dialógica, tertulias literarias o proyectos de lectura guiada evidencian mejoras significativas en los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión cuando el docente planifica experiencias de lectura mediadas, propone preguntas de distinto nivel, modela procedimientos de interpretación y favorece la autorregulación del estudiante. Dentro de este conjunto

de propuestas, la lectura compartida se ha consolidado como una estrategia especialmente relevante: se trata de una práctica en la que el docente y los estudiantes leen juntos un texto, alternan la voz, anticipan contenidos, aclaran vocabulario, formulan preguntas y construyen significados de manera colaborativa. La literatura especializada ha mostrado que estas prácticas fortalecen el vocabulario, la comprensión de la trama y la capacidad de discutir el texto, al situar la lectura en un contexto de interacción guiada y andamiaje pedagógico.

En la Unidad Educativa “Santa Mariana de Jesús” de la ciudad de Cuenca, escenario de la presente investigación, se han identificado manifestaciones concretas de esta problemática en los estudiantes de segundo de Bachillerato. A partir de observaciones de aula y de una prueba diagnóstica de comprensión lectora se constató que, aunque muchos estudiantes logran reconocer información explícita, presentan dificultades para: a) identificar ideas principales y secundarias; b) inferir relaciones temporales y causales entre los sucesos de un texto narrativo; c) precisar el tipo de narrador y el género literario; y d) vincular recursos como las figuras literarias con la intención del autor.

También se evidenció una participación mayormente pasiva durante las lecturas en clase, centradas en la lectura silenciosa individual o en la mecánica de “leer por turnos”, con escaso espacio para el diálogo, la reflexión y la construcción colectiva de interpretaciones.

Estas manifestaciones sugieren que, en este contexto particular, la comprensión lectora no se desarrolla de manera plena pese a que los estudiantes ya se encuentran en el tramo final de la educación obligatoria. Resulta necesario, por tanto, implementar estrategias de lectura que, además de abordar el contenido curricular de Lengua y Literatura, promuevan procesos de interpretación, argumentación y pensamiento crítico. La lectura compartida se perfila como una opción viable, en tanto permite articular el trabajo con textos literarios y expositivos con la discusión guiada, la clarificación de conceptos y la construcción de significados compartidos, aspectos que la literatura ha asociado a mejoras en el desempeño lector.

Desde esta mirada, el problema de investigación que orienta este trabajo puede formularse de la siguiente manera:

- ¿En qué medida la lectura compartida, aplicada como estrategia didáctica, contribuye a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de segundo de

Bachillerato de la Unidad Educativa “Santa Mariana de Jesús”, de la ciudad de Cuenca?

A partir de este planteamiento se estableció como objetivo general:

- Analizar los efectos de la lectura compartida como estrategia didáctica sobre la comprensión lectora de los estudiantes de segundo de Bachillerato de la Unidad Educativa “Santa Mariana de Jesús”, de la ciudad de Cuenca.

De este objetivo se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Diagnosticar el nivel inicial de comprensión lectora de los estudiantes de segundo de Bachillerato mediante una prueba estructurada tipo pretest.
- Implementar las sesiones de lectura compartida contenidas en el plan curricular de Lengua y Literatura de segundo de Bachillerato en la Unidad Educativa “Santa Mariana de Jesús”.
- Evaluar los cambios en la comprensión lectora comparando los resultados del grupo experimental y del grupo de control en un postest.

En coherencia con estos objetivos, la investigación adopta un enfoque cuantitativo y un diseño cuasiexperimental, con pretest y postest y conformación de grupos de control y experimental. Este tipo de diseño, apropiado cuando se trabaja con grupos intactos en contextos escolares, permite manipular una variable independiente, en este caso, la estrategia de lectura compartida, y valorar su efecto sobre la variable dependiente, la comprensión lectora. La variable se midió mediante una prueba de comprensión lectora basada en ítems de opción múltiple y reactivos de respuesta breve, alineada con los niveles literal, inferencial y crítico definidos en la literatura especializada.

La justificación del estudio se sostiene en varias dimensiones: En términos de pertinencia, la investigación responde a una problemática ampliamente documentada de baja comprensión lectora, pero la sitúa en un contexto concreto de Bachillerato en la ciudad de Cuenca, etapa clave para el acceso a la educación superior. A nivel teórico, aporta evidencia sobre la eficacia de la lectura compartida en estudiantes de segundo de Bachillerato, ampliando el campo de estudios que hasta ahora se ha centrado, principalmente, en la educación básica y en otras estrategias de comprensión.

En el plano metodológico, el uso de un diseño cuasiexperimental con grupo control y mediciones pretest–posttest permite establecer comparaciones y da mayor consistencia a los resultados. Desde la perspectiva práctica, la propuesta tiene alta viabilidad, ya que se implementa en la jornada regular de clases, con recursos accesibles y textos ajustados al currículo; sus resultados pueden traducirse en orientaciones concretas para la planificación docente y para el acompañamiento pedagógico institucional.

La tesis se divide en cuatro apartados: introducción al tema y objetivos; marco teórico sobre comprensión lectora y lectura compartida; metodología aplicada en la Unidad Educativa “Santa Mariana de Jesús”; y resultados, comparación entre grupos, discusión y conclusiones. El estudio contribuye con bases teóricas y prácticas para la enseñanza de la lectura en Bachillerato, destacando la utilidad de la lectura compartida como estrategia para mejorar la comprensión lectora en dicha institución de Cuenca.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1.1. Antecedentes internacionales

El artículo de Uribe & Hernández (2022), titulado “La lectura compartida como práctica de interacción y fortalecimiento de capacidades humanas” propone entender la lectura compartida como práctica dialógica que trasciende la decodificación y potencia síntesis, narración, organización del pensamiento, argumentación y dimensión emocional. Su objetivo es describir su aporte al desarrollo integral del alumnado. En un proyecto entre la Universidad de Barcelona y la Universidad Pontificia Bolivariana, presenta un ejercicio reflexivo-experiencial con lectura en voz alta y lectura compartida de cuentos (Espacio de Lectura), ejemplificado con “Los dos hermanos” y “La receta de mandrágora”. Los registros evidencian interacción, juego simbólico, producción de textos y diálogo intercultural. Se observan mejoras en habilidades lingüísticas y cognitivas, activación emocional y valoración del entorno, así como dinamización de la construcción social del conocimiento y de la autonomía estudiantil. Concluye que la mediación docente convierte la lectura compartida en dispositivo pedagógico que rehumaniza la experiencia escolar y forma lectores críticos.

La tesis doctoral de Rufete (2022), titulada “El tratamiento de la comprensión lectora en el marco de la Didáctica de la Lengua y la Literatura” presenta un estudio que se desarrolla en centros públicos de Educación Primaria de Lorca, con profesorado de Lengua Castellana y áreas afines. Se emplea un cuestionario específico para indagar prácticas y valoraciones docentes sobre la enseñanza de la comprensión, complementado con análisis de materiales curriculares y normativa. Los datos se abordan mediante estadística descriptiva y análisis cualitativo de respuestas abiertas, incorporando procesos de lectura, codificación y categorización con apoyo de software. Entre los hallazgos, la autora subraya la necesidad de renovar la práctica con metodologías activas y de explicitar en el currículo pautas para desarrollar la meta comprensión y estrategias antes, durante y después de la lectura (supervisión, evaluación, paráfrasis, anticipación, inferencias y síntesis). Se orienta la intervención hacia la formación de lectores competentes con secuencias que ejerciten habilidades críticas y metacognitivas.

La tesis doctoral de Alan (2023) titulada “Una evaluación de la eficacia de un programa de lectura dialógica para el desarrollo del entorno de alfabetización en el hogar, el lenguaje y las habilidades de alfabetización temprana de niños en edad preescolar en familias de bajo nivel socioeconómico” aborda el bajo desarrollo del lenguaje y la alfabetización temprana en niños preescolares de contextos socioeconómicos vulnerables y la necesidad de fortalecer el entorno de alfabetización en el hogar. Su objetivo general fue evaluar la efectividad, factibilidad y aceptabilidad de un programa de lectura dialógica de 12 semanas aplicado por las familias para mejorar el HLE, el lenguaje y habilidades tempranas. Metodológicamente se estructuró en cuatro fases: diseño del programa, estudio de factibilidad con 8 familias (3 semanas), rediseño y un ensayo controlado aleatorizado piloto con 50 niños (intervención vs. control), con mediciones pre–post de lenguaje, conciencia fonológica, conocimiento de letras, conciencia de lo impreso y cuestionario. Se concluye que la lectura dialógica es viable, aceptada y prometedora, recomendándose estudios a mayor escala.

El artículo de Garabieta y otros (2022) titulado “Fortaleciendo los vínculos con la L2: Mejorando las actitudes de los estudiantes de secundaria mediante encuentros literarios dialógicos” aborda la problemática de la normalización del euskera como lengua minoritaria y la estrecha relación entre uso, competencia y actitudes, señalando que el impacto de entornos interactivos en las actitudes hacia una L2 ha sido menos estudiado. Su objetivo general es explorar si las Tertulias Literarias Dialógicas (DLG/TLD) transforman las actitudes del alumnado de secundaria hacia la L2. Metodológicamente, desarrolla un estudio cualitativo con 46 estudiantes de 14–15 años: implementación semanal de DLG en euskera, entrevistas en profundidad a docentes y grupos focales con estudiantes, y análisis inductivo por categorías (barreras, cambios actitudinales, rasgos de las DLG). Los resultados reportan mayor autoconfianza y fluidez, y más uso del euskera dentro y fuera del aula; el espacio dialógico generó oportunidades de participación significativa y resignificó la L2 como herramienta de comunicación. Concluye que las DLG favorecen actitudes positivas hacia la L2 y justifican nuevas investigaciones con datos cuantitativos y longitudinales.

1.1.2. Antecedentes nacionales

En el artículo de Vera y otros (2025), titulado “Estrategia didáctica para el desarrollo de las habilidades de la lectura compartida en segundo año” se aborda como

problema las dificultades de comprensión, especialmente en los niveles inferencial y crítico, asociadas a la falta de estrategias contextualizadas, el escaso hábito lector y brechas en la capacitación docente. Su objetivo general es diseñar una estrategia didáctica, con fundamentación, principios y tres fases, para potenciar habilidades de lectura compartida en 2.º de Educación Básica. Metodológicamente adopta un enfoque mixto, con diagnóstico mediante revisión documental, observación de clases, encuesta a estudiantes, entrevista a la docente y prueba/rúbrica de comprensión; trabaja con 37 estudiantes y 3 docentes en un estudio descriptivo, de campo y no experimental. Los resultados del diagnóstico evidencian atención aceptable y desempeño limitado en preguntas inferenciales, tras la introducción parcial de la estrategia, se reportan mejoras en comprensión, motivación y gestión docente. Se concluye sobre la pertinencia y alineación curricular de la propuesta, recomendando su ampliación a otros grados y contextos.

En la investigación de Muñoz y otros (2024), titulada “Desarrollo de comprensión lectora en un estudiante de nueve años” aborda la problemática de las dificultades de adquisición de la lectura y su impacto en la comprensión en la niñez. Su objetivo general es analizar el desarrollo de la comprensión lectora en una escolar de nueve años. Se emplea un estudio de caso con enfoque cualitativo–interpretativo, diseño descriptivo y método etnográfico, utilizando entrevista, observación participante y la batería PROLEC-R para perfilar procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos. Los resultados evidencian dificultad severa en subprocesos clave (reconocimiento de letras y palabras, puntuación, comprensión de oraciones y textos), tiempos de ejecución muy lentos y un contexto familiar poco estimulante para la lectura, con conductas en aula que interfieren con la atención sostenida. Se concluye que las bases de la lectura no se consolidaron adecuadamente, lo que limita el progreso comprensivo, y se recomienda potenciar la lectura de cuentos y el uso de recursos digitales manipulativos dentro de un plan de apoyo estructurado.

En el trabajo de Vicuña (2023) titulado “Fomentar los hábitos de lectura para mejorar la comprensión lectora” estudia la disminución de la comprensión lectora tras la pandemia y el bajo hábito lector. Plantea como objetivo determinar la relación entre hábitos de lectura y comprensión lectora para orientar estrategias de fomento, proponiendo la lectura compartida como práctica clave. Metodológicamente adopta un enfoque mixto y descriptivo de campo, con encuesta a 142 estudiantes y apoyos de observación y fichas didácticas. Los resultados muestran tiempo de lectura

reducido (38% “cuando pueden”, 26% 1–2 h/semana), preferencias por terror y ciencia ficción (33%), uso equilibrado de celular y libro físico (37% cada uno), baja finalización de textos (solo 14% “siempre”) y un hábito lector débil pese a que 63% declara leer algún material con frecuencia; el diagnóstico se alinea con alertas regionales (PISA) sobre desempeño bajo. Concluye que es indispensable fortalecer estrategias docentes que motiven lectura sostenida y procesos inferenciales, destacando la lectura compartida como vía para mejorar comprensión y hábitos lectores.

El artículo de Balseca y otros (2025) titulado “Estrategias didácticas para el desarrollo de la lectoescritura en los estudiantes del quinto año” (2025) diagnostica deficiencias marcadas en prelectura, lectura, poslectura y redacción en un grupo focal de 35 de 140 estudiantes de la U.E. Toacaso (dificultades para identificar personajes y acciones, argumentar con criterio propio, organizar ideas y aplicar reglas ortográficas). Plantea como objetivo diseñar, implementar y validar una propuesta de estrategias para mejorar comprensión y producción escrita. Metodológicamente es un estudio de campo con enfoque mixto, diagnóstico mediante prueba pedagógica en cuatro ámbitos, encuestas y entrevistas a docentes especialistas y validación por juicio de expertos. Los resultados muestran predominio de niveles bajos (48–54% en lectura y organización de ideas; 72% en argumentación y ortografía) y, tras la propuesta, alta aceptación docente de las estrategias de prelectura, lectura, poslectura y redacción creativa. Concluye que el sistema, incluida la lectura compartida, es pertinente y viable para elevar la lectoescritura.

La investigación de Neira y otros (2025) titulado “El desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación básica. Estrategias innovadoras en el aula. Una revisión sistemática” parte de la necesidad de sintetizar evidencia reciente sobre enfoques que mejoren la comprensión lectora y de las dificultades para aplicar estrategias de forma coherente en contextos diversos. Su objetivo general es analizar, mediante revisión sistemática con lineamientos PRISMA, las estrategias innovadoras implementadas en aula; para ello busca en Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO y Redalyc, define criterios de inclusión/exclusión, extrae datos con plantilla estandarizada, evalúa calidad y realiza síntesis temática-narrativa, reportando diagrama PRISMA y tablas de resultados. Los hallazgos destacan tecnologías digitales (gamificación, plataformas interactivas, IA/chatbots, RA. Concluye que

combinar tecnología, interacción social y metacognición es prometedor, pero exige adaptación cultural, formación docente e investigación más robusta.

1.2. Marco conceptual

Desde el enfoque sociocultural, la comprensión lectora es una práctica letrada situada, lo que cuenta como “comprender” se define en los eventos de lectura y en las comunidades discursivas que legitiman ciertos géneros, propósitos y audiencias. La literacidad alude al entramado de aptitudes, actitudes, valores, motivaciones, roles y objetivos que habilitan participar competentemente en esas prácticas, más allá de la decodificación (Loyo, 2022). Leer y comprender no son actos privados, sino actividades mediadas histórica, política y culturalmente.

Comprender no es descifrar signos aislados, sino responder a una enunciación situada y polifónica: quien lee reconoce voces, propósitos y condiciones de producción del texto, y asume una posición responsiva dentro de un género discursivo concreto. La comprensión lectora se concibe, así como participación competente en géneros que circulan en la escuela y en otras esferas sociales (Lozano, 2025). Esta perspectiva demanda que el profesorado actúe como mediador del lenguaje, articulando prácticas de lectura y escritura propias de cada campo disciplinar para que el estudiantado reconozca estructuras, recursos y propósitos del género y pueda construir significado con coherencia y adecuación.

La lectura dialógica como un programa estructurado de mediación familiar que articula lectura compartida, expansión de vocabulario, preguntas abiertas y reconstrucción narrativa. Propone un entorno alfabetizador en el hogar con sesiones breves y frecuentes, andamiaje explícito y materiales graduados (Aslan, 2023). Por otra parte, Uribe & Hernández (2022), definen la lectura compartida como práctica dialógica que, más allá de la decodificación, potencia capacidades humanas como la síntesis, argumentación, organización del pensamiento y regulación emocional. En este concepto, el docente actúa como mediador que habilita la reciprocidad entre voces, el juego simbólico y la creación de textos, situando la comprensión en experiencias significativas.

Otra forma de apreciar la lectura compartida es la propuesta por Garabieta y otros (2022), quién lo aborda como Tertulias Literarias Dialógicas como modalidad de lectura compartida que promueve igualdad de voces, argumentación con evidencias

del texto y sentido de pertenencia al grupo lector. A partir de ahí, la comprensión se entiende como proceso de negociación colectiva de significados, donde la pregunta auténtica y la escucha activa disparan inferencias y evaluaciones críticas. Esto se complementa por el aporte de Rufete (2022), quién propuso un marco didáctico para la comprensión lectora que integra procesos antes-durante-después de leer, estrategias metacognitivas y alineación curricular. Con ello describe prácticas docentes, materiales y normativas, identificando la necesidad de metodologías activas y de una secuenciación que haga visible la macroestructura, las inferencias y la evaluación crítica del texto.

Finalmente Loyo (2022), explica que comprender depende de propósitos, géneros, roles y usos locales del texto; por ello se aprecia a la lectura compartida como espacio donde la comunidad de aula negocia significados, legitima voces y construye criterios de calidad discursiva, integrando literacidad, identidad y participación.

1.3. Marco teórico

La teoría sociocultural sostiene que el aprendizaje y las funciones cognitivas superiores se construyen socialmente a través de la mediación de herramientas culturales, principalmente el lenguaje, en actividades compartidas. El conocimiento no se “transfiere” al individuo, sino que se co-construye en interacción con otros y con textos situados; la zona de desarrollo próximo (ZDP) describe ese espacio donde, con andamiaje experto o entre pares, los estudiantes realizan desempeños que luego internalizan hasta la autonomía (Illichachi, 2025). En comprensión lectora, este marco se desenvuelve como un proceso situado: el docente modela estrategias (anticipar, preguntar, aclarar, sintetizar), organiza roles colaborativos, selecciona géneros pertinentes al contexto y regula la participación para que los estudiantes construyan significado en diálogo.

La perspectiva sociocultural construye también a la dialógica, y permite explicar el lenguaje como una actividad social, donde la comprensión consiste en responder a enunciados inscritos en géneros discursivos, cuando el género funciona como marco histórico-cultural que organiza propósitos, roles, recursos léxico-discursivos y normas de interacción; por eso, comprender exige reconocer la situación comunicativa y participar con una voz responsable (Hernández M. , 2025). En la oralidad, los géneros son multimodales y polifónicos (gestos, prosodia, silencios) y operan como guías de

acción social. Didácticamente, se enseñan de modo explícito cuando se deconstruyen rasgos estructurales, se modelan movimientos retóricos entre pares y se regulan turnos de intervención en la construcción del diálogo.

Otra de las teorías que sustentan esta investigación es la taxonomía de Barrett para la comprensión lectora, que concibe un continuo de complejidad cognitiva organizado en cinco niveles: literal, centrado en recuperar información explícita; reorganización, que integra, clasifica o sintetiza datos del texto; inferencial, donde se establecen relaciones causales, se formulan deducciones y predicciones; evaluación crítica, orientada a emitir juicios sobre validez, coherencia y calidad discursiva con criterios internos y externos; y apreciación, que implica respuesta estética, afectiva en conjunto con la valoración del tono y la intención (Contreras & González, 2022). Desde este enfoque, se asume la dificultad progresiva de la lectura y opera la teoría en subescalas, alineados a cada nivel, para comprender la demanda de operaciones cognitivas específicas.

El modelo teórico de la estética de la recepción, concretamente la poética cognitiva, explica que la comprensión lectora se entiende como construcción de sentido co-producida por el lector ante un texto que ofrece huecos e indeterminaciones. Aquí, el lector es implícito, idealizado y real; activa horizontes de expectativas, esquemas y proyecciones deícticas para integrar información y abrir mundos posibles. La poética cognitiva actualiza el giro hacia el lector con herramientas empíricas (modelado de mentes, prototipicidad, inmersión, simulación), describiendo cómo la coherencia emerge del llenado de vacíos y del ajuste de expectativas (Badía, 2025). Didácticamente, orienta a secuencias que visibilicen estas operaciones (anticipar, inferir, revisar) y promuevan participación responsiva en géneros, evaluando la construcción de significado más que la mera reproducción literal.

Desde la teoría lingüística del texto, la coherencia surge con la capacidad del escrito de funcionar como un todo semántico-pragmático que integra intención del emisor, expectativas del lector, macroestructura temática y progresión informativa. Además, la cohesión materializa esa coherencia en la superficie mediante vínculos intratextuales de correferencias, elipsis, repeticiones, conectores, tiempos verbales y orden informativo (Ochoa & Cueva, 2024). Ambas dimensiones se implican que la coherencia orienta el sentido global y la cohesión guía el procesamiento local. Cuando fallan, los vacíos informativos, manejo confuso de voces, tópicos difusos, conectores impropios, el lector compensa con inferencias o conocimientos previos, pudiendo

tergiversar la tesis central de un escrito. Por ello, conviene textos bien estructurados y enseñar explícitamente marcas de organización, progresión y argumentación para sostener la comprensión.

La teoría de la Lingüística Sistémico-Funcional, aborda el lenguaje como un sistema semiótico social con el que las personas construyen experiencia y significado en situaciones concretas, resaltando la importancia de comprender textos en una acción que implica reconocer cómo esos significados se organizan según el contexto social en que se producen y circulan (Arús & Kaplan, 2021). La teoría orienta el análisis de la lexicogramática, el registro y los géneros, y fundamenta una didáctica que integra explícitamente lectura y escritura en torno a metas comunicativas y contenidos disciplinares. Además, la semiótica interpreta el significado según el contexto sociocultural que el lenguaje materializa en el texto cuando se atiende los signos, códigos y géneros, y se comprende desde dónde parte la idea del mensaje y para qué lo dice el autor.

Otra teoría que sostiene esta investigación incluye el enfoque narratológico que concibe la obra literaria como un entramado formal donde se articulan tres instancias, historia, relato y narración, y un conjunto de categorías que organizan el sentido: orden (analepsis, prolepsis), duración, frecuencia, modo y voz, junto con la focalización y los movimientos retóricos del texto (López & Falla, 2023). Comprender, desde esta teoría, implica reconocer cómo tales decisiones compositivas configuran la trama, los personajes y la progresión informativa para producir efectos de coherencia, tensión y verosimilitud. Didácticamente, fundamenta una enseñanza que explicita estas categorías, modela su análisis como guía para la producción y la interpretación de relatos, favoreciendo una lectura crítica.

El modelo Construcción-Integración, propuesto por Walter Kinstch, explica la comprensión como la elaboración, en ciclos de memoria de trabajo, de dos representaciones interdependientes: la base textual y el modelo de la situación. La primera organiza el significado mediante microestructura (proposiciones y relaciones temáticas estructurales) y macroestructura (macro proposiciones obtenidas con macro estrategias de omisión, selección, generalización y construcción, guiadas por la superestructura). En la fase de construcción se activan, de forma ascendente, proposiciones e inferencias; en la fase de integración se satisfacen restricciones, se inhiben interpretaciones incompatibles y se asegura la coherencia situacional con apoyo de conocimientos previos y objetivos de lectura (Herrada & Isabel, 2017).

Didácticamente, sugiere seleccionar textos cohesionados, modelar el uso de la superestructura y enseñar síntesis (resumen, mapas) para liberar recursos e impulsar inferencias.

Desde la enseñanza recíproca de Annemarie Palincsar y Ann L. Brown, la comprensión se potencia con cuatro estrategias: predecir, preguntar, clarificar y resumir. Se fundamenta en Vygotsky y la liberación gradual de la responsabilidad: el docente modela, guía y cede el control para que los estudiantes asuman el rol de “experto”. La dinámica opera en pequeños grupos, con interacción y monitoreo metacognitivo de la comprensión (Thiamchan, 2020). Didácticamente, exige seleccionar textos adecuados, planificar turnos y roles, y verificar fidelidad. Estudios con grupo control mostraron mejoras significativas, confirmando la eficacia del enfoque para desarrollar comprensión lectora.

La teoría del aprendizaje cooperativo concibe la clase como pequeños grupos heterogéneos que trabajan con interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora cara a cara, habilidades sociales explícitas y evaluación del funcionamiento del equipo. En aulas inclusivas, esta estructura desplaza la lógica competitiva hacia metas comunes, mejora el clima y la participación y reduce conductas de exclusión (Correa & Osses, 2023). Para la lectura compartida, organiza roles (lector, moderador, clarificador, sintetizador, verificador de evidencias), secuencias con objetivos compartidos y productos interdependientes (p. ej., mapa/argumento conjunto), mientras la docente media y regula tiempos y turnos. Requiere planificación y formación docente para agrupar, modelar y monitorear la fidelidad de la metodología, integrando TIC cuando aporte accesibilidad y andamiaje. Desde el constructivismo, el conocimiento no se “copia” de la realidad. Se construye activamente al interpretar y reinterpretar experiencias en contexto. En el aula, esto implica perspectiva (múltiples miradas sobre un mismo texto), interacción y comunidades de aprendizaje que negocian significados; externalización de productos para hacer público lo aprendido; sentido instrumental de la escuela (aprender para participar en la cultura); y atención a las limitaciones y condicionantes institucionales (Vargas & Acuña, 2020). En este sentido, el docente obra como mediador que dispone andamiajes y tareas auténticas, promoviendo participación responsable y uso estratégico del conocimiento. Aplicado a la lectura compartida, el constructivismo fundamenta roles, preguntas genuinas, reconstrucción de interpretaciones y evaluación dinámica centrada en procesos.

Desde la psicología educativa, la motivación se concibe como el conjunto de procesos que orientan y sostienen la conducta de aprender, logrando distinguir fuentes intrínseca y extrínseca, y articulando marcos clásicos (jerarquía de necesidades de Maslow; factores de motivación e higiene de Herzberg) con orientaciones instruccionales como el modelo TARGET (tarea, autoridad, reconocimiento, grupos, evaluación y tiempo). En el aula, el docente crea condiciones de autonomía, retroalimentación y relevancia que incrementan interés, persistencia y autorregulación (Espinosa & Pérez, 2022). Aplicado a la lectura compartida, implica proponer tareas con propósito y opciones, reconocer el esfuerzo y ajustar exigencias al contexto cultural y textual, promoviendo metas de dominio más que recompensas externas.

La teoría de la carga cognitiva explica el aprendizaje a partir de la arquitectura cognitiva, donde una memoria de trabajo limitada procesa información novedosa antes de almacenarla en memoria a largo plazo como esquemas. La dificultad depende de la interactividad de elementos, los cuales, cuanto más elementos deben integrarse simultáneamente, mayor carga intrínseca. La carga extrínseca proviene del diseño instruccional (p. ej., información redundante), y debe minimizarse; de ahí efectos como ejemplos resueltos, redundancia y reversión por experticia (Sweller, 2024). En lectura compartida, esto implica fragmentar el texto y las tareas en acciones más fáciles de asimilar, modelar estrategias antes–durante–después, secuenciar preguntas (literal, inferencial, crítica).

Este marco teórico converge en una idea común, la comprensión lectora se construye socialmente y se perfecciona mediante mediación, diálogo y trabajo con géneros. La perspectiva sociocultural y el dialogismo justifican la lectura compartida como práctica situada en un espacio apropiado, tranquilo y acompañado de un docente guía; la lingüística del texto y la sistémico-funcional orientan la selección y deconstrucción de textos (coherencia, cohesión, registro y género); la narratología y la poética cognitiva explican cómo el lector llena vacíos y negocia sentidos para encontrar significados en el texto; el modelo Construcción-Integración y la taxonomía de Barrett operativizan los procesos y niveles a evaluar; la enseñanza recíproca, el aprendizaje cooperativo, el constructivismo y la liberación gradual definen roles, andamiajes y secuencias; las teorías de motivación y de carga cognitiva aseguran condiciones de compromiso y diseño eficiente.

1.4. Marco Legal

1.4.1. Constitución de la República del Ecuador (2008, última mod. 2021)

- **Art. 26:** Declara a la educación como derecho a lo largo de la vida y deber inexcusable del Estado; área prioritaria de la política pública e inversión estatal.
- **Art. 27:** Fija fines y principios de la educación (centrada en la persona; derechos humanos; ambiente; equidad; calidad y calidez; pensamiento crítico).
- **Art. 28:** Establece que la educación responde al interés público; garantiza acceso universal, permanencia y gratuidad hasta el tercer nivel.
- **Art. 29:** Asegura libertad de enseñanza y libertad de cátedra en educación superior.
- **Art. 385:** Define fines del Sistema Nacional de ciencia, tecnología, innovación y saberes ancestrales (generar, adaptar y difundir conocimiento; potenciar saberes; mejorar calidad de vida).
- **Art. 386:** Integra al sistema a universidades, institutos, sector público-privado y otros actores; el Estado coordina.
- **Art. 387:** Responsabilidades estatales (fomentar investigación, difusión y acceso al conocimiento; libertad de investigación).
- **Art. 388:** Mandato de financiamiento para investigación, innovación y fondos concursables.

Estos artículos fijan el marco constitucional que legitima realizar estudios educativos y científicos, asegura libertad de investigación y obliga al Estado a financiar y coordinar el sistema de ciencia; también garantiza el acceso y gratuidad educativa que viabiliza muestras escolares (Constitución de la República del Ecuador, 2021).

1.4.2. Ley Orgánica de Educación Superior – LOES (texto vigente 2024)

- **Art. 13 Funciones del Sistema de Educación Superior:** Garantizar el derecho a una educación superior de calidad mediante docencia, investigación y vinculación; promover ciencia y tecnología; asegurar pertinencia y calidad.
- **Art. 107 Principio de pertinencia:** La oferta docente, la investigación y la vinculación deben articularse con necesidades locales, regionales y nacionales, y con políticas de ciencia y tecnología.

Estos artículos obligan a que los trabajos (incluido el de titulación) respondan a problemas reales, articulando investigación con necesidades del entorno, lo que respalda el enfoque, la muestra y la transferencia de resultados (LOES, 2024).

1.4.3. Reglamento de Régimen Académico (CES, 2022)

- **Art. 26:** Cada IES define requisitos y opciones de titulación del tercer nivel; los créditos del trabajo de titulación forman parte de la malla y el título solo se emite al cumplir todos los requisitos académicos y administrativos.
- **Art. 29:** Investigación institucional: las IES deben fijar regulaciones/políticas internas de investigación, según su naturaleza y dominios académicos.
- **Art. 39:** Permite desarrollar docencia, investigación, innovación y vinculación mediante redes y convenios a distintos niveles.

Estos artículos norman el componente de titulación (diseño, créditos y requisitos), da soporte para políticas de ética y metodología internas, y habilita convenios/redes para trabajo de campo y coejecución de proyectos (CES, 2022).

1.4.4. Reglamento General a la LOEI (2023)

- **Art. 26:** determina criterios de calificación y “aprobación” en EGB media/superior y Bachillerato, vinculados a objetivos de aprendizaje y estándares.
- **Art. 27:** fija escala y reglas de evaluación/promoción para inicial y EGB elemental.
- **Art. 28:** en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, la promoción se ajusta al ritmo de aprendizaje; lineamientos específicos.
- **Art. 98:** prevé seguimiento y acompañamiento a procesos de innovación educativa.

Estos artículos ofrecen el marco evaluativo y de promoción escolar para definir indicadores y criterios de medición en estudios con estudiantes; además, avala el seguimiento institucional a innovaciones introducidas por el proyecto (LOEI, 2023).

1.5. Definición de términos

- **Lectura compartida:** Es una forma de leer en la que el docente y los estudiantes se turnan para leer y conversar, porque todos aportan ideas y preguntas sobre el texto, y además se asignan roles claros para que cada uno sepa qué hacer y, de este modo, el significado se construye entre todos.
- **Comprensión lectora:** Es entender un texto con cabeza y con propósito, ya que no solo se reconoce lo que dice literalmente, sino que también se infiere lo que sugiere y se conecta con lo que ya sabemos, por eso comprender es integrar información explícita e implícita.
- **Enfoque sociocultural:** Plantea que aprendemos con otros y usando herramientas culturales como el lenguaje, de modo que el conocimiento no se copia, sino que se co-construye en actividades compartidas y, por lo tanto, el contexto importa mucho.
- **Zona de Desarrollo Próximo (ZDP):** Es la distancia entre lo que un estudiante puede lograr solo y lo que logra con ayuda, porque con apoyos oportunos progresa paso a paso hasta volverse autónomo.
- **Andamiaje:** Son ayudas temporales (modelos, pistas, preguntas) que el docente ajusta según la necesidad, y que luego se retiran, para que el estudiante avance con seguridad y finalmente trabaje por sí mismo.
- **Dialogismo:** Es la idea de que leer y hablar siempre es responder a otras voces, de modo que el sentido surge en el intercambio y, además, cambia según quién habla, para quién y con qué intención.
- **Género discursivo:** Es el tipo de texto (cuento, artículo, informe) con propósitos y reglas conocidas, por lo que comprender exige reconocer su estructura y su tono, y así saber qué esperar y cómo participar.
- **Coherencia textual:** Es el hilo que mantiene unido el texto y le da sentido global, porque organiza las ideas principales en un camino claro y, por eso, permite seguir la intención del autor.
- **Cohesión textual:** Son las “costuras” del texto (conectores, pronombres, tiempos verbales) que enlazan frases y párrafos, y además guían al lector para no perderse en los detalles.

- **Microestructura:** Es la red de ideas cercanas entre sí dentro de oraciones y párrafos, ya que muestra cómo se relacionan las proposiciones y, por ende, sostiene la comprensión línea por línea.
- **Macroestructura:** Es el resumen de las ideas más importantes del texto, porque selecciona lo esencial y, de esta manera, permite ver el panorama completo.
- **Superestructura:** Es el esquema típico de organización (por ejemplo, problema–solución o causa–efecto), que sirve como mapa para anticipar cómo vendrá la información y, por lo tanto, facilita estudiar.
- **Modelo Construcción–Integración:** Explica que entendemos construyendo ideas locales y luego integrándolas con lo que sabemos, y así formamos una representación coherente de lo leído.
- **Base textual:** Es la representación de lo que el texto dice tal cual, ya que recoge significados literales y relaciones directas entre las oraciones.
- **Modelo de la situación:** Es la película mental que armamos sobre lo que el texto describe (personas, tiempos, lugares y causas), y además nos ayuda a aplicar lo aprendido en otras situaciones.
- **Macro estrategias:** Son operaciones para sintetizar (omitir, seleccionar, generalizar y construir), porque permiten pasar de muchos detalles a pocas ideas clave y, con ello, estudiar mejor.
- **Poética cognitiva:** Sostiene que los textos tienen “vacíos” que el lector llena con expectativas e imaginación, por lo que comprender también es anticipar, probar y ajustar interpretaciones.
- **Horizonte de expectativas:** Es lo que el lector espera encontrar según su experiencia y el género del texto, y, en consecuencia, guía sus inferencias y revisiones.
- **Deíctico (deixis):** Es una palabra o expresión que señala algo del contexto (como “aquí”, “allí”, “yo”, “mañana”), de modo que su significado depende de quién habla, dónde y cuándo, y por eso el lector debe usar pistas del entorno para entenderla bien.
- **Enseñanza recíproca:** Es una dinámica por turnos para predecir, preguntar, aclarar y resumir, ya que el docente primero modela y luego los estudiantes conducen la discusión, y así aprenden a autorregular su lectura.

- **Liberación gradual de la responsabilidad:** Es pasar de “yo hago”, a “hacemos”, y luego a “tú haces”, porque el control se transfiere poco a poco al estudiante hasta que puede resolver por su cuenta.
- **Aprendizaje cooperativo:** Es trabajar en equipos con metas comunes y roles definidos, donde cada integrante aporta y responde por su parte, y, por eso, todos dependen de todos para lograr el objetivo.
- **Lingüística Sistémico–Funcional:** Ve el lenguaje como recurso para hacer cosas en contextos sociales, por lo que leer y escribir implica atender al género, al registro y a las elecciones léxico-gramaticales.
- **Registro:** Es adecuar el lenguaje a la situación (tema, relación entre hablantes y canal), y así lograr que el texto suene pertinente y claro para su propósito.
- **Lexicogramática:** Son las palabras y las estructuras gramaticales que elegimos para decir algo, y que, en conjunto, construyen significados precisos en el texto.
- **Carga cognitiva:** Es la cantidad de esfuerzo mental que una tarea exige a la memoria de trabajo, de modo que conviene simplificar lo irrelevante y graduar la dificultad para aprender mejor.
- **Monitoreo metacognitivo:** Es pensar sobre cómo estoy leyendo, porque planifico, verifico si entiendo y ajusto estrategias cuando algo no queda claro.
- **Roles colaborativos en lectura:** Son funciones como lector, moderador, clarificador, sintetizador o verificador, que organizan la conversación y, por lo tanto, hacen más productiva la lectura compartida.

1.6. Conceptualización y operacionalización de variables

Tabla 1. Matriz de operacionalización de variables

Variable	Definición conceptua l	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumento
----------	------------------------------	---------------------------	-------------	-------------	-------------

Lectura compartida (Independiente)	Práctica dialógica en torno a un texto donde docente y estudiantes co-construyen significado mediante preguntas, anticipación, aclaraciones y síntesis; promueve participación y reflexión conjunta (Uribe & Hernández, 2022)	Índice de implementación de la secuencia de lectura compartida en el aula durante el periodo del estudio.	1) Estructura de la sesión 2) Mediación docente 3) Participación estudiantil 4) Frecuencia y duración.	• Cumplimiento de fases de la secuencia. • Uso de andamiajes. • Participación estudiantil. • Frecuencia de aplicación. • Duración media por sesión.	Rúbrica de evaluación.
Comprensión lectora (Dependiente)	Capacidad de comprender, usar, evaluar y reflexionar sobre textos para lograr objetivos y participar en la sociedad (Vera y otros, 2025)	Puntaje en prueba breve con ítems liberados de PISA (pretest y posttest, textos distintos). Se registra nº de aciertos por estudiante y por dimensión.	• Localizar • Comprender • Evaluar • Reflexionar	• Porcentaje de respuestas correctas por dimensión.	Prueba estandarizada breve (ítems PISA liberados) aplicada en papel, antes y después de la intervención.

nota: En esta matriz no se presentan las preguntas de la prueba PISA por aspectos de espacio, éstas se podrán observar con mejor detalle en los anexos.

CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Paradigma, enfoque, tipo y diseño del estudio

El estudio se apoya en el paradigma positivista, con una visión empírico-analítica que busca explicar relaciones causales con medición objetiva, pero reconoce límites de certeza y la influencia del contexto. Esta orientación, según lo expresado por Arias (2023), se corresponde con la tradición pospositivista que, en investigación social, se vincula de forma directa con el enfoque cuantitativo. Tener este enfoque beneficia a este trabajo de investigación porque asegura coherencia entre lo que se desea conocer y cómo se lo mide, llevando a operacionalizar variables, y esto da lugar a utilizar un diseño cuasiexperimental de pretest y posttest replicable en otros ambientes educativos.

También se elige el enfoque cuantitativo porque permite cuantificar variables y estimar efectos con criterios de validez y potencia estadística (Ordoñez, 2025). Además, según Hernández y otros (2014), el alcance es explicativo porque implica establecer relaciones de causa-efecto y comprobar hipótesis con modelos estadísticos, por lo que resulta coherente con un diseño cuasiexperimental, donde se manipula al menos una variable independiente sin asignación aleatoria para estimar su efecto en la dependiente.

El tipo de investigación seleccionado es el cuasiexperimental porque sirve para evaluar el efecto de una intervención en contextos reales asignación aleatoria (Hernández y otros, 2014). Su fortaleza es la viabilidad y pertinencia ecológica en contextos reales de aula y del centro educativo, lo que permite evaluar programas sin alterar la organización ni vulnerar restricciones éticas o administrativas.

Con el diseño pretest–posttest, con grupo control, se medirá a ambos grupos antes y después; solo el experimental ejecuta la técnica de lectura compartida mientras el grupo de control solo aplicará ambos test en las mismas fechas que el anterior. La comparación del progreso alcanzado en la comprensión lectora entre los grupos permitirá inferir el efecto del programa.

2.2. Métodos del estudio

2.2.1. Métodos teóricos

Se incorpora un par lógico de análisis–síntesis, donde se descompone el marco teórico para identificar categorías, dimensiones e indicadores de las variables que se integran en constructos operativos coherentes con los objetivos (Ordoñez, 2025). En otras palabras, a través de la búsqueda de investigaciones previas, se logra construir una operacionalización que da lugar a una recolección de datos ordenada.

2.2.2. Métodos empíricos

El estudio utilizará métodos de campo acordes con el enfoque cuantitativo:

- Un diseño cuasiexperimental que permite establecer una medición a dos grupos. El primero denominado grupo experimental, el cuál ejecutará una estrategia didáctica de lectura compartida, integrada en la planificación curricular. Y otro grupo que servirá de control, el cual solo realizará los test.
- Una prueba previa “pretest”, conformada por ítems liberados PISA 2018, conformada por una lectura sobre la Isla de Pascua seguida de siete preguntas destinadas a evaluar el nivel de comprensión lectora.
- Una prueba posterior “postest”, que también incluye uno de los ítems liberados PISA 2018. Pero, con una lectura diferente destinada a un hecho acontecido en Estados Unidos con la leche de vaca. Este también incluye siete preguntas destinadas a evaluar el nivel de comprensión lectora.

2.2.3. Método estadístico

Este método se orienta al análisis de los datos recolectados. Para ello, se hace uso de hojas de cálculo para la conformación de tablas y creación de gráficos de barras que permitan identificar las diferencias entre el desempeño de cada grupo, en cada etapa.

2.3. Técnicas de recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos se organizarán con base en el enfoque cuantitativo y el diseño cuasiexperimental, por lo que se aplicarán pruebas estandarizadas y cuestionarios estructurados en dos momentos (pretest y postest)

para estimar cambios y contrastar hipótesis con indicadores comparables. La confianza sobre los test proviene de la naturaleza de la prueba de la que fue extraído. PISA es una evaluación internacional de estudiantes coordinada por la OCDE desde el año 2000. Cada cuatro años examina a jóvenes de 15 años para conocer su desempeño en Lectura, Matemática y Ciencias, y, sobre todo, cómo usan esos saberes en contextos cotidianos. En Ecuador, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa es el responsable de planificar, coordinar y ejecutar PISA 2025 (Ineval, 2025). La confianza sobre este instrumento está relacionada con la aplicación internacional con el que fue diseñada.

2.4. Población y muestra

La población de la investigación estuvo conformada por los estudiantes de Bachillerato de la Unidad Educativa “Santa Mariana de Jesús” de la ciudad de Cuenca, en el periodo de estudio. La muestra quedó integrada por los dos paralelos de segundo de Bachillerato seleccionados por conveniencia (2.º BGU A y 2.º BGU B), cuyos estudiantes asistieron a las clases presenciales y participaron en la aplicación de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora en los dos momentos de medición (pretest y postest), conformando el grupo experimental y el grupo de control.

2.5. Análisis de datos

Se realizará un análisis descriptivo exclusivamente en Excel: depuración y codificación de datos; cálculo de estadísticos básicos por grupo y momento (pretest/postest); elaboración de tablas comparativas para describir la equivalencia inicial y los cambios observados; y visualización mediante gráficos de barras que muestren, por variable, los valores de pre y post en cada grupo y la diferencia absoluta y porcentual.

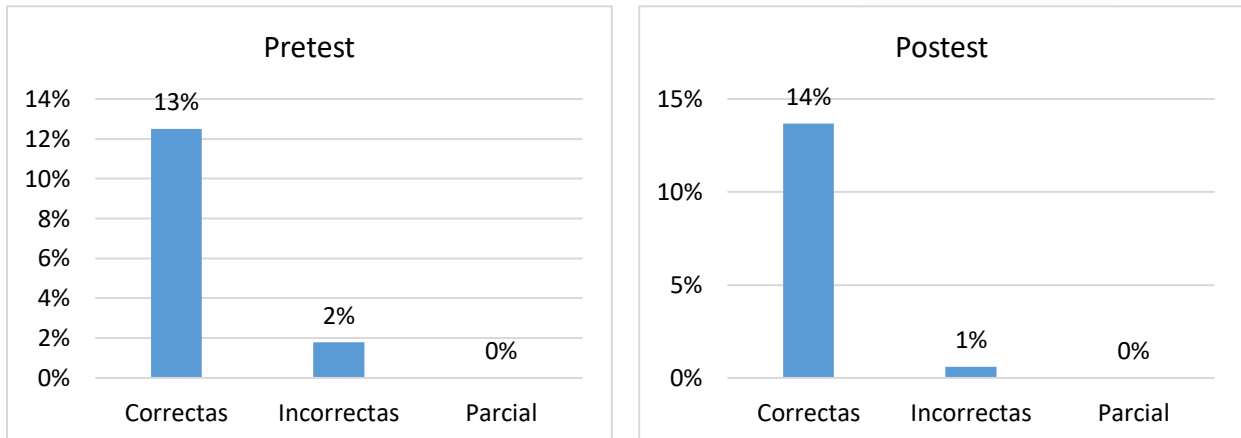
CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

3. Análisis grupo experimental y grupo de control

3.1. Resultados Grupo Experimental

Pregunta 1

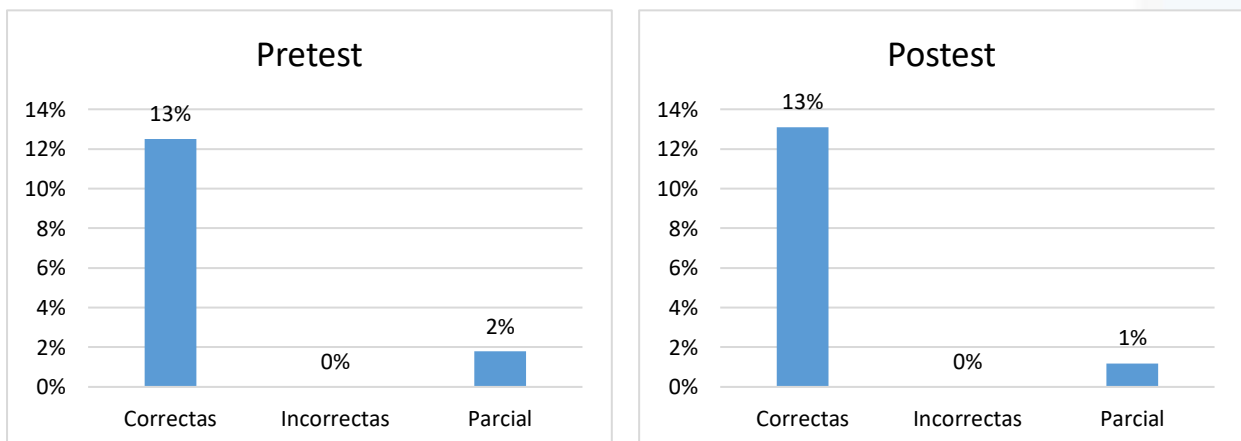
Figura 1. Comparación de los resultados de la primera pregunta del grupo experimental



En la figura 1 se observa una leve mejora: las respuestas correctas pasan de 21 (13 %) a 23 (14 %), mientras que las incorrectas disminuyen de 3 (2 %) a 1 (1 %) y no se registran respuestas parciales en ninguno de los momentos. Esto indica que, aunque el desempeño inicial ya era alto, en el posttest más estudiantes logran identificar con precisión la información temporal solicitada.

Pregunta 2

Figura 2. Comparación de los resultados de la segunda pregunta del grupo experimental

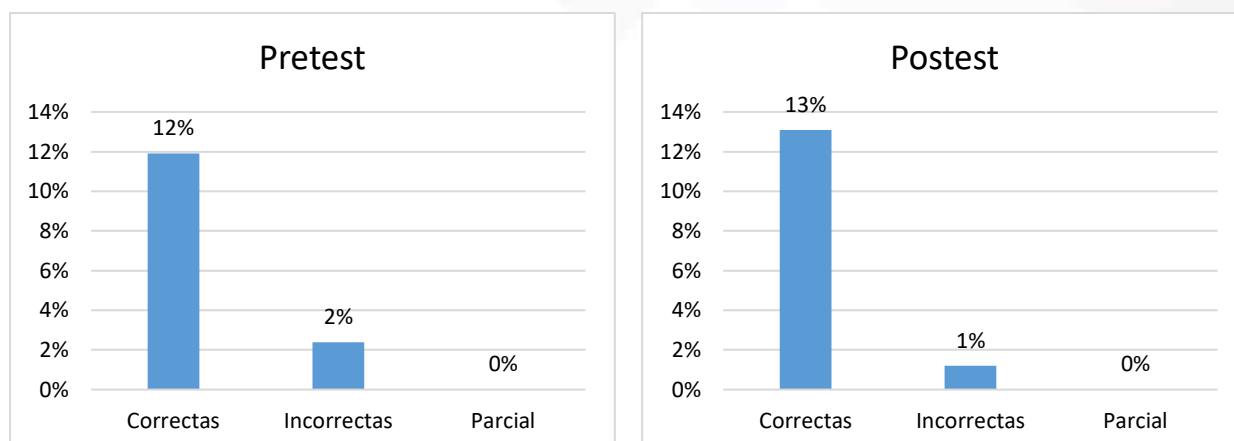


En la figura 2 también hay un avance moderado. Las respuestas correctas aumentan de 20 (12 %) a 22 (13 %), y las incorrectas se reducen de 4 (2 %) a 2 (1 %), sin presencia de respuestas parciales en ambos casos. Esto sugiere una mejor

comprensión del “otro misterio” al que se refiere la profesora en el blog y una menor confusión frente a opciones de respuesta plausibles.

Pregunta 3

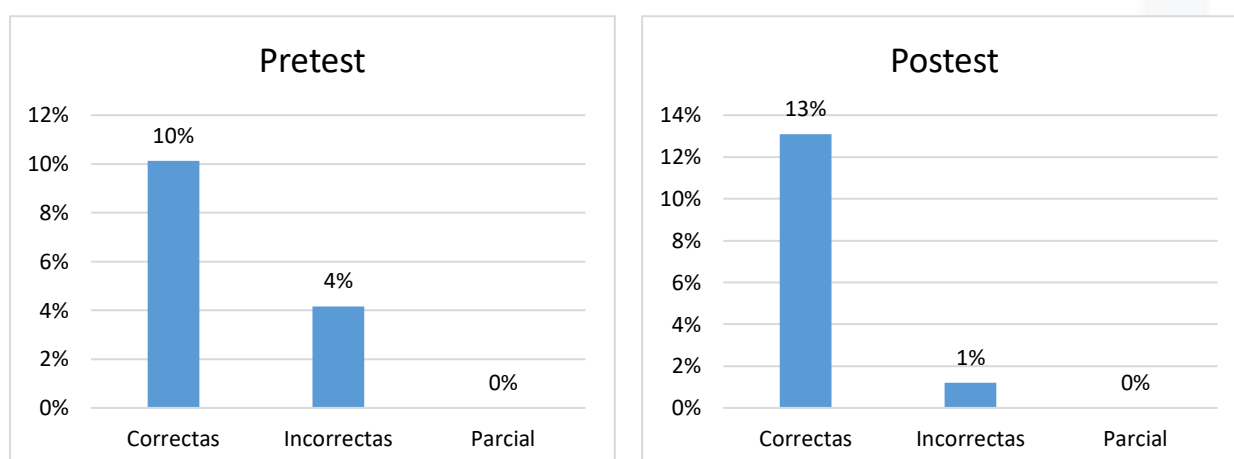
Figura 3. Comparación de los resultados de la tercera pregunta del grupo experimental



En la figura 3 se mantiene el mismo porcentaje de respuestas correctas (21; 13 %) entre pretest y posttest, pero las respuestas parciales disminuyen de 3 (2 %) a 2 (1 %) y no hay errores en ninguno de los dos momentos. El resultado indica que el grupo ya manejaba relativamente bien la distinción entre hechos y opiniones, y que tras la intervención se reduce ligeramente el número de estudiantes que solo alcanza una comprensión parcial de la tarea.

Pregunta 4

Figura 4. Comparación de los resultados de la cuarta pregunta del grupo experimental

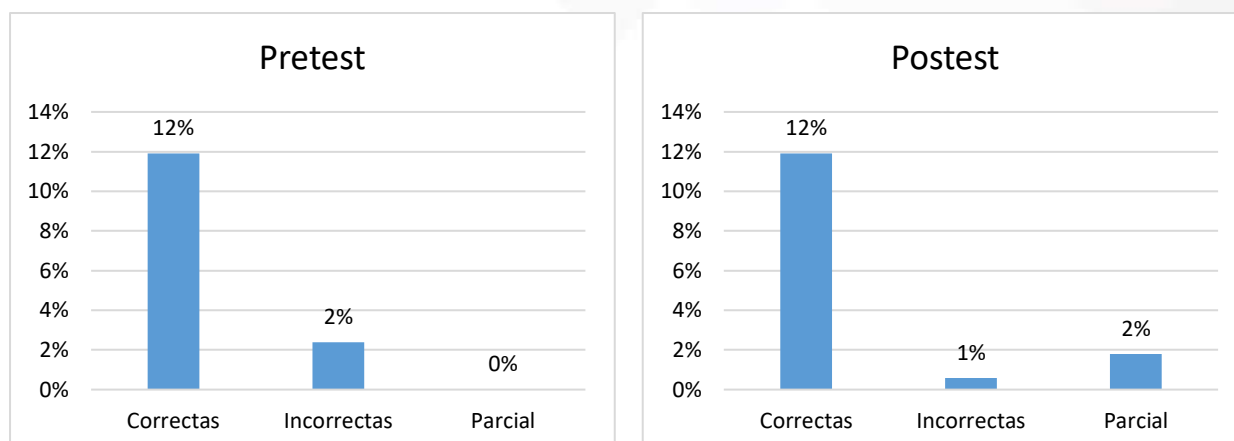


En la figura 4, las respuestas correctas aumentan de 17 (10 %) a 22 (13 %), mientras que las incorrectas descienden de 7 (4 %) a 2 (1 %), sin respuestas parciales. Esto muestra que, después del trabajo con los textos, más estudiantes logran localizar

adecuadamente la información que comparten los científicos, discriminando mejor entre datos relevantes y distractores.

Pregunta 5

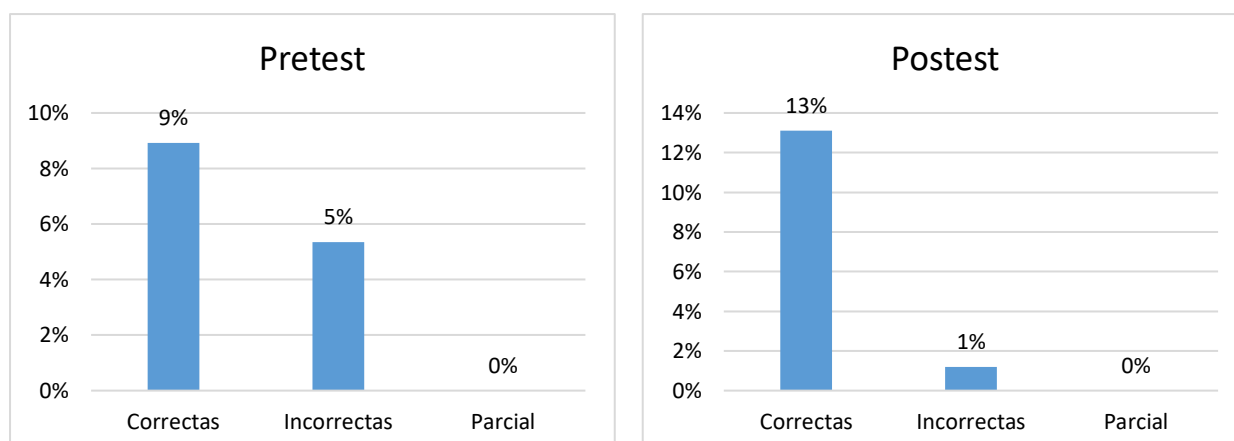
Figura 5. Comparación de los resultados de la quinta pregunta del grupo experimental



En la figura 5 el número de respuestas correctas se mantiene igual (20; 12 %) en pretest y posttest; sin embargo, las incorrectas bajan de 4 (2 %) a 1 (1 %) y aparecen 3 respuestas parciales (2 %) donde antes no había. Esto indica que el grupo aún presenta dificultades para identificar con precisión la evidencia que respalda la teoría de los científicos.

Pregunta 6

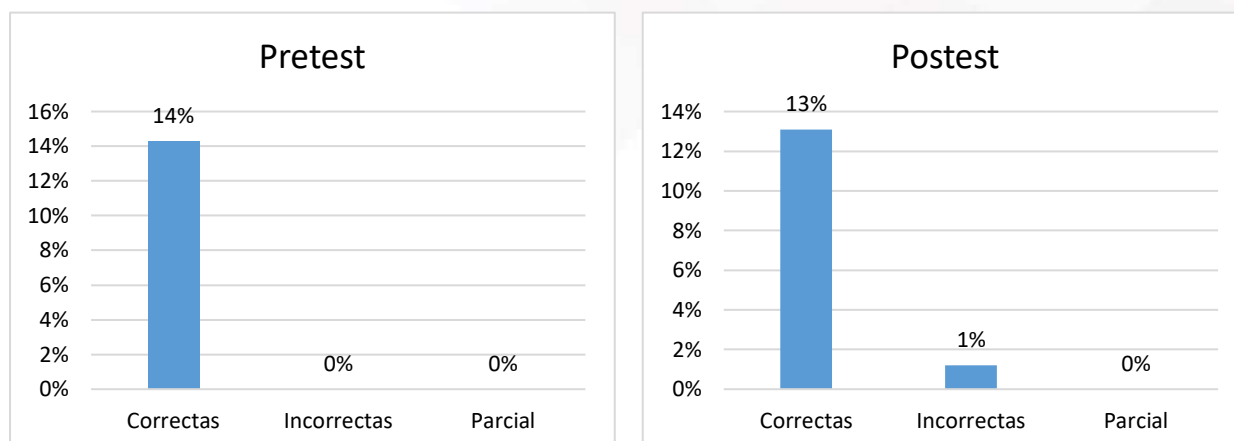
Figura 6. Comparación de los resultados de la sexta pregunta del grupo experimental



La figura 6 evidencia uno de los avances más significativos. Las respuestas correctas pasan de 15 (9 %) a 22 (13 %), lo que supone un incremento notable, y las incorrectas se reducen de 9 (5 %) a 2 (1 %), sin respuestas parciales en ninguno de los momentos. Esto sugiere que, muchos estudiantes lograron integrar mejor la información de las tres fuentes y relacionar causas y efectos con los defensores de cada teoría.

Pregunta 7

Figura 7. Comparación de los resultados de la séptima pregunta del grupo experimental



En la figura 7 se observa un ligero retroceso: las respuestas correctas descienden de 24 (14 %) a 22 (13 %), y aparecen 2 respuestas incorrectas (1 %) donde antes no había, sin respuestas parciales en ambos casos. Aunque la disminución es pequeña, sugiere que la tarea de elaborar una respuesta abierta apoyada en evidencias de las fuentes sigue siendo compleja para una parte del grupo y requiere reforzar la argumentación escrita.

Tabla 2. Resumen de resultados de pruebas a grupo experimental

2A												
	Pretest						Posttest					
	correctas		Incorrectas		Parcial		correctas		Incorrectas		Parcial	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
P1	21	13%	3	2%	0	0%	23	14%	1	1%	0	0%
P2	20	12%	4	2%	0	0%	22	13%	2	1%	0	0%
P3	21	13%	0	0%	3	2%	22	13%	0	0%	2	1%
P4	17	10%	7	4%	0	0%	22	13%	2	1%	0	0%
P5	20	12%	4	2%	0	0%	20	12%	1	1%	3	2%
P6	15	9%	9	5%	0	0%	22	13%	2	1%	0	0%
P7	24	14%	0	0%	0	0%	22	13%	2	1%	0	0%
	138	82%	27	16%	3	2%	153	91%	10	6%	5	3%

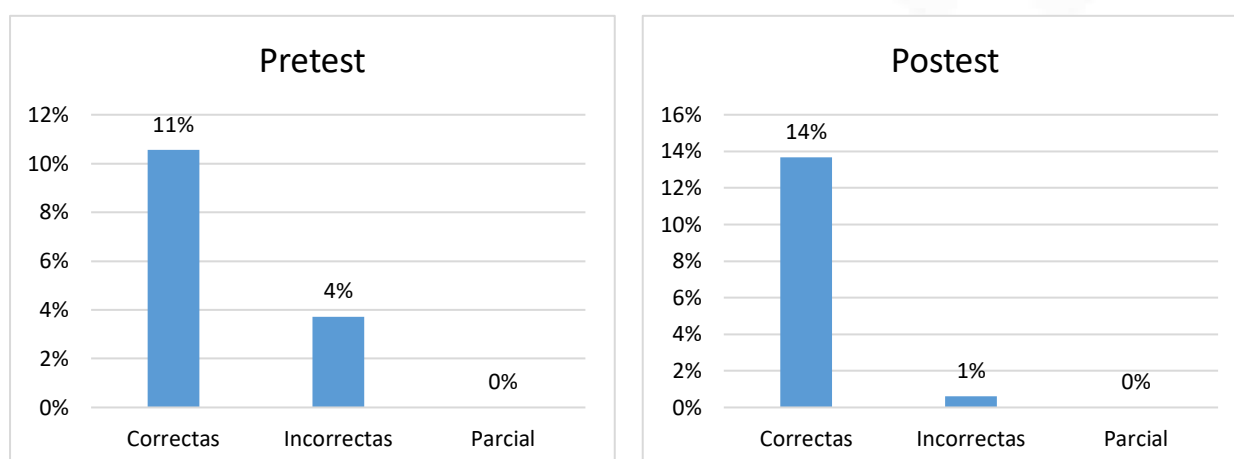
La tabla 2 evidencia que, en general, los resultados del 2A muestran una mejora clara en la comprensión lectora tras la intervención. El porcentaje global de respuestas correctas pasa del 82 % al 91 %, mientras que las incorrectas descienden del 16 % al 6 %, evidenciando que muchos errores iniciales fueron superados. La mayoría de las preguntas presenta más aciertos y menos fallos en el posttest, con avances notorios en los ítems 4 y 6, donde se reducen de forma importante las respuestas incorrectas. Aunque aparecen algunas respuestas parciales en las preguntas 3 y 5, y

se observa un ligero descenso en los aciertos de la pregunta 7, estos cambios son menores frente al balance general positivo, que indica un impacto favorable de la estrategia aplicada en el grupo 2A.

3.2. Resultados Grupo de Control

Pregunta 1

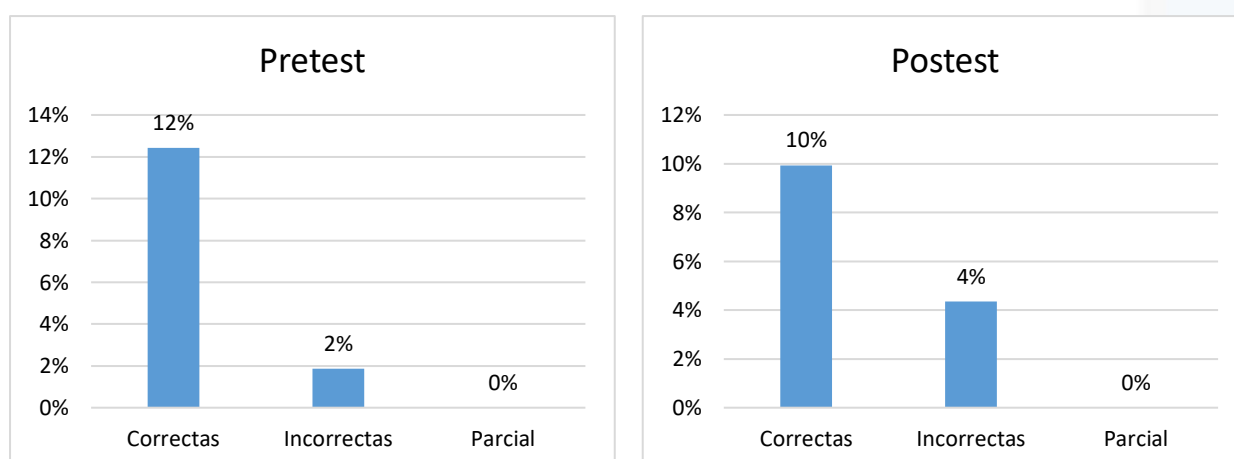
Figura 8. Comparación de los resultados de la primera pregunta del grupo de control



En la figura 8, sobre la identificación literal de la afirmación de la AIPL, el grupo mejora de forma clara: las respuestas correctas pasan de 17 (11 %) a 22 (14 %), mientras que las incorrectas bajan de 6 (4 %) a 1 (1 %), sin respuestas parciales en ninguno de los casos. Esto indica que, tras la intervención, más estudiantes logran localizar con precisión la información explícita sobre los nutrientes de la leche.

Pregunta 2

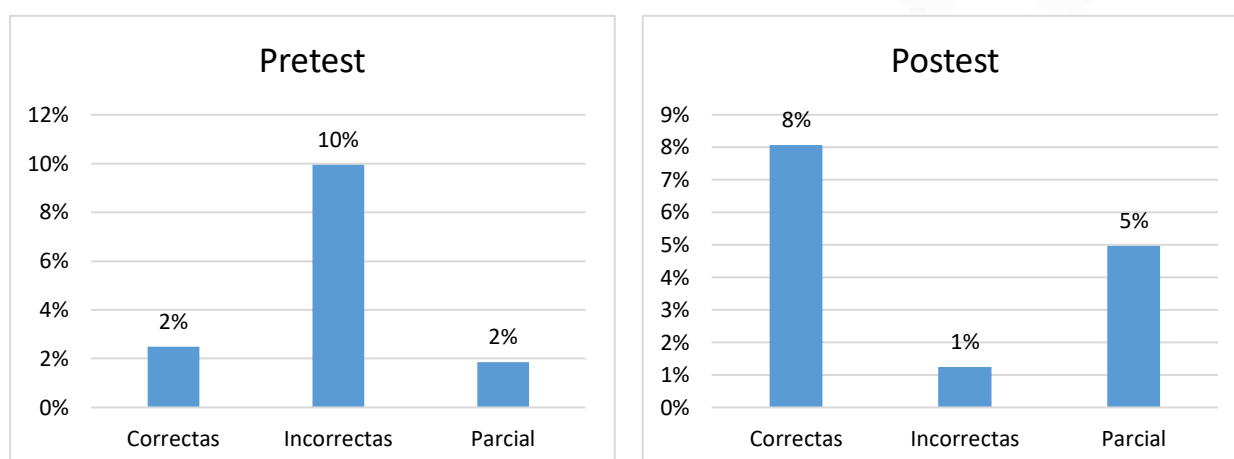
Figura 9. Comparación de los resultados de la segunda pregunta del grupo de control



En la figura 9, que exige reconocer el propósito del texto de “La Granja Lechera”, se observa un retroceso: las respuestas correctas descienden de 20 (12 %) a 16 (10 %) y las incorrectas aumentan de 3 (2 %) a 7 (4 %), sin respuestas parciales. Esto sugiere que al grupo todavía le cuesta diferenciar entre idea principal y propósito comunicativo, y que la intervención no impactó de forma consistente en este tipo de comprensión global.

Pregunta 3

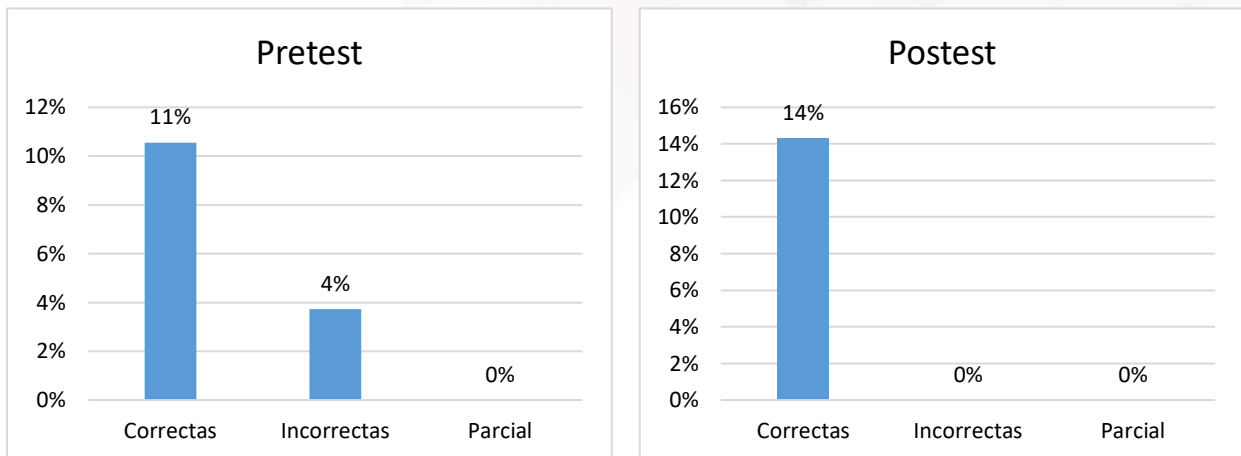
Figura 10. Comparación de los resultados de la tercera pregunta del grupo de control



En la figura 10, relativa a los posibles propósitos del artículo “¡Di ‘no’ a la leche de vaca!”, se aprecia un progreso importante. Las respuestas correctas pasan de 4 (2 %) a 13 (8 %), mientras que las incorrectas se reducen de 16 (10 %) a 2 (1 %). Las respuestas parciales aumentan de 3 (2 %) a 8 (5 %), lo que muestra que varios estudiantes dejaron de contestar completamente mal y comenzaron a aproximarse a la respuesta correcta, aunque aún con dificultades para completar todas las opciones de la tabla.

Pregunta 4

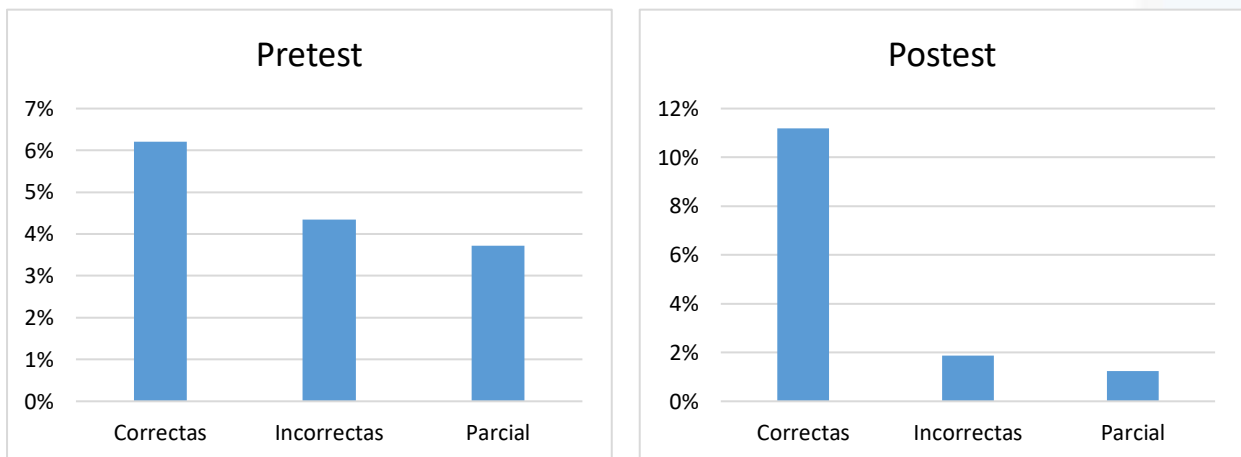
Figura 11. Comparación de los resultados de la cuarta pregunta del grupo de control



En la figura 11, que pide enunciar un resultado “sorprendente” del estudio, el rendimiento mejora de manera muy significativa. Las respuestas correctas suben de 17 (11 %) a 23 (14 %), mientras que las incorrectas pasan de 6 (4 %) a 0; no hay respuestas parciales en ninguno de los momentos. Esto evidencia un mejor manejo de la información puntual del estudio y de la capacidad para extraer y parafrasear un dato clave del texto.

Pregunta 5

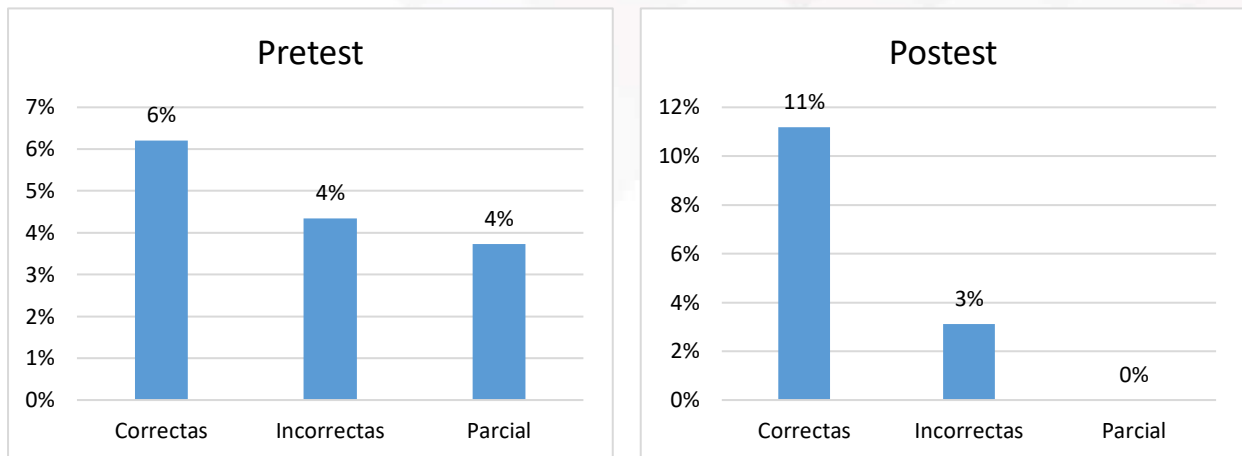
Figura 12. Comparación de los resultados de la quinta pregunta del grupo de control



En la figura 12, sobre la clasificación de afirmaciones como hechos u opiniones integrando ambas fuentes, se observa un ligero deterioro. Las correctas bajan de 23 (14 %) a 18 (11 %), aparecen 3 respuestas incorrectas (2 %) donde antes no había y 2 respuestas parciales (1 %) que tampoco se registraban en el pretest. Esto indica que la distinción hecho/opinión y la integración de los dos textos siguen siendo un desafío para una parte del grupo.

Pregunta 6

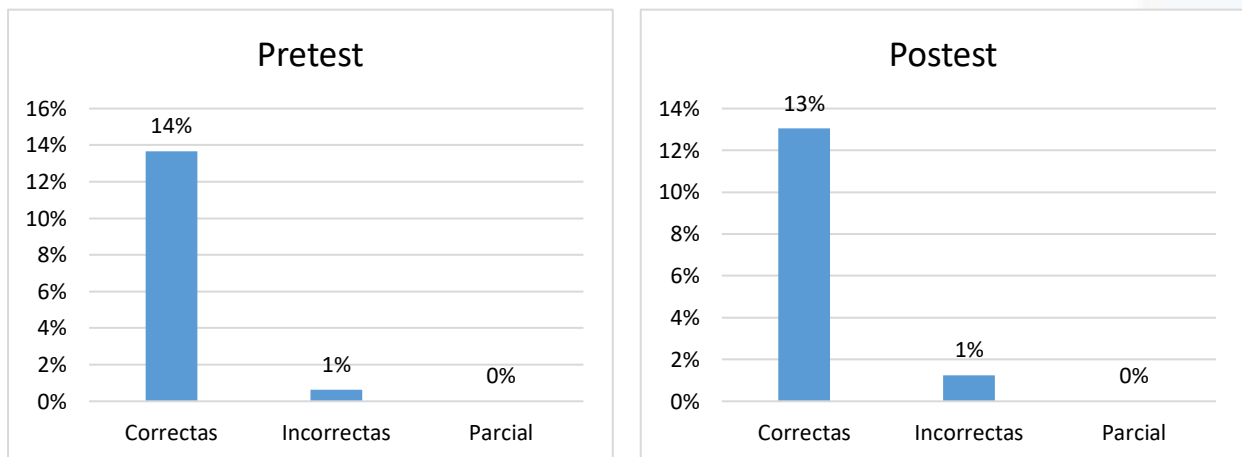
Figura 13. Comparación de los resultados de la sexta pregunta del grupo de control



En la figura 13, que pide identificar el punto principal de desacuerdo entre los autores, se evidencia una mejora clara. Las respuestas correctas aumentan de 10 (6 %) a 18 (11 %), las incorrectas disminuyen de 7 (4 %) a 5 (3 %) y las respuestas parciales se reducen de 6 (4 %) a 0. Esto muestra que, después de la intervención, más estudiantes son capaces de detectar el conflicto intertextual sobre el papel de la leche en la dieta y de elegir la opción que lo sintetiza adecuadamente.

Pregunta 7

Figura 14. Comparación de los resultados de la séptima pregunta del grupo de control



En la figura 14, que exige tomar postura y justificarla con información de los textos, el rendimiento se mantiene prácticamente estable, con una leve disminución. Las respuestas correctas descienden de 22 (14 %) a 21 (13 %) y las incorrectas suben de 1 (1 %) a 2 (1 %), sin respuestas parciales en ambos momentos. Esto indica que la argumentación apoyada en evidencias textuales sigue siendo compleja y requiere un trabajo más específico en la escritura de justificaciones.

Tabla 3. Resumen de resultados de pruebas a grupo de control

2B													
Pretest							Postest						
	correctas		Incorrectas		Parcial			correctas		Incorrectas		Parcial	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	
P1	17	11%	6	4%	0	0%	22	14%	1	1%	0	0%	
P2	20	12%	3	2%	0	0%	16	10%	7	4%	0	0%	
P3	4	2%	16	10%	3	2%	13	8%	2	1%	8	5%	
P4	17	11%	6	4%	0	0%	23	14%	0	0%	0	0%	
P5	23	14%	0	0%	0	0%	18	11%	3	2%	2	1%	
P6	10	6%	7	4%	6	4%	18	11%	5	3%	0	0%	
P7	22	14%	1	1%	0	0%	21	13%	2	1%	0	0%	
	113	70%	39	24%	9	6%	131	81%	20	12%	10	6%	

En la tabla 3, se evidencia que el grupo 2B también se observa una mejora global en la comprensión lectora después de la intervención. El porcentaje total de respuestas correctas aumenta del 70 % al 81 %, mientras que las incorrectas se reducen del 24 % al 12 %, y las parciales se mantienen en 6 %, lo que indica que una parte importante de los estudiantes pasó de respuestas erradas a respuestas completamente correctas. A nivel de ítems, se evidencian avances notorios en las preguntas 1, 3, 4 y 6, donde crecen los aciertos y disminuyen los errores; sin embargo, se presentan retrocesos en las preguntas 2 y 5, y una ligera baja en la 7. Aun con estas variaciones, el balance general es positivo y sugiere un efecto favorable de la intervención en el desempeño lector del 2B.

3.3. Discusión de resultados

3.3.1. Resultados del grupo experimental (2A)

En la pregunta 1, centrada en la recuperación de información explícita, el grupo experimental consolida un desempeño alto, lo que sugiere que la lectura compartida ayudó a fijar mejor los datos esenciales del texto (personajes, lugares y sucesos relevantes). Este resultado es coherente con lo que plantean Carrera y otros (2025), cuando señalan que una secuencia estructurada de lectura, con momentos de anticipación, lectura guiada y recapitulación, favorece la comprensión literal al hacer visible qué información es clave y por qué. El hecho de que casi todos los estudiantes logren identificar estos elementos indica que la estrategia no solo acompaña la

decodificación, sino que orienta la atención hacia los núcleos significativos del relato, tal como también sugieren García & Plúa (2025) al hablar de “estrategias dinámicas” para resaltar información importante.

En la pregunta 2, relativa al vocabulario, el grupo pasa de un buen desempeño a uno más sólido, lo que muestra que la mediación sobre palabras clave durante la lectura compartida tiene efectos concretos en la capacidad de inferir significados. Este comportamiento coincide con los hallazgos de Castrillón y otros (2020), quienes destacan que la explicación y discusión de términos en contexto, junto con la reflexión metacognitiva sobre “qué entiendo y qué no”, mejoran la precisión con que el estudiantado interpreta el léxico de los textos. Además, la idea de detenerse a comentar palabras, pedir sinónimos y relacionar el vocabulario con experiencias propias se alinea con la lectura dialógica descrita por Flores & Díaz (2024), en la que el diálogo se convierte en herramienta central para ampliar el repertorio semántico y reforzar la comprensión.

En la pregunta 3, orientada a distinguir ideas principales y secundarias, el avance es más discreto, pero relevante desde el punto de vista cualitativo: los estudiantes que antes se quedaban a medio camino logran aproximarse mejor a la estructura global del texto. Esto confirma lo que señalan Ávila & Quinteros (2022), al mostrar que el trabajo sistemático con la organización de la información, mediante resúmenes, subrayado guiado y discusión sobre “de qué trata principalmente el texto”, requiere tiempo y acompañamiento, pero genera progresos sostenidos. La lectura compartida, al propiciar momentos de síntesis oral y de contraste entre versiones de la idea principal, parece apoyar ese proceso de jerarquización, aunque los resultados indican que aún se necesitan más oportunidades de práctica para consolidarlo por completo.

En la pregunta 4, centrada en el orden cronológico, se evidencia uno de los efectos más claros de la lectura compartida: el grupo pasa de una comprensión más inestable a una secuenciación mucho más precisa de los hechos. Esta evolución respalda lo que describen Carrera y otros (2025) cuando afirman que, en lectura compartida, las preguntas sobre “qué ocurrió primero” y “qué sucedió después” ayudan a construir la línea temporal de la historia y a comprender mejor la causalidad. Además, el énfasis en reconstruir la trama en voz alta, como sugieren Castro (2024) y Flores & Díaz (2024), favorece que el estudiantado no solo recuerde episodios aislados, sino que los conecte en una estructura narrativa coherente, elemento clave para avanzar hacia niveles inferenciales más complejos.

En la pregunta 5, dedicada a la diferenciación de géneros (novela, cuento, poesía, ensayo), el grupo mantiene un buen nivel de aciertos, pero aparecen respuestas parciales que muestran dudas residuales en algunos estudiantes. Esto es consistente con la idea de que el reconocimiento de género exige no solo leer un texto, sino compararlo con otros y trabajar de manera explícita las características formales de cada género, tal como recomiendan Ovando (2020), y García & Plúa (2025), cuando vinculan la comprensión con el uso de organizadores gráficos y cuadros comparativos. La lectura compartida aporta al hacer visibles rasgos como la extensión, el tono o la estructura, pero los resultados sugieren que debe complementarse con actividades de clasificación y contraste sistemático, algo que también subrayan Ávila & Quinteros (2022), en su propuesta para Bachillerato.

La pregunta 6, enfocada en identificar el tipo de narrador, es donde la lectura compartida muestra uno de sus impactos más potentes: el grupo pasa de un desempeño con vacilaciones a una identificación mucho más segura de la voz narrativa. Este resultado se alinea con los planteamientos de Castrillón y otros (2020), quienes señalan que la reflexión guiada sobre “quién cuenta la historia” y “qué sabe ese narrador” forma parte de las estrategias de comprensión de nivel superior. En la lectura compartida, el docente suele llamar la atención sobre las marcas de primera o tercera persona, preguntar qué información conoce el narrador y generar discusiones al respecto; este tipo de andamiaje es paralelo al que describen Flores & Díaz (2024) en la lectura dialógica, donde el análisis de la voz narrativa favorece una lectura más consciente y crítica del texto.

En la pregunta 7, orientada al reconocimiento del movimiento o estilo literario, el grupo experimental mantiene un nivel aceptable, pero no se observan avances tan claros como en otras dimensiones, e incluso aparece un leve retroceso. Esta situación refleja que los contenidos vinculados a la historia literaria y a las corrientes estéticas requieren un tratamiento más amplio que el que puede ofrecer una intervención centrada en un solo texto, algo que también advierte Ovando (2020) cuando distingue entre “comprensión del texto” y “saber literario curricular”. La lectura compartida contribuye a contextualizar la obra y a comentar rasgos de estilo, pero los resultados sugieren que, para consolidar el reconocimiento de movimientos literarios, es necesario articular la estrategia con proyectos de lectura más extensos, secuencias comparativas entre autores y épocas, y actividades explícitas de reflexión sobre

periodos y escuelas, tal como proponen varias de las revisiones recientes sobre didáctica de la literatura.

3.3.2. Resultados del grupo de control (2B)

En la pregunta 1, vinculada a la comprensión literal de datos básicos del texto, el grupo de control muestra una mejora clara, a pesar de no haber trabajado con la secuencia sistemática de lectura compartida. Esto sugiere que la exposición reiterada a textos en el aula y el trabajo docente habitual permiten reforzar cierto nivel de recuperación de información explícita. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre en el grupo experimental, este avance no está sostenido por una estructura de andamiaje planificada, como la que describen Carrera y otros (2025), cuando proponen estrategias deliberadas para resaltar información clave; más bien, parece responder al efecto combinado de la práctica cotidiana y la familiarización con el tipo de pregunta.

En la pregunta 2, centrada en el vocabulario, el grupo de control experimenta un retroceso: hay más estudiantes que eligen opciones incorrectas en el postest. Esto puede indicar que la enseñanza habitual no siempre dedica tiempo suficiente a trabajar el significado de palabras en contexto, o que el tratamiento del vocabulario sigue siendo más memorístico que inferencial. A la luz de los aportes de Florez & Diaz (2024), esta situación confirma que el desarrollo del vocabulario requiere una mediación intencional, preguntas abiertas, reformulaciones, ejemplos adicionales, que en el grupo de control no se dio con la misma sistematicidad que en el experimental.

La pregunta 3, que exige distinguir entre ideas principales y secundarias, muestra uno de los cambios más interesantes en el grupo de control: se pasa de un desempeño muy bajo a un nivel más equilibrado, pero con un aumento de respuestas parciales. Esto sugiere que los estudiantes comienzan a aproximarse a la estructura global del texto, aunque no terminan de consolidar la jerarquía informativa. La situación es coherente con lo que señalan Ávila & Quinteros (2022), sin una secuencia explícita de trabajo con resúmenes, esquemas y discusión sobre “de qué trata principalmente” el texto, el alumnado tiende a quedarse en una comprensión incompleta, reconociendo fragmentos relevantes, pero sin integrarlos en una idea principal clara.

En la pregunta 4, relativa al orden cronológico, el grupo de control muestra una mejora muy marcada, hasta alcanzar un desempeño alto y sin errores en el postest. Este resultado sugiere que, incluso sin lectura compartida formal, el docente pudo haber trabajado la secuenciación de manera más directa, por ejemplo, pidiendo a los estudiantes que reordenaran los hechos o que relataran la historia en voz alta. No obstante, al comparar con el grupo experimental, se observa que allí la mejora es más consistente y se acompaña de avances en otras dimensiones, lo que coincide con lo que plantea la literatura: la reconstrucción temporal se potencia cuando se inserta en un trabajo dialógico más amplio sobre la trama, los personajes y las relaciones causales.

En la pregunta 5, sobre géneros literarios, el grupo de control pasa de un escenario casi perfecto en el pretest a un resultado menos uniforme en el postest, con la aparición de errores y respuestas parciales. Esto puede indicar que el buen desempeño inicial estaba asociado a contenidos recientemente estudiados o memorizados, pero que no se reforzaron de forma sistemática durante el periodo de intervención. La caída coincide con las advertencias de García & Plúa (2025), cuando el conocimiento sobre géneros no se trabaja de manera continua, mediante comparación de textos, análisis de rasgos formales y uso de organizadores gráficos, tiende a desdibujarse con el tiempo, especialmente si las tareas de lectura se enfocan solo en “comprender el texto” sin conectar esa comprensión con la reflexión literaria.

En la pregunta 6, centrada en el tipo de narrador, el grupo de control mejora de manera importante, reduciendo la cantidad de errores y eliminando las respuestas parciales. Este avance indica que, aun sin una secuencia formal de lectura compartida, el trabajo en clase permitió afinar la atención a la voz narrativa, probablemente a través de explicaciones frontales, ejercicios de identificación o correcciones colectivas. Sin embargo, al contrastar con el grupo experimental y con lo que proponen Castrillón y otros (2020), se observa que donde hay un diálogo más estructurado sobre “quién cuenta la historia” y “qué información posee ese narrador”, la comprensión de este aspecto se vuelve más estable y transferible a otros textos, algo que en el control aún depende mucho del ejemplo concreto.

En la pregunta 7, vinculada al reconocimiento del movimiento o estilo literario, el grupo de control se mantiene prácticamente en el mismo nivel, con una ligera variación que no cambia el panorama general. Este estancamiento revela que la enseñanza ordinaria no produjo avances significativos en los conocimientos de historia literaria

durante el periodo analizado. La situación coincide con lo que señalan varios autores: los contenidos relacionados con corrientes y estilos requieren secuencias específicas, proyectos de lectura más extensos y comparación entre obras, cuestiones que difícilmente se logran solo con actividades sueltas de lectura. Mientras en el grupo experimental la lectura compartida ofreció ciertas oportunidades de contextualizar el texto, en el grupo de control parece prevalecer una aproximación más fragmentaria, que no alcanza a transformar de fondo el desempeño en este tipo de ítems.

3.3.3. Comparación entre grupos y niveles de comprensión

La comparación entre ambos grupos muestra que, aunque los dos mejoran entre el pretest y el posttest, el grupo experimental alcanza niveles más altos y homogéneos de desempeño. En 2A la ganancia neta es de nueve puntos porcentuales en respuestas correctas y una reducción de diez puntos en las incorrectas, mientras que en 2B la mejora en aciertos es similar en magnitud, pero presenta mayor dispersión entre preguntas y una persistencia de respuestas parciales. Además, en el grupo experimental las mejoras se distribuyen de forma más equilibrada entre las diferentes dimensiones evaluadas (vocabulario, ideas principales, orden temporal, identificación de género, narrador y movimiento literario), mientras que en el grupo de control se concentran en los aspectos más literales y de recuerdo de información.

Este comportamiento sugiere que la lectura compartida no solo potencia la comprensión literal, sino que favorece la activación de procesos inferenciales y metacognitivos, al brindar un espacio estructurado de diálogo, andamiaje y modelado de estrategias lectoras. Al ser una intervención diseñada con un propósito explícito de mejorar la comprensión, y al involucrar momentos de anticipación, lectura guiada y reflexión conjunta, el grupo experimental dispone de más oportunidades para practicar la interpretación del texto, formular hipótesis, justificar respuestas y revisar su propio razonamiento, lo que se refleja en el desempeño obtenido.

3.3.4. Resultados en relación con el marco teórico y estudios previos

Los hallazgos se alinean con la literatura reciente que subraya la persistencia de dificultades en comprensión lectora y la necesidad de propuestas metodológicas

específicas. Ovando (2020), evidencia que en contextos de educación básica una alta proporción de estudiantes, hasta un 81 % en su estudio, presenta deficiencias en lectura comprensiva, lo que confirma que las dificultades observadas en el diagnóstico inicial de esta investigación forman parte de un problema más amplio en los sistemas educativos de la región.

Frente a este escenario, diversas investigaciones demuestran que las intervenciones estructuradas pueden revertir parcialmente esta tendencia. Ávila y Quinteros (2022), muestran que, luego de un diagnóstico riguroso y la aplicación de una estrategia didáctica específica, los estudiantes de primero de bachillerato mejoran su habilidad para identificar ideas principales, trabajar con sinónimos y antónimos y atender a las necesidades reales del grupo. En el mismo sentido, García & Plúa (2025), reportan que la implementación de “estrategias dinámicas”, como la subvocalización, el subrayado de información clave y el uso de organizadores de texto, se traduce en un mejor desempeño en lectura comprensiva y crítica, confirmando la importancia de planificar la enseñanza de la lectura con actividades variadas y activas.

Los resultados de este estudio, especialmente en el grupo experimental, son coherentes con esos hallazgos: el incremento de respuestas correctas y la reducción de errores muestran que cuando la lectura se organiza en torno a situaciones didácticas explícitas, la comprensión mejora más que con la práctica rutinaria. La lectura compartida, en particular, coincide con lo planteado por Castro (2024), quien señala que esta estrategia, cuando se desarrolla de forma lúdica y significativa, favorece el placer por leer y contribuye a la construcción de aprendizajes profundos en la niñez, siempre que se ajusten los textos a los intereses y contextos de los participantes.

Además, la literatura sobre lectura dialógica respalda la importancia de las interacciones durante la lectura. Los estudios de Castro destacan que enseñar a los adultos a emplear preguntas abiertas, repeticiones y ampliaciones de las intervenciones de los estudiantes fortalece el vocabulario, la comprensión de la trama y la habilidad para discutir el texto, en un diseño también basado en mediciones pretest y posttest. De manera convergente, Flores & Díaz (2024), compilan experiencias de tertulias literarias y modelos interactivos de lectura que muestran mejoras sostenidas en la comprensión lectora, especialmente en los niveles inferenciales y críticos, cuando se promueven espacios de diálogo horizontal alrededor de los textos.

En comparación con estas propuestas, la presente investigación aporta evidencia específica en el nivel de Bachillerato y con ítems basados en textos literarios y críticos, mostrando que la lectura compartida puede adaptarse a contextos de educación media y no solo a la lectoescritura inicial. La mejora obtenida en ítems que exigen reconocer el movimiento literario, el tipo de narrador o el género textual sugiere que la estrategia no se limita a decodificar, sino que ayuda a articular los contenidos curriculares de Literatura con procesos de comprensión profunda.

Por otra parte, el hecho de que el grupo de control también presente avances, aunque más irregulares, coincide con lo que señalan García & Plúa (2025) y Ávila & Quinteros (2022), respecto al papel de la práctica continuada y de las estrategias de aula que, aun sin estar formalizadas como proyectos de intervención, generan cierto impacto en la comprensión lectora. No obstante, la diferencia a favor del grupo experimental respalda el objetivo de este trabajo que busca evidenciar que las estrategias intencionadas y socialmente mediadas, como la lectura compartida y la lectura dialógica, amplifican los efectos de la enseñanza ordinaria.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

De acuerdo con los objetivos planteados y con los resultados obtenidos, se establecen las siguientes conclusiones:

El pretest evidenció que, si bien los estudiantes alcanzaban porcentajes aceptables de respuestas correctas, persistían dificultades en dimensiones clave de la comprensión lectora. Se detectaron problemas para identificar ideas principales y secundarias, ordenar cronológicamente los hechos, reconocer el tipo de narrador y distinguir entre diferentes géneros y movimientos literarios. Estos hallazgos confirman que, en el contexto estudiado, la comprensión lectora no se limita a la decodificación, sino que requiere un trabajo más sistemático en niveles literal, inferencial y crítico.

La Implementación de sesiones de lectura compartida, articulado con el plan curricular de Lengua y Literatura de segundo de Bachillerato, resultó pertinente y viable. La estrategia se pudo desarrollar dentro de la jornada ordinaria de clases, utilizando textos alineados con el currículo y promoviendo momentos de anticipación, lectura guiada, discusión y cierre reflexivo. La experiencia demostró que es posible incorporar la lectura compartida sin desarticular la planificación institucional, sino más bien enriqueciéndola.

La comparación de los resultados pretest–posttest en el grupo experimental (2A) mostró una mejora clara en la comprensión lectora: las respuestas correctas aumentaron y las incorrectas disminuyeron de manera consistente, mientras que las respuestas parciales permanecieron en niveles bajos. Los mayores avances se observaron en ítems que exigían integrar información, relacionar ideas y reconocer elementos formales del texto, lo que indica que la lectura compartida favoreció no solo la comprensión literal, sino también procesos inferenciales y de análisis del discurso literario.

Aunque el grupo de control (2B) también presentó mejoras entre el pretest y el posttest, sus avances fueron más irregulares y se concentraron principalmente en tareas de carácter literal. Al contrastar ambos grupos, se concluye que la lectura compartida tuvo un efecto diferencial a favor del grupo experimental, especialmente en las preguntas que demandaban integrar información, justificar respuestas y establecer

relaciones más complejas con el texto. Esto permite afirmar que la estrategia contribuyó de manera significativa a fortalecer la comprensión lectora en el grupo que la trabajó de forma sistemática.

La investigación aporta evidencia de que la lectura compartida, aplicada en segundo de Bachillerato y vinculada al currículo de Lengua y Literatura, constituye una alternativa didáctica eficaz para mejorar la comprensión lectora en un contexto concreto como la Unidad Educativa “Santa Mariana de Jesús”. Además, ofrece orientaciones metodológicas y datos cuantitativos que pueden servir de base para futuras propuestas de mejora de la lectura en otros niveles y asignaturas, contribuyendo al debate sobre cómo acompañar a los estudiantes en el tránsito hacia niveles más altos de comprensión.

Recomendaciones

Se sugiere incorporar la lectura compartida como parte estable del plan curricular de Lengua y Literatura en segundo de Bachillerato y, progresivamente, en otros cursos de la institución. También es conveniente desarrollar procesos de capacitación y acompañamiento pedagógico dirigidos al profesorado, centrados en el diseño de sesiones de lectura compartida, la formulación de preguntas de distinto nivel, el uso de organizadores gráficos y la integración de la lectura con la escritura y la oralidad. Dado que aún se observaron errores y respuestas parciales en tareas de mayor complejidad, se recomienda diseñar actividades específicas para fortalecer la capacidad de inferir, evaluar y argumentar a partir de los textos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, F. (2023). El paradigma pragmático como fundamento epistemológico de la investigación mixta. Revisión sistematizada. *Revista Educación, Arte y Comunicación*, 12(2), 11-24. Obtenido de <https://revistas.unl.edu.ec/index.php/eac/article/view/2020/1376>
- Arús, J., & Kaplan, N. (2021). Introducción a la sección monográfica: Estudios de Lingüística Sistémico-Funcional en/del español. *Revista Signos*, 54(105). Obtenido de <https://revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/704>
- Aslan, D. (2023). An evaluation of the effectiveness of a dialogic reading programme in developing the home literacy environment, language and early literacy skills of preschoolers in low socioeconomic status families. *School of Education University of Leeds*. Obtenido de https://etheses.whiterose.ac.uk/id/eprint/32431/1/Davut%20Aslan%20-%20PhD%20Thesis.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Ávila, R., & Quinteros, L. (2022). Estrategia didáctica para el desarrollo de comprensión lectora en estudiantes de bachillerato. *Revista Alcance*, 5(1). Obtenido de <https://alcance.unesum.edu.ec/index.php/alcance/article/view/39/57>
- Badía, R. (2025). Sobre la recepción literaria: estética de la recepción y poética cognitiva. *DeSignis*, 35, 137-147. <https://doi.org/https://doi.org/10.35659/designis.i35p137-147>
- Balseca, F., Rodríguez, G., & Martínez, R. (2025). Estrategias didácticas para desarrollar la lectoescritura en los estudiantes de quinto año. *Revista Sinergia Académica*, 8(1). Obtenido de <http://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/685?articlesBySimilarityPage=4>
- Carrera, R., Basantes, M. O., & Herrera, D. (2025). Lectura compartida en educación básica y su relación con la comprensión lectora. *DISCE*, 2(1), 122-134. <https://doi.org/https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i1.39>

- Castrillón, E., Morillo, S., & Restrepo, L. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 203-231. Obtenido de https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/3412/3031
- Castro, M. (2024). La lectura compartida como estrategia para promover la lectoescritura inicial: aprendizajes de una experiencia práctica. *Revista de extensión*, 14(1), 1-40. Obtenido de <https://repositorio.una.ac.cr/server/api/core/bitstreams/158d74b8-6bc9-4630-8f6c-ce3c77dbd146/content>
- CES. (2022). *EL CONSEJO DE EDUCACIÓN SUPERIOR*. Obtenido de <https://www.ces.gob.ec/wp-content/uploads/2022/08/Reglamento-de-Re%CC%81gimen-Acade%CC%81mico-vigente-a-partir-del-16-de-septiembre-de-2022.pdf>
- Constitución de la República del Ecuador. (2021). Obtenido de https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf
- Contreras, A., & González, R. (2022). Validación de un instrumento evaluativo que mide la competencia lectora con grado de dificultad progresiva mediante la taxonomía de Barret en estudiantes de segundo año medio. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(47), 75-95. <https://doi.org/https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147004>
- Correa, P., & Osses, N. (2023). El aprendizaje cooperativo: Reflexiones para su implementación en aulas inclusivas. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-14. <https://doi.org/https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14543>
- Espinosa, J., & Pérez, P. (2022). La motivación dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje. *Ciencia Latina*, 6(6). https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4186

- Florez, S., & Diaz, J. (2024). La lectura dialógica en la comprensión lectora en estudiantes del primer año de secundaria de la IE 2076 Abraham Lincon. *Revista IGOBERNANZA*, 7(28). Obtenido de <https://www.igobernanza.org/index.php/IGOB/article/view/382/811>
- Garabieta, M., Carrión, R., & Gallego, L. (2022). Strengthening Ties to L2: Improving Secondary Students Attitudes through Dialogic Literary Gatherings. *International Journal Educational Psychology*, 11(2), 182-206. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17583/ijep.10050>
- García, J., & Plúa, V. (2025). Estrategias dinámicas para fomentar la comprensión lectora en el aula. *Revista Alcance*, 8(1). Obtenido de <https://alcance.unesum.edu.ec/index.php/alcance/article/view/97/131>
- González, P. (2023). Criterios actualizados sobre la metodología de la investigación educativa: Una aproximación bibliográfica. *MENDIVE*, 22(1). Obtenido de <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3154/3161>
- Hernández, M. (2025). El género discursivo oral desde una perspectiva sociocultural y dialógica del lenguaje. *Universidad Pedagógica Nacional*(61). <https://doi.org/https://doi.org/10.17227/folios.61-19639>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 6ta edición*. MCGRAW-HILL. Obtenido de https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Herrada, G., & Isabel, R. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *Perfiles Educativos*(157). Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000300181&script=sci_abstract
- Illichachi, R. (2025). Enseñanza de la lectura desde el enfoque sociocultural en la educación básica-rural: una revisión sistemática. Obtenido de <https://zenodo.org/records/15231625>

- Ineval. (2025). Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes. Obtenido de <https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/pisa/#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20eval%C3%BAa%3F,de%20aprendizaje%2C%20bienestar%20y%20motivaci%C3%B3n.>
- LOEI. (2023). *REGLAMENTO GENERAL A LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL*. Obtenido de <https://educacionbilingue.gob.ec/wp-content/uploads/2023/06/REGLAMENTO-GENERAL-A-LA-LEY-ORGANICA-DE-EDUCACION-INTERCULTURAL.pdf>
- LOES. (2024). *LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR, LOES*. Obtenido de <https://procuraduria.utpl.edu.ec/sitios/documentos/NormativasPublicas/Ley%20Org%C3%A1nica%20de%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20%282024%29.pdf>
- López, J., & Falla, J. (2023). El enfoque narratológico para la enseñanza literaria. *Educare et Comunicare*, 11(2), 45-56. Obtenido de <https://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/article/view/935/1771>
- Loyo, D. (2022). Redefiniendo la lectocomprensión. Una aproximación Sociocultural. *Revista electrónica leer, escribir y descubrir*, 1(11), 23-41. Obtenido de https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss11/3/?utm_source=digitalcommons.fiu.edu%2Fled%2Fvol1%2Fiss11%2F3&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Lozano, T. (2025). Los Géneros discursivos en distintos niveles educativos: Problemáticas y desafíos. *Ciencia Latina*, 9(4). Obtenido de <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/19160>
- Muñoz, M., Ángel, M., Muñoz, A., & Ordóñez, C. (2024). Desarrollo de comprensión lectora en un estudiante de nueve años. *Revista latinoamericana de ciencias sociales y humanidades*, 5(3), 567-582. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9566739>

- Neira, M., Montiel, S., Montiel, S., & Campaña, Y. (2025). El desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación básica. Estrategias innovadoras en el aula. Una revisión sistemática. *recimundo*, 9(2), 160-179. Obtenido de <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/2588/3355>
- Ochoa, L., & Cueva, A. (2024). Problemas de coherencia y cohesión textual y sus efectos sobre los procesos de comprensión global. *Revista Zona Próxima*(42), 73-103. Obtenido de <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/15480/214421447913>
- Ordoñez, Á. (2025). Metodología académica con aplicación a las investigaciones sociales: enfoques, tipos, métodos y diseños. *Revista Sociedad y Tecnología*, 8(2), 335-358. Obtenido de <https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/view/484/871>
- Ovando, R. (2020). Guía didáctica de lectura comprensiva. *Horizontes*, 4(16). Obtenido de <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/140/393>
- Rufete, A. (2022). El tratamiento de la comprensión lectora en el marco de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un estudio descriptivo en centros de Educación Primaria del municipio de Lorca. *Escuela Internacional de Doctorado*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/TES/312881>
- Sweller, J. (2024). Cognitive load theory and individual differences. *Learning and Individual Differences*, 110. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102423>
- Thiamchan, S. (2020). La enseñanza recíproca en el aula: Efectos en la comprensión lectora en estudiantes de español de Matthayom 5. *inoELE*. Obtenido de https://www.sinoele.org/images/Revista/20/Suplemento_VI_Jornadas_Bangkok/6_Sangkhaphanthanon_VIJB_71-78.pdf

- Uribe, R., & Hernández, D. (2022). La lectura compartida como práctica de interacción y fortalecimiento de capacidades humanas. *Revista Palobra*, 22(1), 61-75. <https://doi.org/https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.22-num.1-2022-4095>
- Vargas, K., & Acuña, J. (2020). El constructivismo en las concepciones pedagógicas y epistemológicas de los profesores. *Revista Innova Educación*, 2(4). <https://doi.org/https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.04.004>
- Vera, J., Guanoluisa, H., Piñera, Y., & Sánchez, V. (2025). Estrategia didáctica para el desarrollo de las habilidades de la lectura compartida en segundo año. *Dominio de las Ciencias*, 11(2), 2068-2089. Obtenido de <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/4433>
- Vicuña, N. (2023). Fomentar los hábitos de lectura para mejorar la comprensión lectora. *Revista multidisciplinar ciencia latina*, 7(4). https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7210

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Problema	Objetivo General	Objetivos específicos	Variable	Dimensiones
¿En qué medida la lectura compartida, aplicada como estrategia didáctica, contribuye a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de segundo de Bachillerato de la Unidad Educativa “Santa Mariana de Jesús”, de la ciudad de Cuenca?	Analizar los efectos de la lectura compartida como estrategia didáctica sobre la comprensión lectora de los estudiantes de segundo de Bachillerato de la Unidad Educativa “Santa Mariana de Jesús”, de la ciudad de Cuenca.	- Diagnosticar el nivel inicial de comprensión lectora de los estudiantes de segundo de Bachillerato mediante una prueba estructurada tipo pretest. - Implementar las sesiones de lectura compartida contenidas en el plan curricular de Lengua y Literatura de segundo de Bachillerato en la Unidad Educativa “Santa Mariana de Jesús”.	Lectura compartida (Independiente)	- Estructura de la sesión - Mediación docente - Participación estudiantil - Frecuencia y duración.
		Evaluar los cambios en la comprensión lectora comparando los resultados del grupo experimental y del grupo de control en un postest.	Comprensión lectora (Dependiente)	- Localizar - Comprender - Evaluar - Reflexionar

Anexo 2: Tabla de conceptualización y operacionalización

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumento
----------	-----------------------	------------------------	-------------	-------------	-------------

Lectura compartida (Independiente)	Práctica dialógica en torno a un texto donde docente y estudiantes co-construyen significado mediante preguntas, anticipación, aclaraciones y síntesis; promueve participación y reflexión conjunta (Uribe & Hernández, 2022)	Índice de implementación de la secuencia de lectura compartida en el aula durante el periodo del estudio.	5) Estructura de la sesión 6) Mediación docente 7) Participación estudiantil 8) Frecuencia y duración.	• Cumplimiento de fases de la secuencia. • Uso de andamiajes. • Participación estudiantil. • Frecuencia de aplicación. • Duración media por sesión.	Rúbrica de evaluación.
Comprensión lectora (Dependiente)	Capacidad de comprender, usar, evaluar y reflexionar sobre textos para lograr objetivos y participar en la sociedad (Vera y otros, 2025)	Puntaje en prueba breve con ítems liberados de PISA (pretest y posttest, textos distintos). Se registra nº de aciertos por estudiante y por dimensión.	• Localizar • Comprender • Evaluar • Reflexionar	• Porcentaje de respuestas correctas por dimensión.	Prueba estandarizada breve (ítems PISA liberados) aplicada en papel, antes y después de la intervención.

Anexo 3: Instrumentos pretest

Nombre y apellido:

Curso:

Isla de Pascua

Introducción

Imagina que una biblioteca local ofrece una conferencia la próxima semana. La conferencia la dará una profesora de una universidad cercana. Hablará de su trabajo de campo en la Isla de Pascua en el Océano Pacífico, a más de 3.200 kilómetros al oeste de Chile.

Tu clase de Historia asistirá a la conferencia. Tu profesor os pide que investiguéis sobre la historia de la Isla de Pascua de manera que sepas algo sobre ella antes de asistir a la conferencia. La primera fuente que leerás es una entrada de un blog escrita por una profesora mientras estuvo viviendo en la Isla de Pascua.

Pregunta 1 / 7

Consulta el blog de la profesora. Marca con X una opción para responder a la pregunta.

Según el blog, ¿cuándo empezó la profesora su trabajo de campo?

Durante los años 90.	
Hace nueve meses.	
Hace un año.	
A principios de mayo.	

Pregunta 2 / 7

Consulta el blog de la profesora. Escribe la respuesta a la pregunta. En el último párrafo del blog, la profesora escribe: "Aún quedaba otro misterio..." ¿A qué misterio se refiere?

Pregunta 3 / 7

Consulta la reseña del libro. Pulsa en las opciones de la tabla para responder a la pregunta. A continuación, hay una lista de afirmaciones de la Reseña. ¿Estas afirmaciones son hechos u opiniones? Marca con una X en Hecho u Opinión en cada afirmación.

¿Es la afirmación un hecho o una opinión?	Hecho	Opinión
En el libro, el autor describe el colapso de varias civilizaciones debido a las decisiones tomadas y su impacto en el medio ambiente.		
Uno de los ejemplos más llamativos mencionados en el libro es la Isla de Pascua.		
Esculplieron los moáis, las famosas estatuas, y usaron los recursos naturales que tenían a su alcance para trasladar esos enormes moáis a diferentes lugares por toda la isla.		
Cuando los primeros europeos llegaron a la Isla de Pascua en 1722, los moáis todavía estaban allí, pero los árboles habían desaparecido.		
El libro está bien escrito y merece ser leído por cualquiera con cierta preocupación por el medio ambiente.		

Pregunta 4 / 7

Consulta el artículo "¿Fueron las ratas polinesias las que destruyeron los árboles de la Isla de Pascua?" a la derecha. Pulsa en una opción para responder a la pregunta.

¿En qué coincidían los científicos mencionados en el artículo y Jared Diamond?

Los humanos se asentaron en la Isla de Pascua hace cientos de años.	
Han desaparecido grandes árboles de la Isla de Pascua.	
Las ratas polinesias se comieron todas las semillas de los grandes árboles de la Isla de Pascua.	
Los europeos llegaron a la Isla de Pascua en el siglo XVIII.	

Pregunta 5 / 7

Consulta el artículo de noticias científicas "¿Fueron las ratas polinesias las que destruyeron los árboles de la Isla de Pascua?". Marca con una X para responder a la pregunta.

¿Qué prueba presentan Carl Lipo y Terry Hunt para justificar su teoría de la razón por la que los grandes árboles de la Isla de Pascua desaparecieron?

Las ratas llegaron a la isla en las canoas de los colonizadores.	
Los colonizadores pudieron haber llevado las ratas con algún propósito.	
Las poblaciones de ratas pueden duplicarse cada 47 días.	
Los restos de nueces de palma muestran las marcas roídas hechas por las ratas.	

Pregunta 6 / 7

Lee las tres fuentes de la noticia científica.

Relaciona correctamente las causas, y el efecto que tienen en común, ubicando la letra que corresponde a cada celda, en los lugares correctos dentro de la tabla sobre de las teorías.

Causa	Efecto	Defensores de la teoría
		Jared Diamond
		Carl Lipo y Terry Hunt

- A. Los moáis fueron esculpidos en la misma cantera.
- B. Las ratas polinesias se comieron las semillas de los árboles y como resultado no pudieron crecer nuevos árboles.
- C. Los colonizadores usaron canoas para llevar ratas polinesias a la isla de Pascua.
- D. Los grandes árboles desaparecieron de la Isla de Pascua.
- E. Los habitantes de la Isla de Pascua necesitaban recursos naturales para trasladar los moáis.
- F. Los humanos cortaron árboles para limpiar el terreno para uso agrícola y por otras razones.

Pregunta 7 / 7

Lee las tres fuentes. Escribe la respuesta a la pregunta.

Tras leer las tres fuentes, ¿qué crees que causó la desaparición de los grandes árboles de la Isla de Pascua? Proporciona información concreta de las fuentes para justificar tu respuesta.



Publicado el 23 de mayo a las 11:22 h

Esta mañana, mientras miro por mi ventana, veo el paisaje que he aprendido a amar aquí en Rapa Nui, conocida en algunos lugares como la Isla de Pascua. La hierba y los arbustos son verdes, el cielo es azul y los viejos volcanes extintos se alzan en el horizonte.

Me siento un poco triste por ser esta mi última semana en la isla. He terminado mi trabajo de campo y vuelvo a casa. Más tarde, iré a dar un paseo por las colinas y a despedirme de los moáis que he estado estudiando durante los últimos nueve meses. Esta es una foto de algunas de estas enormes estatuas.



Si has estado siguiendo mi blog durante este año, sabrás que los habitantes de la Isla de Pascua esculpieron estos moáis hace cientos de años. Estos impresionantes moáis se han esculpido en una sola cantera de la parte oriental de la isla. Algunos de ellos pesan toneladas. Aun así los habitantes de la Isla de Pascua pudieron trasladarlos a lugares que quedaban lejos de la cantera sin grúas ni maquinaria pesada.

Durante años, los arqueólogos no supieron cómo se trasladaron estas estatuas enormes. Fue un misterio hasta los años 90, cuando un equipo de arqueólogos y habitantes de la Isla de Pascua demostraron que los moáis habrían podido transportarse y levantarse usando cuerdas hechas de plantas, rodillos de madera y rampas hechas de los grandes árboles que en otra época florecían en la isla. El misterio de los moáis al fin pudo resolverse.

Sin embargo, aún quedaba otro misterio. ¿Qué pasó con esas plantas y los grandes árboles que una vez se usaron para trasladar los moáis? Como digo, cuando miro por mi ventana, veo hierba y arbustos y uno o dos árboles pequeños, pero nada que hubiera podido utilizarse para trasladar estas enormes estatuas. Es un misterio fascinante, y lo estudiaré en futuras publicaciones y clases. Hasta entonces, quizás quieras investigar el misterio por ti mismo. Te recomiendo que empieces con un libro llamado Colapso de Jared Diamond. [Esta reseña de Colapso es un buen punto para comenzar.](#)



Viajero_14

24 de mayo a las 16:31 h

¡Hola, profesora! Me encanta seguir su trabajo sobre la Isla de Pascua. ¡No veo la hora de poder leer Colapso!



Carlos_Isla

25 de mayo a las 9:07 h

A mí también me encanta leer sus experiencias en la Isla de Pascua. Sin embargo, creo que existe otra teoría que debería tener en cuenta. Mire este artículo: www.noticiascientificas.com/Ratas_polinesias_Isla_de_Pascua



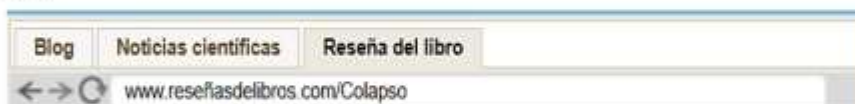
¿Fueron las ratas polinesias las que destruyeron los árboles de la Isla de Pascua? Por Marcos Kamat, periodista científico

En 2005, Jared Diamond publicó *Colapso*. En el libro, describió el asentamiento humano de la Isla de Pascua (también llamada Rapa Nui).

El libro provocó una tremenda polémica poco después de su publicación. Muchos científicos cuestionaron la teoría de Diamond de lo que pasó en la Isla de Pascua. Coincidían en que cuando los primeros europeos llegaron a la isla en el siglo XVIII, ya habían desaparecido los enormes árboles, pero no estaban de acuerdo con la teoría de Jared Diamond sobre la causa de la desaparición.

Ahora bien, dos científicos, Carl Lipo y Terry Hunt, han publicado una nueva teoría. Ellos creen que la rata polinesia se comió todas las semillas de los árboles, evitando que crecieran otros nuevos. La rata, según creen, llegó allí accidentalmente o con algún propósito en las canoas que los primeros colonizadores humanos usaron para llegar a la Isla de Pascua.

Los estudios muestran que una población de ratas puede duplicarse cada 47 días. Eso son muchas ratas que alimentar. Para justificar su teoría, Lipo y Hunt señalan los restos de nueces de palma que muestran las marcas roídas hechas por las ratas. Por supuesto, reconocen que los humanos jugaron un papel fundamental en la destrucción de los bosques de la Isla de Pascua, pero creen que la rata polinesia fue la principal culpable entre una serie de factores.



El nuevo libro de Jared Diamond, *Colapso*, es una clara llamada de atención sobre las consecuencias de dañar nuestro medio ambiente. En el libro, el autor describe el colapso de varias civilizaciones debido a las decisiones tomadas y su impacto en el medio ambiente. Uno de los ejemplos más llamativos mencionados en el libro es la Isla de Pascua.

Según el autor, los polinesios se establecieron en la Isla de Pascua alrededor del 700 D.C. Desarrollaron una sociedad próspera de probablemente unas 15.000 personas. Esculpiron los moáis, las famosas estatuas, y usaron los recursos naturales que tenían a su alcance para trasladar esos enormes moáis a diferentes lugares por toda la isla. Cuando los primeros europeos llegaron a la Isla de Pascua en 1722, los moáis aún estaban allí, pero los árboles habían desaparecido. La población se redujo a unos pocos miles de personas que se esforzaban por sobrevivir. Diamond escribe que los habitantes de la Isla de Pascua despejaron la tierra para usos agrícolas y otros fines y sobreexplotaron la caza de numerosas especies de aves acuáticas y terrestres que vivían en la isla. Especula con la idea de que los recursos naturales menguantes derivaron en guerras civiles y en la desaparición de la sociedad de la Isla de Pascua.

La moraleja de este maravilloso pero aterrador libro es que en el pasado, los seres humanos destruyeron su medio ambiente cortando todos los árboles y cazando las especies animales hasta el punto de la extinción. Con cierto optimismo, el autor puntualiza que nosotros podemos elegir no cometer los mismos errores en la actualidad. El libro está bien escrito y merece ser leído por cualquiera con cierta preocupación por el medio ambiente.

Anexo 4: Instrumentos Posttest

Nombre y apellido:

Curso:

La leche de vaca

En algunos lugares, como en los Estados Unidos, el consumo de leche de vaca es frecuente.

Imagina que tres estudiantes, Anna, Christopher y Sam, están en una cafetería en los Estados Unidos. El propietario recientemente ha colocado un cartel en la ventana que dice: "A partir del 5 de abril no serviremos leche de vaca en este establecimiento. En su lugar, ofreceremos un sustituto de la leche hecho de soja.". Anna, Christopher y Sam tienen curiosidad por saber por qué la cafetería dejaría de servir leche de vaca, de modo que Anna hace una búsqueda en Internet en su smartphone sobre la "leche de vaca". Miran el primer resultado y lo discuten.

Pregunta 1/7

Consulta la información de "La Granja Lechera". Marca con una X una opción para responder a la pregunta.

Según la AIPL, ¿con qué afirmación están de acuerdo las organizaciones y los profesionales de la salud?

Consumir leche y productos lácteos puede producir obesidad.	
La leche es una buena fuente de vitaminas y minerales esenciales.	
La leche contiene más vitaminas que minerales.	
El consumo de leche es una causa importante de osteoporosis.	

Pregunta 2/7

Consulta la información de "La Granja Lechera". Marca con una X una opción para responder a la pregunta.

¿Cuál es el propósito principal de este texto?

Argumentar que los productos lácteos facilitan la pérdida de peso.	
Comparar los productos lácteos de La Granja Lechera con otros productos lácteos.	
Informar al público en general de los riesgos vinculados con las enfermedades cardíacas.	
Apoyar el uso de los productos de La Granja Lechera.	

Pregunta 3/7

Consulta la información de "¿Di 'no' a la leche de vaca!" a la derecha. Marca con una X en las opciones de la tabla para responder a la pregunta. ¿Podrían las siguientes afirmaciones representar el propósito por el cual el Dr. Martínez escribe el artículo? Pulsa en Sí o No en cada afirmación.

¿Podría esta afirmación representar el propósito del artículo?	Sí	No
Cuestionar los beneficios de los productos lácteos para la salud en general		
Animar al público en general a dejar de consumir leche de forma inmediata.		
Discutir diferentes conclusiones del estudio sobre la leche de vaca.		
Señalar que la leche y otros productos lácteos no han sido estudiados.		

Pregunta 4/7

Consulta la información de "¿Di 'no' a la leche de vaca!". Escribe la respuesta a la pregunta.

El Dr. Martínez presenta algunos resultados del estudio que pueden ser "sorprendentes" para los lectores.

Enuncia uno de ellos.

Pregunta 5/7

Lee las dos fuentes. Marca una X en las opciones de la tabla para responder a la pregunta.

Según los dos textos sobre la leche, ¿las afirmaciones de la siguiente tabla son hechos u opiniones? Pulsa en Hecho u Opinión en cada afirmación.

¿Es la afirmación un hecho o una opinión?	Hecho	Opinión
Los estudios recientes sobre los beneficios de la leche para la salud son sorprendentes.		
Los estudios han demostrado que el consumo de leche tiene efectos perjudiciales para la salud.		
Varios estudios han cuestionado el poder de la leche para fortalecer los huesos.		
El consumo de leche y otros productos lácteos es la mejor manera de perder peso.		

Pregunta 6/7

Lee las dos fuentes de la derecha pulsando en cada pestaña. Marca una X en una opción para responder a la pregunta.

Los autores de estos dos textos no están de acuerdo en el papel de la leche en la dieta habitual.

¿En qué punto principal no están de acuerdo los autores?

Los efectos de la leche en la salud y el papel de la leche en la dieta humana.	
El número de vitaminas y minerales que contiene la leche.	
La mejor forma de producto lácteo que se puede consumir con regularidad.	
Qué organización es la autoridad principal en materia de leche.	

Pregunta 7/7

Lee las dos fuentes de la derecha pulsando en cada pestaña. Marca una X en una opción y después escribe una explicación para responder a la pregunta.

Anna, Christopher y Sam hablan sobre los dos textos.

Christopher: No me importa lo que haga el propietario de la cafetería, yo voy a seguir bebiendo leche cada día. Es muy beneficiosa.

Anna: ¡Yo, no! Yo voy a beber mucha menos leche a partir de ahora si no es beneficiosa.

Sam: No sé, creo que tenemos que saber más antes de llegar a una conclusión.

¿Con quién estás de acuerdo? Marca con una X tu elección

Christopher	
Anna	
Sam	

Explica tu respuesta. Haz referencia a la información de al menos uno de los textos.



El valor nutricional de la leche: ¡incontables beneficios!

Los productos lácteos de La Granja Lechera contienen nutrientes fundamentales: calcio, proteínas, vitamina D, vitamina B12, riboflavinas y potasio. Estas vitaminas y minerales hacen que los productos lácteos de La Granja Lechera sean una parte fundamental de una dieta saludable. El consumo diario de productos lácteos de La Granja Lechera es una manera fácil de asegurarse de que se obtienen las vitaminas y los minerales que el cuerpo necesita.

El consumo de productos lácteos de La Granja Lechera facilita la pérdida de peso y ayuda a mantener un peso saludable. La leche aumenta la densidad y fortaleza ósea. Incluso mejora la salud cardiovascular y ayuda a prevenir el cáncer. Un vaso de leche está repleto de vitaminas, minerales y una gran cantidad de beneficios para la salud.

Según Bill Sears, médico y profesor clínico asociado de pediatría de la Universidad de California en Irvine, la leche contiene numerosos nutrientes importantes en un solo y conveniente alimento. La AIPL, Asociación Internacional de Productos Lácteos (International Dairy Foods Association, IDFA) respalda esta idea. De hecho, la AIPL sugiere que muchos grupos y profesionales de la salud también están de acuerdo.

La leche contiene un conjunto completo de nueve nutrientes esenciales. Además de ser una excelente fuente de calcio y vitamina D, es una buena fuente de vitamina A, proteínas y potasio. Los médicos recomiendan el consumo de productos lácteos. Expertos en ciencia y nutrición defienden desde hace tiempo la presencia de los lácteos en una dieta saludable. Entre ellos se incluyen la Fundación Nacional para la Osteoporosis, la Dirección General de Sanidad de los Estados Unidos, los Institutos Nacionales de Salud, el Consejo de la Asociación Médica Estadounidense de Asuntos Científicos y otras muchas organizaciones sanitarias destacadas.

Asociación Internacional de Productos Lácteos, 27 de septiembre de 2007



¡DI "NO" A LA LECHE DE VACA!



Por el Dr. E. Martínez, reportero de salud

La leche de vaca está en una gran parte de las vidas de mucha gente de los Estados Unidos. Los bebés beben leche de vaca en los biberones. Los niños comen cereales empapados en leche de vaca. Incluso los adultos disfrutan de un vaso de leche fría de vez en cuando. Sí, la leche de vaca supone una parte importante de la dieta de los seres humanos en muchos lugares del mundo. No obstante, cada vez más investigaciones indican que la leche puede no ser "lo mejor para el cuerpo" como afirma un popular eslogan publicitario en los Estados Unidos.

El Ministerio de Agricultura de los Estados Unidos, el Consejo Americano de Productos Lácteos, la empresa Dairy Management Inc. y otras organizaciones han defendido la leche durante muchos años. Estas organizaciones animan a los adultos a que tomen al menos tres vasos de leche al día. Sin embargo, varios estudios de la última década han cuestionado el poder de la leche para fortalecer los huesos, así como otras afirmaciones sobre los beneficios de la leche para la salud. Los resultados son sorprendentes.

Uno de los estudios más recientes y más importantes sobre los efectos del consumo de leche fue publicado en la edición de octubre de 2014 del British Medical Journal. Las conclusiones de este estudio llevaron a algunas impactantes afirmaciones sobre el consumo de leche. En este estudio se hizo un seguimiento de más de 100.000 personas de Suecia durante períodos de entre 20 y 30 años. Se dedujo del estudio que las mujeres consumidoras de leche padecían más fracturas óseas. Además, tanto los hombres como las mujeres consumidores de leche tenían una mayor probabilidad de padecer una enfermedad cardíaca y cáncer. Estos impactantes resultados son similares a las conclusiones de otros estudios.

El Comité de Médicos por una Medicina Responsable (CMMR) comentó los problemas de salud relacionados con el consumo de leche. El CMMR afirma que la leche y los productos lácteos tienen "poco o ningún beneficio para los huesos". El CMMR va más allá y describe ciertos problemas asociados a la leche:

"Las proteínas de la leche, la lactosa, la grasa y la grasa saturada de los productos lácteos suponen riesgos para la salud infantil y fomentan el desarrollo de la obesidad, diabetes y enfermedades cardíacas."

Estas afirmaciones son serias y se necesitan más estudios para confirmar estas conclusiones. Sin embargo, cada vez hay más pruebas de que el consumo de leche de vaca podría ser menos beneficioso para nuestra salud de lo que se creía originalmente. Si estas afirmaciones llegan a ser hechos irrefutables, quizás sea hora de decir "no" a la leche de vaca.