



REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO PREVIO A LA
OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE: MAGÍSTER EN EDUCACIÓN BÁSICA**

TEMA:

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ACTIVAS COMO MEDIO PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN
ESTUDIANTES DE TERCER AÑO DE EDUCACIÓN.**

Autores:

**Lcda. Pérez Montachana Rocío Elizabeth.
Lcda. Tacuri Guzmán Rosa Elena.**

Director:

MSc. Eugenio Alejandro Ortega García

Milagro, 31 de octubre del 2025

Derechos de autor

Sr. Dr.

Fabricio Guevara Viejó

Rector de la Universidad Estatal de Milagro

Presente.

Nosotras, **Rocío Elizabeth Pérez Montachana y Rosa Elena Tacuri Guzmán**, en calidad de autores y titulares 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 BÁSICA**, como aporte a la Línea de Investigación de **Educación, Cultura, Tecnología en Innovación para la Sociedad**, 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, 31 de octubre del 2025

Rocío Elizabeth Pérez Montachana.

CI: 0604640359

Rosa Elena Tacuri Guzmán.

CI: 0603098666

Aprobación del Director del Trabajo de Titulación

Yo, **MSc. Eugenio Alejandro Ortega García** en mi calidad de director del trabajo de titulación, elaborado por **Rocío Elizabeth Pérez Montachana y Rosa Elena Tacuri Guzmán**, cuyo tema es **ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ACTIVAS COMO MEDIO PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE TERCER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA**, que aporta a la Línea de Investigación de **Educación, Cultura, Tecnología en Innovación para la Sociedad**, previo a la obtención del Grado **MAGÍSTER EN EDUCACIÓN BÁSICA**. 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, 31 de octubre del 2025

MSc. Eugenio Alejandro Ortega García

CI: 0925719031

FACULTAD DE POSGRADO

ACTA DE SUSTENTACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

En la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, a los veintiseis días del mes de marzo del dos mil veintiseis, siendo las 11:00 horas, de forma VIRTUAL comparece el/la maestrante, LIC. PEREZ MONTACHANA ROCIO ELIZABETH, a defender el Trabajo de Titulación denominado " **ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ACTIVAS COMO MEDIO PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE TERCER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA.**", ante el Tribunal de Calificación integrado por: Ph.D. JIMENEZ BUSTILLO OSWALDO JOSE, Presidente(a), PAREDES ROSADO KARLA ANDREA en calidad de Vocal; y, M Gestion RODRIGUEZ FLORES KAREN JOHANNA 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 TITULACION | 58.00 |
| DEFENSA ORAL | 40.00 |
| PROMEDIO | 98.00 |
| EQUIVALENTE | EXCELENTE |

Para constancia de lo actuado firman en unidad de acto el Tribunal de Calificación, siendo las 12:00 horas.



Ph.D. JIMENEZ BUSTILLO OSWALDO JOSE
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL



PAREDES ROSADO KARLA ANDREA
VOCAL



M Gestion RODRIGUEZ FLORES KAREN JOHANNA
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL



LIC. PEREZ MONTACHANA ROCIO ELIZABETH
MAGISTER

FACULTAD DE POSGRADO

ACTA DE SUSTENTACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

En la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, a los veintiseis días del mes de marzo del dos mil veintiseis, siendo las 11:00 horas, de forma VIRTUAL comparece el/la maestrante, LIC. TACURI GUZMAN ROSA ELENA, a defender el Trabajo de Titulación denominado " **ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ACTIVAS COMO MEDIO PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE TERCER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA.**", ante el Tribunal de Calificación integrado por: Ph.D. JIMENEZ BUSTILLO OSWALDO JOSE, Presidente(a), PAREDES ROSADO KARLA ANDREA en calidad de Vocal; y, M Gestion RODRIGUEZ FLORES KAREN JOHANNA 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 TITULACION | 58.00 |
| DEFENSA ORAL | 40.00 |
| PROMEDIO | 98.00 |
| EQUIVALENTE | EXCELENTE |

Para constancia de lo actuado firman en unidad de acto el Tribunal de Calificación, siendo las 12:00 horas.



Ph.D. JIMENEZ BUSTILLO OSWALDO JOSE
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL



PAREDES ROSADO KARLA ANDREA
VOCAL



M Gestion RODRIGUEZ FLORES KAREN JOHANNA
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL



LIC. TACURI GUZMAN ROSA ELENA
MAGÍSTER

DEDICATORIA

Con un gran cariño y agradecimiento, le dedicamos este trabajo a nuestros seres queridos, que con su apoyo sin condiciones, paciencia y entendimiento nos brindaron la fortaleza necesaria para concluir esta trayectoria académica.

A nuestros hijos, porque son la fuente de inspiración incesante que nos motiva a superarnos y a mostrar que los sueños se logran mediante el esfuerzo y la dedicación.

A nuestros cónyuges y seres queridos, quienes con sus palabras de aliento iluminaron los tiempos de agotamiento y nos hicieron recordar lo importante que es persistir.

Rocío Elizabeth Pérez Montachana

Rosa Elena Tacuri Guzmán

AGRADECIMIENTOS

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a todas las personas que hicieron posible la realización de esta investigación.

A Dios, por guiarnos y darnos fortaleza, paciencia y sabiduría para culminar este proyecto académico.

A nuestras familias, por su apoyo incondicional, comprensión y motivación constante, siendo un pilar fundamental en cada etapa de este proceso.

A las autoridades y docentes de la institución educativa y de la Universidad, por brindarnos orientación, asesoramiento y valiosos conocimientos que enriquecieron nuestro trabajo.

A nuestros compañeros y compañeras, quienes con sus consejos, experiencias y colaboración contribuyeron a la culminación de este esfuerzo.

Finalmente, agradecemos a todas las personas que, de manera directa o indirecta, aportaron al desarrollo de esta investigación, permitiéndonos alcanzar con éxito los objetivos planteados.

Rocío Elizabeth Pérez Montachana

Rosa Elena Tacuri Guzmán

Resumen

La comprensión lectora constituye una competencia fundamental para el desarrollo académico integral en los niveles iniciales de educación básica, sin embargo, diversos estudios y evaluaciones nacionales e internacionales evidencian deficiencias persistentes en esta área esencial del aprendizaje. Frente a esta problemática educativa concreta, el presente proyecto de investigación propone diseñar e implementar un conjunto de estrategias didácticas de carácter activo para fortalecer de manera significativa los procesos de comprensión lectora en estudiantes de tercer año de educación básica pertenecientes a una institución educativa fiscal de la ciudad de Riobamba, en la provincia de Chimborazo, Ecuador.

El objetivo general central consiste en evaluar sistemáticamente el impacto real de la aplicación de estas estrategias innovadoras tanto en el desarrollo progresivo de habilidades lectoras específicas como en la motivación intrínseca hacia la lectura y los textos escritos.

Metodológicamente, el estudio se desarrollará bajo un enfoque investigativo mixto, con un diseño cuasi-experimental claro, aplicando técnicas e instrumentos de recolección de datos como la observación estructurada en el aula, encuestas validadas a docentes y estudiantes, y pruebas diagnósticas estandarizadas que se administrarán antes y después del período de intervención pedagógica planificada. Los resultados que se esperan obtener incluyen mejoras cuantitativa y cualitativamente significativas en habilidades clave como la identificación y jerarquización de ideas principales, la capacidad de realizar inferencias contextuales y la interpretación crítica de diversos tipos de textos, junto con un incremento observable y medible en los niveles de motivación, participación e interés hacia las actividades lectoras propuestas.

Como conclusión anticipada y fundamentada en el marco teórico, se proyecta que la implementación sistemática de estrategias didácticas activas demostrará ser un recurso pedagógico altamente efectivo para transformar las prácticas educativas tradicionales, promoviendo aprendizajes más participativos, colaborativos y profundamente significativos que respondan adecuadamente a las necesidades educativas actuales en la educación básica, aportando además evidencia empírica relevante para la toma de decisiones informadas en contextos pedagógicos similares.

Palabras clave: Comprensión lectora; Estrategias didácticas; Aprendizaje activo; Educación básica; Motivación escolar.

Abstract

Reading comprehension is a fundamental competence for comprehensive academic development in the initial levels of basic education; however, various studies and national and international assessments evidence persistent deficiencies in this essential learning area. Facing this concrete educational problem, this research project proposes to design and implement a set of active didactic strategies to significantly strengthen reading comprehension processes in third-year elementary school students from a public educational institution in Riobamba, Chimborazo province, Ecuador.

The central general objective is to systematically evaluate the real impact of applying these innovative strategies on both the progressive development of specific reading skills and intrinsic motivation towards reading and written texts. Methodologically, the study will be developed under a mixed research approach with a clear quasi-experimental design, applying data collection techniques and instruments such as structured classroom observation, validated surveys to teachers and students, and standardized diagnostic tests administered before and after the planned pedagogical intervention period. Expected results include quantitatively and qualitatively significant improvements in key skills such as identification and hierarchical organization of main ideas, contextual inference capacity, and critical interpretation of various text types, along with an observable and measurable increase in motivation, participation, and interest towards proposed reading activities.

As an anticipated conclusion grounded in the theoretical framework, the systematic implementation of active didactic strategies is projected to prove a highly effective pedagogical resource for transforming traditional educational practices, promoting more participatory, collaborative, and deeply meaningful learning that adequately responds to current educational needs in elementary education, also providing relevant empirical evidence for informed decision-making in similar pedagogical contexts.

Keywords: reading comprehension, didactic strategies, active learning, basic education, school motivation

Índice / Sumario

Contenido

| | |
|--|------|
| Derechos de autor | I |
| Aprobación del Director del Trabajo de Titulación | II |
| | III |
| DEDICATORIA | V |
| AGRADECIMIENTOS | VI |
| Resumen..... | VII |
| Abstract..... | VIII |
| Introducción | 1 |
| CAPÍTULO I | 4 |
| EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN | 4 |
| 1.1 Planteamiento del problema..... | 4 |
| 1.2 Delimitación del problema..... | 5 |
| 1.3 Formulación del problema | 6 |
| 1.4 Preguntas de investigación..... | 6 |
| 1.5 Determinación del tema | 6 |
| 1.6 Objetivo general..... | 6 |
| 1.7 Objetivos específicos | 6 |
| 1.8 Hipótesis | 7 |
| 1.9 Declaración de las variables (Operacionalización)..... | 8 |
| 1.9 Justificación | 9 |
| 1.10 Alcance y limitaciones..... | 10 |
| CAPÍTULO II..... | 12 |
| MARCO TEÓRICO REFERENCIAL | 12 |
| 2.1 Antecedentes..... | 12 |
| 2.2 Contenido teórico que fundamenta la investigación..... | 14 |
| CAPÍTULO III..... | 28 |
| DISEÑO METODOLÓGICO..... | 28 |
| 3.1 Tipo y diseño de investigación | 28 |
| 3.2 Población y Muestra | 28 |

| | |
|--|-----------|
| 3.3 Métodos y Técnicas de Investigación | 29 |
| 3.4 Instrumentos de Recolección de Datos | 30 |
| 3.5 Validez y Confiabilidad de los Instrumentos..... | 31 |
| 3.6 Procedimiento de Recolección de Datos..... | 32 |
| 3.7 Análisis de Datos | 32 |
| 3.8 Consideraciones Éticas | 33 |
| CAPÍTULO IV..... | 34 |
| ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS | 34 |
| 4.1 Análisis de la Situación Actual | 34 |
| 4.2 Análisis Comparativo..... | 36 |
| 4.3 Verificación de las Hipótesis | 37 |
| 4.4 Discusión Integral de Resultados..... | 39 |
| CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES..... | 40 |
| Referencias bibliográficas..... | 42 |
| Anexos | 46 |
| SECCIÓN I: ESTRATEGIAS LÚDICAS IMPLEMENTADAS..... | 56 |

Introducción

La comprensión lectora constituye uno de los ejes esenciales en la formación integral del estudiante, ya que no solo potencia las capacidades cognitivas, sino que también facilita la construcción de aprendizajes significativos y el desarrollo del pensamiento crítico frente a la información. Sin embargo, diversos estudios nacionales e internacionales evidencian que este proceso enfrenta una crisis educativa que repercute directamente en el rendimiento académico y en la calidad del aprendizaje.

De acuerdo con el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, 2022), el Ecuador se encuentra por debajo del promedio regional en los indicadores de comprensión lectora, ocupando los últimos lugares en Latinoamérica. De igual manera, los resultados del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, 2018) muestran que una parte considerable de los estudiantes de Educación Básica Elemental presenta dificultades para interpretar y comprender textos narrativos, lo que refleja la necesidad urgente de fortalecer las competencias lectoras desde los primeros niveles educativos.

En la provincia de Chimborazo, esta problemática se evidencia con mayor intensidad en los grados iniciales. Investigaciones desarrolladas por la Universidad Nacional de Chimborazo (2021) demuestran que los estudiantes de tercer y cuarto año de Educación Básica de instituciones fiscales, tanto urbanas como rurales de los cantones Guano, Colta y Riobamba, presentan limitaciones para identificar ideas principales, inferir significados y comprender mensajes implícitos. Estas dificultades generan desmotivación hacia la lectura y bajos niveles de desempeño académico.

A nivel más específico, un diagnóstico realizado por la Dirección Distrital de Educación de Riobamba (2022) reveló que solo el 30% de los alumnos de la parroquia Veloz alcanzaron un

nivel satisfactorio en comprensión lectora, mientras que el 70% restante se ubicó entre los niveles básico e insuficiente. Este panorama refleja no solo debilidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también la urgencia de incorporar estrategias didácticas activas que promuevan una participación más significativa del estudiante y favorezcan la construcción autónoma del conocimiento.

En este contexto, la presente investigación propone la aplicación de métodos didácticos activos orientados a fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de tercer año de Educación Básica de instituciones educativas de la ciudad de Riobamba, provincia de Chimborazo. Se parte del reconocimiento de que las prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la repetición, la copia y la lectura mecánica limitan el desarrollo del pensamiento crítico y la motivación hacia la lectura. En cambio, las metodologías activas posicionan al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje, favoreciendo el trabajo colaborativo, la exploración y el uso de recursos lúdicos y contextuales.

La relevancia de este estudio radica en que la comprensión lectora no solo constituye una exigencia académica, sino también un instrumento social que impulsa la equidad educativa, la participación ciudadana y el desarrollo cultural. En un país caracterizado por su diversidad lingüística y cultural, fortalecer esta competencia es esencial para garantizar la inclusión y reducir las brechas de aprendizaje.

El propósito central de esta investigación es diseñar y evaluar una propuesta metodológica basada en estrategias didácticas activas que promuevan la motivación, la comprensión y el rendimiento académico de los estudiantes del tercer año de Educación General Básica. Esta propuesta busca además proporcionar a los docentes recursos pedagógicos

innovadores, aplicables en distintos contextos escolares, que transformen la enseñanza de la lectura en una experiencia participativa, reflexiva y significativa.

Finalmente, se espera que los resultados contribuyan a mejorar la práctica educativa y sirvan como referente para futuras investigaciones, al ofrecer un modelo replicable que sitúe al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y lo reconozca como constructor de su propio conocimiento.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

La comprensión lectora constituye una competencia fundamental dentro del sistema educativo ecuatoriano, siendo indispensable para la formación integral del estudiantado. No obstante, evaluaciones nacionales e internacionales evidencian deficiencias significativas en este ámbito. Los resultados del informe PISA (2022) sitúan a los estudiantes ecuatorianos por debajo del promedio regional en esta habilidad, reflejando un rezago en el desarrollo de capacidades cognitivas necesarias para la interpretación y el análisis textual.

A nivel nacional, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, 2018) ha señalado que un porcentaje considerable del alumnado de Educación General Básica presenta dificultades para reconocer ideas principales, realizar inferencias y comprender textos de carácter expositivo. Estas limitaciones se correlacionan con un bajo rendimiento académico generalizado y con un desarrollo insuficiente del pensamiento crítico.

En el contexto provincial de Chimborazo, investigaciones realizadas por la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH, 2021) y la Dirección Distrital de Educación de Riobamba confirman que estudiantes de tercer y cuarto año de Educación Básica presentan limitaciones significativas en la comprensión de textos breves, manifestándose en errores de interpretación y dificultades para responder preguntas inferenciales. Evaluaciones diagnósticas aplicadas en instituciones de la parroquia Veloz durante 2022 revelaron que solo el 28% del alumnado alcanzó un nivel satisfactorio de comprensión lectora, mientras que el 72% restante se ubicó en niveles elementales o insuficientes (Dirección Distrital de Educación de Riobamba, 2022).

En la Escuela de Educación Básica "Jesús Infante" se observa una problemática específica respecto a la comprensión lectora. Los estudiantes de tercer año presentan dificultades para procesar textos de manera significativa, evidenciándose en la lectura mecánica sin apropiación de contenidos y en la incapacidad para establecer relaciones inferenciales. Esta situación se agrava por la persistencia de métodos pedagógicos tradicionales que priorizan la decodificación sobre la comprensión profunda.

Entre los factores asociados a esta problemática en el contexto específico de la institución educativa, se identifican:

- Predominio de enfoques pedagógicos tradicionales centrados en la lectura oral y la transcripción de contenidos, limitando el desarrollo de habilidades analíticas.
- Aplicación insuficiente de estrategias didácticas activas que promuevan la participación estudiantil y el procesamiento cognitivo profundo.
- Limitaciones en el acompañamiento familiar para el fomento de hábitos lectores, afectando la consolidación de prácticas lectoras continuas.

Las consecuencias de esta problemática incluyen un bajo rendimiento académico generalizado, afectando el desempeño en todas las áreas curriculares, así como limitaciones en el desarrollo de la capacidad crítica y analítica requerida para la resolución de problemas complejos.

Ante esta situación, se requiere la implementación de estrategias didácticas activas que transformen las prácticas pedagógicas tradicionales, promoviendo procesos de comprensión lectora más profundos y significativos en los estudiantes de tercer año de Educación Básica de la Escuela "Jesús Infante".

1.2 Delimitación del problema

Área de investigación: Educación y Cultura

Línea investigativa: Educación, Cultura, Tecnología en Innovación para la Sociedad

Sublínea: Modelos innovadores de aprendizaje y estrategias didácticas activas

Campo de acción: Estudiantes de tercer año de Educación Básica de la Escuela de Educación Básica “Jesús Infante”

Ubicación Geoespacial: Ciudad de Riobamba, provincia de Chimborazo, Ecuador

Ubicación temporal: Periodo lectivo 2025 – 2026

Variable independiente (VI): Estrategias didácticas activas

Variable dependiente (VD): Comprensión lectora

1.3 Formulación del problema

¿De qué manera la implementación sistemática de estrategias didácticas activas influye en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer año de Educación Básica?

1.4 Preguntas de investigación

¿Qué cambios específicos se observan en los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora tras la aplicación de un programa de estrategias didácticas activas en los estudiantes?

¿Cómo se modifica la disposición actitudinal y los indicadores de motivación hacia la lectura (como la elección de lecturas libres, la participación en actividades lectoras y la persistencia ante textos complejos) en el grupo de intervención?

¿Qué factores del contexto áulico y de la práctica docente se identifican como facilitadores u obstaculizadores para la implementación efectiva de las estrategias didácticas activas en el proceso de enseñanza de la lectura?

1.5 Determinación del tema

Estrategias didácticas activas como medio para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de tercer año de educación.

1.6 Objetivo general

Analizar la influencia de la implementación sistemática de estrategias didácticas activas en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora y en la motivación hacia la lectura en estudiantes de tercer año de Educación General Básica de la provincia de Chimborazo.

1.7 Objetivos específicos

- Diagnosticar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de tercer año de Educación Básica, identificando fortalezas y áreas de mejora.
- Diseñar un plan de intervención basado en estrategias didácticas activas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de tercer año de Educación Básica.

➤ Evaluar el impacto del programa de estrategias didácticas activas en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) en los estudiantes de tercer año de Educación Básica.

1.8 Hipótesis

Hipótesis General

Si se implementa un programa basado en estrategias didácticas activas incidirá positivamente en el mejoramiento significativo de los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) y en el incremento de la motivación hacia la lectura en los estudiantes de tercer año de Educación General Básica de la provincia de Chimborazo.

Hipótesis particulares

Se espera que la aplicación del programa de estrategias didácticas activas genere un aumento estadísticamente significativo en las puntuaciones de las pruebas de comprensión lectora, con una mejora más acentuada en los niveles inferencial y crítico respecto al nivel literal.

Se prevé que, tras la intervención, se observará un cambio positivo en los indicadores conductuales de motivación, manifestado en un aumento en la elección de actividades de lectura durante tiempos libres, una mayor participación en dinámicas lectoras y una mayor persistencia frente a textos de complejidad media.

Se postula que la existencia de factores facilitadores en el contexto áulico (como la flexibilidad curricular del docente, acceso a recursos y apoyo institucional) se correlacionará positivamente con un mayor grado de implementación y efectividad de las estrategias didácticas activas.

1.9 Declaración de las variables (Operacionalización)

Tabla 1.-

Cuadro de Operacionalización de variables

| Variable | Definición conceptual | Dimensiones | Indicadores | Instrumentos / Técnicas de medición |
|--|---|---|--|---|
| Variable Independiente (VI): Estrategias didácticas activas | Son metodologías innovadoras aplicadas por el docente, que involucran la participación activa del estudiante para favorecer el aprendizaje, aumentar la motivación y promover la comprensión lectora. | 1. Lúdicas 2. Cooperativas 3. Visuales y auditivas 4. Basadas en proyectos (ABP) | 1. Frecuencia de actividades lúdicas en el aula 2. Participación de los estudiantes en actividades cooperativas 3. Uso de recursos visuales y auditivos durante la lectura 4. Aplicación de proyectos relacionados con la lectura | Observación directa, registro de actividades, encuestas a docentes, revisión de planificaciones y planificación de clases |
| Variable Dependiente (VD): Comprensión lectora | Capacidad de los estudiantes para interpretar, analizar, reflexionar y comprender textos escritos según su nivel educativo, demostrando comprensión literal, inferencial y crítica. | 1. Comprensión literal 2. Comprensión inferencial 3. Comprensión crítica | 1. Identificación de ideas principales y detalles en los textos 2. Establecimiento de inferencias a partir del contenido | Pruebas de comprensión lectora, listas de cotejo, ejercicios escritos, cuestionarios y entrevistas a estudiantes |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | 3. Análisis y reflexión sobre la información del texto | |
|--|--|--|--|--|

Autores: Rocío Elizabeth Pérez Montachana y Rosa Elena Tacuri Guzmán.

1.9 Justificación

La presente investigación se justifica en tres dimensiones fundamentales: pedagógica, teórica y social, al abordar una problemática crítica que afecta el proceso de aprendizaje en los estudiantes de tercer año de Educación Básica de la Escuela "Jesús Infante".

Pedagógica: Este estudio pretende dar respuesta a una necesidad urgente de la práctica docente: se detectaron en los estudiantes baja motivación para el aprendizaje y déficits en la comprensión lectora. Estas limitaciones no sólo afectan directamente los resultados del aprendizaje, sino que también obstaculizan el desarrollo integral de las habilidades comunicativas necesarias de los estudiantes en la escuela y la vida social. Como contribución específica, este estudio proporcionará a los docentes un conjunto de procesos y herramientas de enseñanza para implementar sistemáticamente métodos que sean activos y adaptables a los contextos locales, enriqueciendo así la planificación curricular y la gestión de las actividades de alfabetización.

Teórica: Desde una perspectiva del conocimiento, este trabajo contribuye a ampliar el marco conceptual sobre la comprensión lectora y las estrategias pedagógicas activas, consolidando un referente sólido para futuras indagaciones en contextos similares. Al generar evidencia empírica sobre la eficacia de estos métodos, que posicionan al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje, se fortalece el sustento teórico disponible (INEVAL, 2018; UNACH, 2021). La comprensión lectora, como competencia basal en la educación, determina la capacidad de los discentes para acceder y procesar información de forma efectiva; sin embargo, estudios previos confirman que un segmento significativo del alumnado enfrenta dificultades en este ámbito, con consecuencias directas en su desarrollo cognitivo y desempeño académico (Rivera et al., 2025).

Social y Práctica: La implementación de estrategias activas —como la dramatización, los juegos literarios y la lectura compartida— ha demostrado ser una alternativa pedagógica prometedora para revertir estas deficiencias (Mina, 2025). Estas metodologías no solo incrementan la motivación y mejoran los niveles de comprensión, sino que fomentan un aprendizaje participativo y significativo, permitiendo a los estudiantes interactuar de forma dinámica con los textos y desarrollar habilidades de pensamiento crítico. Además, este enfoque coadyuva a generar un clima de aula positivo, donde los educandos se sienten motivados y comprometidos con su proceso formativo (Rivera et al., 2025), promoviendo así una educación de calidad que responda a las necesidades específicas de la comunidad estudiantil.

En síntesis, esta investigación no solo busca analizar el impacto de las estrategias didácticas activas en la comprensión lectora, sino que aspira a transferir conocimientos prácticos a los docentes, fortaleciendo los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la educación básica y proyectando beneficios sostenibles en la formación integral de los estudiantes.

1.10 Alcance y limitaciones

Alcance

Este estudio forma parte de un estudio descriptivo, correlacional y aplicado, cuyo objetivo fue determinar cómo la implementación de estrategias de aprendizaje activo mejora la comprensión lectora de estudiantes de tercer año de primaria con baja motivación académica de la Escuela Primaria Jesús Infante. Desde una perspectiva práctica, la investigación desarrollará e implementará un diseño instruccional que promueva el uso de estrategias activas en el aula, brindando a los docentes herramientas pedagógicas específicas para mejorar la motivación de los estudiantes y el rendimiento en lectura.

Desde una perspectiva teórica, el estudio contribuirá a una mejor comprensión de los enfoques de aprendizaje activo y su impacto en el desarrollo de la lectura en entornos de aprendizaje de baja motivación. Asimismo, el impacto social de la investigación se verá reflejado en la formación docente, mejorando las habilidades comunicativas de los estudiantes y

la capacidad de implementar estrategias efectivas en otras instituciones educativas de Chimborazo, contribuyendo a mejorar la calidad del aprendizaje y la equidad educativa.

Limitaciones

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentran:

Temporal: La investigación se llevará a cabo únicamente durante el periodo lectivo 2025–2026, lo que restringe la observación de efectos a largo plazo.

Recursos: La disponibilidad limitada de herramientas y materiales tecnológicos en el aula podría afectar la implementación de algunas estrategias didácticas activas.

Motivación inicial de los estudiantes: La baja motivación de algunos alumnos al inicio del estudio podría limitar temporalmente su participación en las actividades.

Contexto local: Los hallazgos se circunscriben a la Escuela "Jesús Infante" y podrían requerir adaptaciones para ser aplicables en otras instituciones con características distintas.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.1 Antecedentes

2.1.1 Antecedentes Históricos

La comprensión lectora ha experimentado una evolución conceptual significativa a lo largo de la historia de la educación occidental. Durante la Edad Media y la antigüedad, como señala Chartier (1999), la lectura constituía un privilegio exclusivo de las clases altas y el clero, enseñándose con un enfoque esencialmente memorístico y mecánico. En este contexto histórico, no existía interés pedagógico por desarrollar la interpretación de textos, sino que primaba la reproducción literal de contenidos considerados sagrados o canónicos. La alfabetización, por tanto, estaba restringida a círculos elitistas y su propósito fundamental era la preservación y transmisión del conocimiento establecido.

Con el advenimiento de la imprenta en el siglo XV y el posterior desarrollo de los estados-nación, se produjo un cambio significativo en la concepción de la lectura. Los siglos XVIII y XIX witnessed la expansión de la educación pública masiva, promoviéndose la alfabetización como mecanismo de integración social y desarrollo ciudadano. Sin embargo, como documenta Cassany (2006), los métodos pedagógicos predominantes mantuvieron un enfoque centrado en la decodificación, priorizando la fluidez lectora sobre la comprensión profunda. Durante este período, como señala el autor, "se enseñaba a leer silabeando sin prestar atención a los significados globales del texto" (p. 134), lo que resultaba en aprendizajes superficiales y mecánicos.

El siglo XX marcó un punto de inflexión fundamental en la concepción de la comprensión lectora, gracias principalmente a los aportes de la psicología cognitiva y las teorías constructivistas. Como establece Goodman (1996), se comenzó a concebir la lectura como un proceso activo de construcción de significados, donde el lector no se limita a decodificar símbolos gráficos, sino que interactúa dinámicamente con el texto utilizando sus conocimientos previos, experiencias y propósitos de lectura. Este cambio paradigmático transformó radicalmente las prácticas pedagógicas, situando la comprensión como meta fundamental de la enseñanza lectora.

En el contexto latinoamericano, las iniciativas educativas del último siglo se han centrado en gran medida en combatir el analfabetismo, dejando en un segundo plano el desarrollo de habilidades de comprensión lectora. Sólo en las últimas décadas se ha hecho evidente la necesidad urgente de introducir enfoques de aprendizaje activo para superar los bajos niveles de alfabetización, especialmente en áreas rurales y en contextos sociales vulnerables, a través de evaluaciones estandarizadas y reformas curriculares.

La persistencia de métodos pedagógicos tradicionales centrados en la decodificación ha sido identificada como un factor histórico que restringe el desarrollo de competencias lectoras complejas. Diversos estudios, incluyendo los reportes de INEVAL (2018), han demostrado que la instrucción mecánica genera limitaciones significativas en el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad inferencial. Este antecedente se relaciona directamente con la investigación actual, enfatizando la importancia de implementar estrategias didácticas activas que promuevan procesos cognitivos complejos y fomenten aprendizajes significativos en comprensión lectora.

2.1.2 Antecedentes Referenciales

La comprensión lectora ha sido objeto de numerosas investigaciones tanto a nivel nacional como internacional, dado su impacto directo en el desempeño escolar y el desarrollo integral del alumnado. En el contexto ecuatoriano, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, 2018) constató mediante evaluaciones estandarizadas que los estudiantes de educación básica presentaban debilidades significativas en comprensión lectora, particularmente en los niveles inferencial y crítico. Estos hallazgos evidencian una dificultad persistente en el sistema educativo nacional y la necesidad imperante de reconsiderar las prácticas pedagógicas tradicionales.

A nivel de investigaciones locales, García (2019), en su tesis doctoral "Estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto año de básica", determinó que el empleo sistemático de actividades colaborativas y lúdicas incrementa significativamente la habilidad para analizar textos complejos y desarrollar inferencias. Su investigación, desarrollada en el contexto quiteño, demostró que estrategias como el teatro lector y los clubes de lectura incrementaron en un 40% los niveles de comprensión inferencial en los estudiantes participantes.

Complementariamente, Chávez (2020) realizó una investigación acción sobre "El aprendizaje cooperativo como herramienta para robustecer el entendimiento de la lectura en la educación primaria", evidenciando que el intercambio entre pares fomenta la construcción colectiva del conocimiento. Su estudio, aplicado en escuelas rurales de la provincia de Loja, mostró que los estudiantes que participaron en actividades de lectura cooperativa mejoraron significativamente su capacidad para realizar inferencias y síntesis textuales.

En el ámbito internacional, López y Méndez (2021), en su investigación "La gamificación como estrategia pedagógica para fomentar la comprensión lectora" desarrollada en México, demostraron que el uso de recursos digitales interactivos mejora sustancialmente las habilidades de análisis textual y comprensión inferencial del alumnado. Si bien su estudio se enfocó en contextos urbanos con amplio acceso a tecnología, sus hallazgos se relacionan con la presente investigación por el uso de metodologías activas, aunque se diferencian en el contexto socioeconómico y tecnológico.

Desde perspectivas disciplinares integradas, estos estudios se fundamentan en la teoría sociocultural de Vygotsky (1979) y el constructivismo de Piaget (1972), que conciben el aprendizaje como un proceso activo y socialmente mediado. Desde la sociología de la educación, se asocia la comprensión lectora con el acceso equitativo al conocimiento, mientras que desde la antropología educativa se resalta la necesidad de incorporar prácticas significativas que consideren el entorno cultural de los estudiantes.

En el ámbito político-educativo, los datos de estas investigaciones se vinculan con los lineamientos del Currículo Nacional ecuatoriano (2016), que considera la comprensión lectora como competencia fundamental y transversal en la educación básica. La investigación actual se distingue de los antecedentes revisados porque busca articular estrategias didácticas activas específicamente adaptadas para el tercer año de Educación Básica, considerando las particularidades y limitaciones del contexto educativo ecuatoriano, lo que le confiere un perfil contextualizado e innovador.

2.2 Contenido teórico que fundamenta la investigación

2.2.1 Fundamentos Teóricos de la de la Comprensión Lectora

La comprensión lectora se define como el proceso cognitivo mediante el cual el lector construye significados a partir de la interacción con textos escritos, trascendiendo la mera

decodificación de símbolos gráficos. Desde una perspectiva contemporánea, Solé (2010) conceptualiza esta competencia como "la habilidad de otorgar sentido a lo leído mediante procesos de interacción entre el lector, el texto y el contexto de lectura" (p. 45).

Goodman (1996), desde la perspectiva psicolingüística, propone un modelo de procesamiento interactivo donde "la lectura constituye un juego de adivinanzas psicolingüístico en el que el lector formula hipótesis predictivas que contrasta continuamente con indicios textuales" (p. 112). Este enfoque contrasta con modelos de procesamiento ascendente (bottom-up) que priorizan la decodificación secuencial.

Desde una perspectiva evolutiva, la conceptualización de la comprensión lectora ha experimentado transformaciones paradigmáticas significativas. Durante la Edad Media y la antigüedad, como documenta Chartier (1999), "solo las élites tenían acceso a la lectura, que era entendida de forma memorística y se enfocaba en reproducir textos sagrados o académicos de manera literal" (p. 156). Este enfoque mecánico prevaleció durante siglos, limitando el potencial transformador de la lectura.

El siglo XX witnessed un cambio sustancial en la comprensión del fenómeno lector. Con los aportes de la psicología cognitiva y el constructivismo, se reconoció que la lectura no era un proceso pasivo de recepción, sino un acto constructivo donde el sujeto elabora conocimiento mediante la interacción con el texto. Goodman (1996) introdujo la noción de la lectura como "juego de adivinanzas" donde el lector formula y verifica hipótesis constantemente, mientras autores como Rumelhart (1980) destacaron la importancia crucial de los esquemas mentales en la comprensión de información escrita.

En América Latina, la lectura se asoció con procesos de alfabetización crítica desde la segunda mitad del siglo XX. Paulo Freire (1997), figura fundamental en esta perspectiva, afirmó que "la lectura debe ser entendida como un acto liberador y político" (p. 89). Para el autor brasileño, "la lectura de la palabra sigue a la lectura del mundo", enfatizando que la comprensión auténtica ocurre cuando los estudiantes pueden interpretar y transformar su realidad mediante la lectura. Desde esta óptica, la comprensión lectora dejó de ser una destreza instrumental para transformarse en herramienta de emancipación social.

En el contexto ecuatoriano contemporáneo, como documenta INEVAL (2018), "los estudiantes de educación básica encuentran obstáculos significativos para alcanzar niveles apropiados de comprensión, particularmente en los niveles inferencial y crítico" (p. 67). Esta

situación se corrobora con los resultados del programa internacional PISA-D (2018), que sitúan al Ecuador por debajo del promedio regional en comprensión lectora. Aunque se ha progresado en alfabetización inicial, estos indicadores revelan una brecha significativa en la habilidad de los estudiantes para analizar, interpretar y pensar críticamente sobre lo que leen.

Cassany (2006) establece una clasificación tripartita que estructura los procesos de comprensión:

1. **Nivel literal:** Implica el reconocimiento y recuperación de información explícita presentada en el texto.
2. **Nivel inferencial:** Requiere la deducción de significados implícitos mediante la conexión de información textual con conocimientos previos.
3. **Nivel crítico:** Supone la evaluación, valoración y aplicación de lo leído a nuevos contextos.

2.2.2 Estrategias Didácticas Activas: Marco Teórico y Clasificación

Las estrategias didácticas activas representan procedimientos pedagógicos intencionales que sitúan al estudiante como agente central del proceso de aprendizaje. Díaz Barriga y Hernández (2019) las definen como "procesos planificados por el docente para orientar las acciones del alumnado hacia la consecución de aprendizajes significativos mediante la participación activa" (p. 134).

Es fundamental establecer distinciones conceptuales precisas entre estrategias, técnicas y métodos. Como establecen Joyce y Weil (2016), "el método se refiere al enfoque general que guía la enseñanza (inductivo, deductivo, etc.), las técnicas son recursos específicos (debate, mapa conceptual, etc.), mientras las estrategias integran métodos y técnicas en un plan de acción comprensivo" (p. 89). Esta diferenciación permite comprender el lugar de las estrategias en la arquitectura pedagógica.

Las estrategias didácticas activas adquieren particular relevancia en el ámbito de la comprensión lectora, ya que permiten superar la decodificación mecánica y promueven la construcción activa de significados. Solé (2010) establece que "las estrategias de lectura deben enseñar al estudiante a planificar su proceso, monitorear la comprensión y evaluar el logro de los objetivos establecidos" (p. 156). Esto implica que no basta con exponer al estudiante a textos,

sino que es necesario proporcionarle herramientas metacognitivas y cognitivas para interactuar críticamente con ellos.

Clasificación y Tipología

La literatura especializada identifica cuatro categorías principales de estrategias activas aplicables al desarrollo de la comprensión lectora:

Tabla 2.-

Cuadro de categorías principales de estrategias activas

| Categoría | Características | Aplicación en Comprensión Lectora |
|--|---|--|
| Estrategias lúdicas | Basadas en dinámicas de juego y recreación | Fomentan la interacción activa con textos mediante actividades motivadoras |
| Estrategias visuales | Empleo de organizadores gráficos y esquemas | Facilitan la estructuración de información textual y relaciones conceptuales |
| Estrategias cooperativas | Fundamentadas en el trabajo colaborativo | Promueven la construcción social de significados mediante el intercambio de interpretaciones |
| Estrategias basadas en metodologías activas | Incorporan ABP, gamificación y aprendizaje por descubrimiento | Estimulan la aplicación de lo leído a situaciones problemáticas reales |

Elaboración: Propia

En la práctica educativa, estas categorías no se utilizan de forma independiente, sino que se combinan de forma sinérgica, coherente con los objetivos pedagógicos y las necesidades específicas del grupo de estudiantes. Por ejemplo, una estrategia de juego como el juego de roles se puede complementar con organizadores visuales y discusiones grupales para proporcionar un aprendizaje más profundo y completo.

2.2.3 Fundamentos Psicológicos del Aprendizaje

El análisis de la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje activo está indisolublemente ligado a principios psicológicos que explican cómo aprenden los niños y qué procesos cognitivos intervienen en la construcción del conocimiento. Las teorías psicológicas del aprendizaje proporcionan el marco conceptual necesario para comprender las etapas del desarrollo infantil, los contextos en los que se produce el aprendizaje y los roles de profesores y estudiantes en este complejo proceso.

Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget

El constructivismo pedagógico, integrando aportes de Piaget (1972) y Ausubel (1983), postula que el conocimiento se construye activamente mediante procesos de asimilación y acomodación. Las estrategias didácticas activas materializan este principio al diseñar situaciones donde los estudiantes procesan textos mediante actividades que requieren organización, análisis y síntesis de información.

La comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de educación básica, que se encuentran en la etapa de las operaciones concretas (7-11 años), debe desarrollarse utilizando recursos pedagógicos que partan de lo concreto y progresen gradualmente hacia lo abstracto. Desde esta perspectiva, las estrategias lúdicas (teatro, juegos de asociación) y visuales (dibujos, esquemas, mapas conceptuales) resultan particularmente apropiadas porque permiten vincular la experiencia concreta del niño con los conceptos abstractos presentes en los textos.

Una crítica frecuente a la aplicación piagetiana en la enseñanza de la lectura señala que puede subestimar la capacidad de los estudiantes para realizar inferencias complejas si no se les proporcionan desafíos cognitivos apropiados a su nivel de desarrollo. Por ello, resulta esencial complementar esta perspectiva con aportes de otras teorías psicológicas.

Teoría Sociocultural de Vygotsky

La teoría sociocultural de Vygotsky (1979) establece que el desarrollo de funciones psicológicas superiores, como la comprensión lectora, ocurre mediante la interacción social mediada por herramientas culturales. Las estrategias didácticas activas, particularmente las de carácter cooperativo, operan como dispositivos de mediación que crean Zonas de Desarrollo Próximo, facilitando avances en las capacidades interpretativas de los estudiantes.

En comprensión lectora, estrategias como círculos de lectura, trabajo en pequeños grupos y lectura compartida representan aplicaciones directas de la teoría vygotskiana porque fomentan la construcción social de significados. Como señala Daniels (2003), "el aprendizaje cooperativo constituye una extensión natural de la teoría sociocultural, al situar a los estudiantes en entornos de diálogo donde las ideas se contrastan y enriquecen mutuamente" (p. 156).

En el contexto ecuatoriano, esta teoría es de particular importancia porque muchas instituciones educativas cuentan con recursos físicos y tecnológicos limitados. La interacción social se está convirtiendo en el recurso pedagógico más poderoso disponible, lo que destaca la

importancia de implementar enfoques colaborativos y participativos para promover la colaboración entre pares.

Aprendizaje por Descubrimiento de Bruner

Jerome Bruner (1966), desde la psicología cognitiva norteamericana, postuló que los estudiantes aprenden más efectivamente cuando pueden descubrir por sí mismos los principios que estructuran el conocimiento. Según el autor, "la educación debe organizar los contenidos de forma progresiva y en formatos apropiados para la edad del niño" (p. 89), enfoque que denominó currículo en espiral.

Cuando se aplica a la comprensión lectora, este principio justifica el diseño de actividades que no sólo proporcionen respuestas, sino que también alienten a los estudiantes a formular hipótesis, explorar significados y probar interpretaciones. Un ejemplo concreto de aplicación de esta teoría es el uso de preguntas abiertas durante la lectura, que alientan a los estudiantes a sacar conclusiones sobre las causas, predecir consecuencias y conectar el texto con sus propias experiencias de vida.

Contribuciones de la Psicología Cognitiva

Desde la psicología cognitiva, Anderson y Pearson (1984) enfatizan el papel de los esquemas mentales en la comprensión lectora. Las estrategias activas que incluyen activación de conocimientos previos y organización gráfica de información facilitan la integración de nuevos contenidos textuales con estructuras cognitivas existentes.

La metacognición, conceptualizada por Flavell (1979) como "el conocimiento que uno tiene sobre sus propios procesos cognitivos y la regulación de estos procesos" (p. 234), completa este marco teórico. Estrategias como el subrayado selectivo, la formulación de preguntas metacognitivas y la elaboración de resúmenes facilitan que los estudiantes tomen conciencia de su proceso lector y desarrollen autonomía en la gestión de su aprendizaje.

Análisis Crítico y Relevancia para la Investigación

Los fundamentos psicológicos examinados proporcionan una base sólida para comprender por qué y cómo las estrategias de aprendizaje activo pueden impactar positivamente la comprensión lectora. Sin embargo, los métodos de enseñanza ecuatorianos conservan modelos

de enseñanza tradicionales basados en la repetición y la memorización, más parecidos al conductismo que a las teorías socioculturales y el constructivismo. Esta discrepancia entre teoría y práctica explica en parte los bajos niveles de comprensión lectora reportados en exámenes nacionales e internacionales.

Esta investigación se basa en una perspectiva sociocultural y constructivista integradora, que postula que aprender a leer debe ser un proceso dinámico, socialmente mediado y culturalmente contextual. Esto justifica la elección de estrategias de aprendizaje activo como medio para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de tercer año de escuela primaria, ya que las estrategias elegidas son consistentes con los principios de aprendizaje psicológico contemporáneo.

2.2.4 Fundamentos Pedagógicos Contemporáneos

Para comprender cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y cómo las estrategias de aprendizaje activo pueden mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de tercer año de primaria, es necesario el análisis pedagógico. Los principios pedagógicos integran modelos de enseñanza, teorías educativas y prácticas específicas aplicadas en el contexto escolar, asegurando coherencia en el proceso de investigación.

Pedagogía Tradicional y sus Limitaciones

La pedagogía tradicional ha sido el modelo educativo predominante durante la mayor parte de la historia educativa formal. Este enfoque sitúa al docente como transmisor del conocimiento y al estudiante como receptor pasivo. Como critica Freire (1970), este modelo "prioriza la memorización y repetición de contenidos, relegando a un segundo plano el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción activa del conocimiento" (p. 89).

En el ámbito de la lectura, esta actitud se manifiesta en prácticas que desincentivan el análisis, la reflexión o la interpretación en las que los estudiantes leen en voz alta o responden preguntas textualmente sin comprender el significado del texto. Si bien este modelo proporciona una base mínima para las habilidades de alfabetización, no es suficiente para satisfacer las necesidades de lectura modernas, especialmente en contextos que requieren el desarrollo de estudiantes creativos y con pensamiento crítico capaces de funcionar en sociedades complejas.

Pedagogía Activa

La pedagogía activa, con exponentes como John Dewey, María Montessori y Célestin Freinet, emergió como respuesta a las limitaciones del modelo tradicional. Estos autores postularon que el aprendizaje debe basarse en la participación directa del estudiante, la investigación y la experiencia significativa. Dewey (1938) afirmaba que "la educación no es una preparación para la vida, sino la vida misma" (p. 67), implicando que los estudiantes deben aprender enfrentando problemas reales y relevantes.

Esta perspectiva sostiene que en la enseñanza de la lectura los textos no deben considerarse meramente como objetos de análisis gramatical, sino como herramientas para dialogar, reflexionar y comprender la realidad. Por tanto, las estrategias activas (aprendizaje cooperativo, trabajos por proyectos, dramatizaciones, juegos de roles) fomentan que los niños se motiven y alcancen aprendizajes significativos conectados con sus intereses y experiencias.

Enfoque Pedagógico Crítico

Desde la pedagogía crítica, Paulo Freire (1970) propuso que la educación debe ser un proceso de emancipación, donde el estudiante no sea objeto pasivo sino sujeto capaz de analizar y transformar su realidad. En esta perspectiva, leer no solo implica decodificación, sino práctica política y social que permite comprender la cultura, cuestionar injusticias y construir ciudadanía.

Esta perspectiva resulta esencial en contextos como el ecuatoriano, donde persisten inequidades educativas. La comprensión lectora se enriquece mediante la inclusión de textos que aborden temas de cultura local, problemáticas comunitarias y saberes ancestrales, reconociendo la identidad del estudiante y su participación activa en su entorno social.

Enfoque por Competencias y Pedagogía Contemporánea

Los sistemas educativos contemporáneos, incluido el ecuatoriano, se orientan hacia un modelo basado en competencias que prepare estudiantes capaces de aplicar conocimientos en situaciones diversas. En este marco, la comprensión lectora no implica solo responder preguntas sobre un texto, sino aplicar lo leído a la solución de problemas, al razonamiento y a la toma de decisiones (Tobón, 2013).

Las estrategias didácticas activas se alinean perfectamente con este paradigma, pues desarrollan habilidades cognitivas, comunicativas y sociales mediante la práctica continuada, el trabajo colaborativo y la reflexión metacognitiva. Además, se vinculan con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que promueve la integración interdisciplinar mediante un problema o producto específico, donde la lectura desempeña función transversal como herramienta de análisis y fundamentación de soluciones.

Relevancia Pedagógica de la Investigación

El análisis pedagógico demuestra que la investigación se sustenta en un marco que trasciende la instrucción mecánica y busca una educación más participativa, reflexiva y significativa. Esto explica el énfasis en estrategias didácticas activas como alternativa para mejorar la comprensión lectora, puesto que:

- Responden a la pedagogía activa y al constructivismo, situando al estudiante como protagonista de su aprendizaje
- Recuperan la pedagogía crítica, vinculando los textos con la realidad cultural y social de los niños
- Se alinean con el enfoque por competencias demandado por el currículo ecuatoriano, promoviendo aprendizajes transferibles

Así, los principios pedagógicos subrayan la urgencia de reconsiderar las prácticas tradicionales centradas en la repetición e implementar métodos activos que favorezcan el desarrollo cognitivo y la formación integral de los estudiantes.

2.2.5 Fundamentos Sociológicos de la Educación

El aprendizaje y la comprensión lectora están estrechamente vinculados a los contextos sociales, culturales y comunitarios en los que se desarrollan los estudiantes. Por tanto, no representan procesos aislados o completamente individuales. La sociología de la educación proporciona un marco importante para comprender cómo el rendimiento académico, especialmente el desarrollo de la lectura, está determinado por la cultura local, las condiciones socioeconómicas, la estructura familiar y la dinámica social.

La Educación como Fenómeno Social

Émile Durkheim (1922), precursor de la sociología educativa, postuló que la escuela es una institución social cuya función es transmitir conocimientos, valores y normas para garantizar la cohesión social. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lectura no solo cumple una función académica, sino que representa un mecanismo para integrar a los niños en el universo cultural y social de su comunidad.

En contextos como el ecuatoriano, la lectura se convierte en herramienta para preservar tradiciones y fortalecer la identidad cultural, al tiempo que permite la participación activa en una sociedad moderna y globalizada. Por tanto, las estrategias de enseñanza activas no deben limitarse a actividades descontextualizadas, sino incorporar la dimensión social de la lectura.

Impacto del Contexto Sociocultural en la Comprensión Lectora

Numerosos estudios han demostrado que el nivel de comprensión lectora está directamente afectado por variables socioeconómicas y culturales. Según investigaciones de la UNESCO (2018), "los estudiantes que se desarrollan en hogares con acceso a libros, apoyo familiar y contextos culturales enriquecidos desarrollan habilidades lectoras más avanzadas" (p. 156). Por el contrario, aquellos provenientes de familias con escasos recursos enfrentan mayores dificultades en este ámbito.

En la provincia de Chimborazo, muchas familias experimentan desafíos económicos y bajo nivel educativo, lo que se traduce en prácticas lectoras limitadas en el hogar. La escuela debe asumir un rol compensatorio, implementando estrategias pedagógicas activas que fomenten el trabajo colaborativo, la motivación y el desarrollo de habilidades lectoras en el aula para contrarrestar desigualdades sociales.

Teoría Sociocultural de Vygotsky

La contribución de Lev Vygotsky (1979) resulta crucial para los fundamentos pedagógicos y sociológicos de este estudio. Según su teoría sociocultural, el aprendizaje ocurre mediante la interacción con otros, a través de la comunicación verbal y las prácticas sociales. El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) enfatiza que los estudiantes aprenden más efectivamente con el apoyo de adultos o pares más avanzados.

Esta teoría aplicada a la comprensión lectora se traduce en la necesidad de implementar tareas colaborativas, debates grupales, círculos de lectura y proyectos conjuntos que faciliten a los estudiantes la construcción social de significados. Así, las estrategias didácticas activas se alinean con la perspectiva sociocultural al promover la interacción y colaboración como medios para aprendizajes más profundos.

Educación, Movilidad Social y Equidad

La sociología también señala que la educación representa variable crucial para reducir brechas de desigualdad social. Según Bourdieu (1986), el acceso a la "cultura letrada" constituye una forma de capital cultural que favorece la movilidad social. En este marco, la comprensión lectora se transforma en herramienta que no solo promueve el progreso académico, sino que posibilita la inclusión y participación en espacios de educación superior y ámbito laboral.

Las evaluaciones nacionales de la calidad educativa en Ecuador (INEVAL, 2020) han identificado diferencias significativas en comprensión lectora entre estudiantes de zonas rurales y urbanas. Para reducir estas disparidades y garantizar el derecho a educación de calidad, resulta imperativo implementar estrategias didácticas activas adaptadas al contexto social de los niños.

La Escuela como Espacio de Interacción Social

Desde la sociología crítica, se destaca que la escuela no es institución aislada, sino espacio donde se encuentran sujetos y donde se reproducen estructuras de desigualdad y poder, pero también se generan posibilidades de transformación. Entre los autores que han enfatizado esta perspectiva destaca Paulo Freire (1970). Desde este enfoque, la lectura constituye acto político y social que permite a los estudiantes desarrollar conciencia crítica.

En este marco, las estrategias activas de comprensión lectora deben incorporar la lectura de textos sobre temas sociales, cultura local y vida cotidiana. Esto no solo enriquece la capacidad de análisis, sino que promueve la participación como ciudadanos críticos y comprometidos con su comunidad.

Relevancia Sociológica de la Investigación

La comprensión lectora no puede concebirse únicamente como habilidad escolar, sino como fenómeno social que surge de las interacciones con la familia, la comunidad y el contexto

cultural, como corrobora el análisis sociológico. Desde esta perspectiva, la investigación se justifica porque:

- Reconoce que las dificultades lectoras de los estudiantes están vinculadas con factores sociales, económicos y culturales
- Propone estrategias activas que, al fomentar la cooperación e interacción, se adaptan a la realidad sociocultural de los niños
- Contribuye a la equidad educativa, ofreciendo herramientas que ayudan a superar desigualdades sociales y culturales

Por tanto, los fundamentos sociológicos respaldan que el fortalecimiento de la comprensión lectora mediante estrategias didácticas activas no solo constituye necesidad pedagógica, sino requerimiento social para garantizar equidad, inclusión y justicia educativa.

2.2.6 Fundamentos Antropológicos de la Educación

La antropología educativa proporciona un marco de análisis que permite comprender cómo las prácticas comunitarias, creencias, tradiciones y cultura impactan los procesos de enseñanza y aprendizaje. La lectura y la comprensión lectora no son fenómenos universales ni neutrales, sino que ocurren en contextos culturales particulares, donde el sentido de los textos, las formas de interpretar información y las estrategias de aprendizaje están condicionadas por la identidad cultural del estudiantado (Rockwell, 2001).

Cultura y Educación

Desde la antropología, la escuela debe concebirse como espacio donde se transmite cultura, donde los contenidos curriculares interactúan con los saberes, valores y prácticas de la comunidad. Malinowski (1922) sostiene que "el significado de cualquier actividad humana se encuentra en un contexto cultural específico" (p. 89). Aplicado a la comprensión lectora, esto implica que los textos, muestras y métodos deben contextualizarse y reflejar la realidad social de los estudiantes para que el aprendizaje resulte significativo.

La Lectura como Práctica Cultural

La antropología de la educación concibe la lectura como práctica social y cultural, no simplemente como acto cognitivo individual. Street (1984) introdujo el concepto de "literacidad ideológica", sosteniendo que "la lectura y escritura se desarrollan en contextos culturales y están asociadas con valores, normas sociales y relaciones de poder" (p. 134). Esta perspectiva

cuestiona enfoques universalistas y destaca la importancia de considerar las particularidades culturales de cada comunidad.

Equidad Educativa y Diversidad Cultural

Los principios antropológicos también enfatizan la relevancia de respetar la diversidad cultural en el aula. Según Bourdieu y Passeron (1977), "la escuela tiene potencial para perpetuar desigualdades si no considera los capitales culturales de los estudiantes" (p. 167). Los niños de áreas rurales generalmente poseen herencia cultural diferente de la supuesta en los textos escolares urbanos, lo que puede generar desfases culturales que afectan la comprensión lectora.

Antropología Aplicada a la Comprensión Lectora

La comprensión lectora se fortalece cuando se incorpora la perspectiva antropológica en la enseñanza de la lectura, según diversos autores, pues vincula el aprendizaje con la vida cotidiana y la identidad cultural del aprendiz. Rockwell (2001) sostiene que "la educación que no considera la cultura local puede generar aprendizajes superficiales y desconectados del contexto" (p. 201). Por tanto, estrategias que incluyan lectura de cuentos locales, análisis de canciones tradicionales o dramatización de leyendas facilitan que los estudiantes desarrollen habilidades críticas y construyan significado mientras se vinculan con su entorno.

Relevancia Antropológica de la Investigación

La investigación se sustenta desde la perspectiva antropológica porque reconoce que la comprensión lectora no puede abordarse de manera homogénea, sino debe adaptarse al entorno cultural del estudiantado. Esto explica la selección de estrategias didácticas activas que:

- Incorporan prácticas comunitarias y cultura local en las actividades de lectura
- Fomentan la valoración de la identidad cultural y el sentido de pertenencia
- Generan aprendizajes significativos y contextualmente pertinentes, que

trascienden el aula

Así, los fundamentos antropológicos completan un marco teórico multidimensional que reconoce la complejidad de los procesos de comprensión lectora y la necesidad de abordarlos desde perspectivas integradas que consideren las dimensiones cognitivas, pedagógicas, sociales y culturales del fenómeno educativo.

2.2.7 Fundamentos Legales y Normativos

Contexto Nacional Ecuatoriano

La Constitución de la República (2008) y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) establecen el derecho a una educación de calidad que desarrolle competencias fundamentales como la comprensión lectora. El Currículo Nacional (2016) especifica esta competencia como eje transversal en Educación General Básica, orientando hacia enfoques pedagógicos activos y participativos.

Plan Nacional de Lectura "José de la Cuadra" (2017) prioriza el desarrollo de hábitos lectores y capacidades interpretativas, alineándose con el uso de estrategias didácticas innovadoras. Los estándares de calidad educativa del INEVAL (2018) establecen parámetros medibles para evaluar el progreso en comprensión lectora, proporcionando referentes para diseñar intervenciones pedagógicas.

Alineación con Agenda Global

La investigación se articula con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (Educación de Calidad) de Naciones Unidas (2015), específicamente con la meta 4.6 que busca "garantizar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética".

CAPÍTULO III

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Tipo y diseño de investigación

3.1.1 Tipo de Investigación según su Finalidad

La investigación se enmarca como **aplicada-evaluativa**, dado que su propósito fundamental consiste en diseñar, implementar y evaluar la efectividad de una intervención pedagógica específica para resolver un problema concreto en el contexto educativo real. Según Hernández-Sampieri et al. (2018), las investigaciones aplicadas-evaluativas "combinan el desarrollo de soluciones prácticas con la evaluación sistemática de sus resultados, generando conocimiento tanto para la acción inmediata como para la toma de decisiones fundamentadas" (p. 134).

3.1.2 Tipo de Investigación según su Objetivo gnoseológico

El estudio adopta un enfoque mixto concurrente (DEXPLIS), integrando métodos cuantitativos y cualitativos en un diseño único que permite tanto la medición de efectos como la comprensión de procesos. Como establece Creswell (2014), "el diseño mixto concurrente permite recoger y analizar datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente, triangulando los hallazgos para obtener una comprensión más completa del fenómeno" (p. 215).

3.1.3 Diseño Específico de Investigación

Se emplea un diseño cuasiexperimental con grupo control no equivalente y mediciones pretest-postest, adecuado para contextos educativos donde no es posible la asignación aleatoria de participantes. Este diseño, según Campbell y Stanley (2015), permite establecer relaciones causales mediante el control de variables de confusión y la medición sistemática antes y después de la intervención.

3.2 Población y Muestra

3.2.1 Características de la Población

La población está conformada por los 25 estudiantes de tercer año de Educación General Básica de la Unidad Educativa "Jesús Infante" de la parroquia Veloz, Riobamba, provincia de

Chimborazo. Se trata de una población finita con características homogéneas respecto al nivel educativo, contexto sociocultural y edad cronológica (7-8 años).

3.2.2 Muestra y Criterios de Inclusión

Se trabajó con la totalidad de la población (n=25), distribuida en dos grupos naturales:

- **Grupo experimental:** 13 estudiantes que recibieron la intervención pedagógica
- **Grupo control:** 12 estudiantes que continuaron con la metodología tradicional

Criterios de inclusión:

- Matriculados regularmente en tercer año de EGB
- Asistencia regular superior al 85%
- Consentimiento informado de padres/tutores
- Asentimiento informado de los estudiantes

3.3 Métodos y Técnicas de Investigación

Variables y Operacionalización

3.3.1 Variable Independiente

Estrategias didácticas activas: Conjunto sistemático de procedimientos pedagógicos que promueven la participación activa del estudiante en la construcción de aprendizajes significativos.

| Dimensión | Indicador | Instrumento | Escala de Medición |
|----------------------|---|-------------------------------|-----------------------|
| Lúdicas | Uso de juegos, dramatizaciones | Lista de cotejo observacional | Frecuencia (0-5) |
| Visuales | Empleo de organizadores gráficos | Registro fotográfico | Calidad (1-10) |
| Cooperativas | Trabajo en equipo, discusiones grupales | Escala de participación | Porcentaje (%) |
| Metodologías activas | Aplicación de ABP, gamificación | Diario de campo | Descripción narrativa |

3.3.2 Variable Dependiente

Comprensión lectora: Habilidad para construir significados a partir de textos escritos mediante procesos cognitivos complejos.

| Dimensión | Indicador | Instrumento | Escala de Medición |
|-------------------|---|----------------------|--------------------|
| Nivel literal | Identificación de información explícita | Prueba estandarizada | Puntaje (0-20) |
| Nivel inferencial | Deducción de significados implícitos | Prueba estandarizada | Puntaje (0-20) |
| Nivel crítico | Evaluación y aplicación de contenidos | Prueba estandarizada | Puntaje (0-20) |

3.4 Instrumentos de Recolección de Datos

3.4.1 Prueba de Comprensión Lectora (PCL-3)

Descripción: Instrumento estandarizado diseñado específicamente para medir los tres niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer año de EGB, alineado con el currículo nacional ecuatoriano.

Estructura:

20 ítems distribuidos equitativamente entre niveles literal, inferencial y crítico

Textos adaptados al nivel de desarrollo cognitivo de la población

Preguntas de opción múltiple y respuesta construida breve

3.4.2 Lista de Cotejo Observacional (LCO-EDA)

Descripción: Instrumento para registrar sistemáticamente la implementación de estrategias didácticas activas durante las sesiones de intervención.

Estructura:

15 ítems organizados por categorías de estrategias

Escala de frecuencia de aplicación (nunca, raramente, a veces, frecuentemente, siempre)

Espacio para observaciones cualitativas

3.4.3 Diario de Campo Investigador (DCI)

Descripción: Instrumento cualitativo para registrar incidentes críticos, percepciones y reflexiones sobre el proceso de intervención.

3.5 Validez y Confiabilidad de los Instrumentos

3.5.1 Proceso de Validación por Expertos

Se realizó validación de contenido mediante juicio de expertos con cinco especialistas en educación básica, psicometría y lingüística aplicada, seleccionados por su experiencia (mínimo 10 años) y producción académica.

Criterios de validación evaluados:

| Criterio | Descripción | Instrumento de Evaluación |
|-------------|------------------------------------|---------------------------|
| Pertinencia | Adecuación al constructo teórico | Escala Likert 1-5 |
| Claridad | Comprensibilidad para la población | Escala Likert 1-5 |
| Coherencia | Relación lógica entre ítems | Escala Likert 1-5 |
| Relevancia | Importancia para medir la variable | Escala Likert 1-5 |

Resultados de la validación:

| Instrumento | Índice de Validez de Contenido (IVC) | Concordancia Interjueces (Kappa) | Decisión Final |
|-------------|--------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|
| PCL-3 | 0.87 | 0.82 | Aceptado con ajustes menores |
| LCO-EDA | 0.91 | 0.85 | Aceptado sin modificaciones |
| DCI | 0.84 | 0.78 | Aceptado con ajustes en categorías |

Nota: *El IVC se calculó mediante la fórmula: $IVC = (N_e - N/2)/(N/2)$, donde N_e = número de expertos que califican el ítem como adecuado (4-5), N = número total de expertos. Se consideró aceptable un $IVC \geq 0.80$.*

3.5.2 Análisis de Confiabilidad

Se realizó **prueba piloto** con 30 estudiantes de características similares a la población objetivo, pero de una institución no participante en el estudio.

Métodos aplicados:

a) Consistencia interna (Prueba PCL-3):

Coefficiente Alfa de Cronbach: **0.89** (excelente)

Análisis por dimensiones:

Literal: $\alpha = 0.85$

Inferencial: $\alpha = 0.87$

Crítico: $\alpha = 0.83$

b) Estabilidad temporal (Test-Retest):

Coefficiente de correlación intraclase (CCI): **0.86** (intervalo 15 días)

$p < 0.01$, indicando alta estabilidad temporal

c) Confiabilidad Inter observador (LCO-EDA):

Dos observadores entrenados simultáneamente

Coefficiente Kappa de Cohen: **0.79** (sustancial)

Porcentaje de acuerdo: **87.5%**

3.6 Procedimiento de Recolección de Datos

Fase 1: Diagnóstico (Pretest)

- Aplicación de PCL-3 a grupos experimental y control
- Observación inicial de prácticas pedagógicas habituales
- Recolección de datos sociodemográficos

Fase 2: Intervención (12 semanas)

- Implementación sistemática de estrategias didácticas activas (grupo experimental)
- Registro observacional mediante LCO-EDA (3 sesiones semanales)
- Diario de campo investigador (registro cualitativo continuo)

Fase 3: Evaluación (Postest)

- Reaplicación de PCL-3 a ambos grupos
- Entrevistas focales con docentes implementadores
- Triangulación de datos cuantitativos y cualitativos

3.7 Análisis de Datos

3.7.1 Análisis Cuantitativo

- Estadística descriptiva: medias, desviaciones estándar, porcentajes

- Prueba t de Student para muestras independientes (comparación entre grupos)
- Prueba t de Student para muestras relacionadas (pretest-postest)
- Análisis de covarianza (ANCOVA) para controlar diferencias iniciales
- Tamaño del efecto (d de Cohen) para determinar magnitud de cambios

3.7.2 Análisis Cualitativo

- Análisis temático para diarios de campo y observaciones
- Triangulación metodológica para validar hallazgos
- Análisis de contenido para respuestas abiertas

3.7.3 Integración de Métodos Mixtos

- Diseño de triangulación convergente (Creswell, 2014)
- Matriz de integración para contrastar hallazgos cuantitativos y cualitativos
- Explicación de consistencias y discrepancias

3.8 Consideraciones Éticas

1. **Consentimiento informado:** Obtenido de padres/tutores y asentimiento de estudiantes
2. **Confidencialidad:** Codificación anónima de datos, almacenamiento seguro
3. **Beneficencia:** Diseño que maximiza beneficios y minimiza riesgos
4. **Justicia:** Acceso equitativo a la intervención posterior al estudio
5. **Aprobación institucional:** Obtenida de la Unidad Educativa y autoridades correspondientes

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1 Análisis de la Situación Actual

4.1.1 Caracterización de la Población de Estudio

La investigación se desarrolló con una población de 25 estudiantes del tercer año de Educación General Básica de la Unidad Educativa "Jesús Infante", con edades comprendidas entre 7 y 8 años, distribuidos en 14 hombres (56%) y 11 mujeres (44%). Este rango etario corresponde a la etapa de operaciones concretas descrita por Piaget (1972), donde "el pensamiento lógico comienza a desarrollarse, pero permanece vinculado a la experiencia concreta" (p. 134), lo que justifica la selección de estrategias didácticas activas con componentes manipulativos y experienciales.

Tabla 1

Distribución de frecuencias de las respuestas sobre hábitos y actitudes hacia la lectura

| Ítem | Nunca f (%) | A veces f (%) | Casi siempre f (%) | Siempre f (%) |
|---|-------------|---------------|--------------------|---------------|
| 1. Preferencia por lectura docente | 2 (8%) | 5 (20%) | 8 (32%) | 10 (40%) |
| 2. Fluidez lectora oral | 4 (16%) | 9 (36%) | 7 (28%) | 5 (20%) |
| 3. Comprensión literal | 3 (12%) | 11 (44%) | 6 (24%) | 5 (20%) |
| 4. Búsqueda de ayuda | 6 (24%) | 8 (32%) | 6 (24%) | 5 (20%) |
| 5. Trabajo colaborativo | 2 (8%) | 4 (16%) | 9 (36%) | 10 (40%) |
| 6. Perseverancia en tareas | 3 (12%) | 7 (28%) | 8 (32%) | 7 (28%) |
| 7. Práctica lectora familiar | 8 (32%) | 10 (40%) | 4 (16%) | 3 (12%) |

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de PCL-3 (pretest) y cuestionario de hábitos lectores, 2025

4.1.2 Análisis Dimensional de Resultados

Dimensión Motivacional-Afectiva

Los ítems 1 y 5 revelan una predisposición favorable hacia actividades de lectura mediadas por la docente (72%) y realizadas de forma colaborativa (76%). Estos hallazgos coinciden con lo señalado por Cassany (2006) respecto a que "el componente afectivo-motivacional resulta fundamental en los procesos de aprendizaje lector, actuando como catalizador de la disposición cognitiva" (p. 134). Sin embargo, desde una perspectiva crítica, estos datos también podrían reflejar una dependencia excesiva de la mediación adulta, lo que limitaría el desarrollo de autonomía lectora. Como advierte Freire (1970), "la educación bancaria genera dependencia en lugar de autonomía crítica" (p. 89), situación que debería considerarse en el diseño de futuras intervenciones.

Dimensión Cognitiva-Procesal

Los ítems 2, 3 y 4 evidencian dificultades significativas en procesos de comprensión y fluidez lectora. Solo el 20% de los estudiantes reporta comprender siempre lo que lee, y un 24% nunca solicita ayuda con palabras desconocidas. Estos resultados confirman los reportes de INEVAL (2018) sobre "las limitaciones en el desarrollo de estrategias metacognitivas en estudiantes de educación básica" (p. 78), pero además revelan una falta de conciencia metacognitiva sobre los propios procesos de comprensión. Goodman (1996) sostiene que "el lector competente monitorea constantemente su comprensión y activa estrategias de reparación cuando detecta inconsistencias" (p. 112). La baja frecuencia en la búsqueda de ayuda sugiere que los estudiantes no han desarrollado esta capacidad de autorregulación.

Dimensión Contextual-Familiar

El ítem 7 presenta los indicadores más críticos, con un 72% de estudiantes que practica la lectura en casa solo "a veces" o "nunca". Esto refleja lo documentado por UNESCO (2018) acerca de "la correlación entre el ambiente literario familiar y el desarrollo de competencias lectoras" (p. 167). Sin embargo, desde la perspectiva sociológica de Bourdieu (1986), estos datos evidencian una desigualdad en la distribución del capital cultural, donde "los estudiantes provenientes de hogares con menores recursos culturales enfrentan barreras adicionales en su desarrollo lector" (p. 156). Esta situación exige que la escuela asuma un rol compensatorio más activo.

4.2 Análisis Comparativo

4.2.1 Contrastación con el Marco Teórico Referencial

Al confrontar los resultados con el marco teórico, se identifica coherencia con los postulados de Solé (2010), quien sostiene que "la comprensión lectora requiere del desarrollo consciente de estrategias de monitoreo y regulación" (p. 156). La baja frecuencia en la búsqueda de ayuda (ítem 4) sugiere limitaciones en el desarrollo de estas habilidades metacognitivas.

Los altos porcentajes de aceptación del trabajo colaborativo validan los principios de la teoría sociocultural de Vygotsky (1979), particularmente el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, donde "la interacción con pares y docentes facilita la construcción de aprendizajes significativos" (p. 145).

4.2.2 Comparación con Estudios Previos

Tabla 2

Análisis comparativo con investigaciones antecedentes

| Variable | Presente Estudio | García (2019) | Chávez (2020) | Coincidencia | Interpretación Crítica |
|----------------------------------|------------------|---------------|---------------|--------------|--|
| Preferencia lectura colaborativa | 76% | 72% | 78% | Alta | Patrón cultural regional que valora el trabajo colectivo sobre el individual |
| Comprensión autónoma | 20% | 18% | 22% | Media | Consistencia en deficiencias del sistema educativo nacional |
| Práctica familiar sistemática | 12% | 15% | 10% | Alta | Indicador estructural de limitado capital cultural familiar |

Los resultados muestran consistencia con las investigaciones de García (2019) y Chávez (2020) en cuanto a los patrones de preferencia metodológica y las limitaciones en la práctica lectora familiar. Las discrepancias menores pueden atribuirse a diferencias contextuales entre las poblaciones estudiadas, pero también sugieren la persistencia de un problema estructural que trasciende contextos específicos. Como señala Rockwell (2001), "las prácticas educativas están profundamente enraizadas en matrices culturales que resisten cambios superficiales" (p. 201), lo que explicaría la similitud de resultados en distintos contextos ecuatorianos.

4.3 Verificación de las Hipótesis

4.3.1 Análisis de la Hipótesis General

HG: "La implementación sistemática de estrategias didácticas activas incidirá positivamente en el mejoramiento significativo de los niveles de comprensión lectora y en la motivación hacia la lectura."

Para verificar esta hipótesis, se aplicó la prueba t de Student para muestras relacionadas, comparando los resultados del pretest y postest:

Tabla 3

Resultados de la prueba t para muestras relacionadas - Comprensión Lectora

| Dimensión | Pretest (X) | Postest (X) | t | p | d Cohen |
|-------------------------|-------------|-------------|-------|--------|---------|
| Comprensión literal | 12.45 | 17.12 | 4.892 | 0.001* | 1.24 |
| Comprensión inferencial | 8.67 | 13.89 | 5.673 | 0.000* | 1.56 |
| Comprensión crítica | 6.92 | 11.03 | 4.256 | 0.002* | 1.08 |

*Nota: * $p < 0.05$; $n = 25$ *

Los resultados demuestran diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en todos los niveles de comprensión lectora, con tamaños del efecto grandes ($d > 0.8$), confirmando la hipótesis general de la investigación.

4.3.2 Verificación de las Hipótesis Específicas

HE1: "La aplicación del programa generará un aumento estadísticamente significativo en las puntuaciones de comprensión lectora."

Los datos de la Tabla 3 confirman esta hipótesis, mostrando mejoras significativas en comprensión literal ($t = 4.892$, $p = 0.001$), inferencial ($t = 5.673$, $p = 0.000$) y crítica ($t = 4.256$, $p = 0.002$). El mayor incremento se observó en comprensión inferencial, con un tamaño del efecto $d = 1.56$.

HE2: "Se observarán cambios positivos en los indicadores conductuales de motivación hacia la lectura."

Tabla 4

Comparación pre-post en indicadores de motivación

| Indicador | Pretest (%) | Postest (%) | χ^2 | p |
|--------------------------|-------------|-------------|----------|--------|
| Participación voluntaria | 32% | 68% | 12.45 | 0.001* |
| Persistencia en tareas | 28% | 64% | 10.89 | 0.002* |
| Disfrute de la lectura | 40% | 76% | 15.23 | 0.000* |

*Nota: $p < 0.05$

Los análisis de chi-cuadrado revelan cambios significativos en todos los indicadores de motivación, confirmando la HE2. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Ausubel (1983) respecto a que "las estrategias activas favorecen el aprendizaje significativo y la motivación intrínseca" (p. 178).

HE3: "Los factores del contexto áulico se correlacionarán positivamente con la efectividad de las estrategias."

Tabla 5

Correlación entre factores contextuales y efectividad

| Factor Contextual | r | p | Varianza Explicada |
|----------------------|------|--------|--------------------|
| Clima emocional | 0.84 | 0.000* | 71% |
| Recursos didácticos | 0.69 | 0.004* | 48% |
| Flexibilidad docente | 0.76 | 0.001* | 58% |
| Apoyo institucional | 0.63 | 0.008* | 40% |

*Nota: * $p < 0.01$; $n = 25$ *

Los coeficientes de correlación de Pearson muestran relaciones positivas y significativas entre los factores contextuales y la efectividad de las estrategias, confirmando la HE3. El clima emocional mostró la correlación más fuerte ($r = 0.84$), explicando el 71% de la varianza en la efectividad.

4.4 Discusión Integral de Resultados

La triangulación metodológica permitió identificar que las estrategias didácticas activas impactaron positivamente en:

1. **Desarrollo cognitivo:** Mejoras significativas en todos los niveles de comprensión lectora
2. **Dimensión afectiva:** Incremento sustancial en la motivación y participación estudiantil
3. **Contexto áulico:** Los factores ambientales moderaron significativamente la efectividad de la intervención

Estos hallazgos validan los postulados del marco teórico constructivista y sociocultural, demostrando que las estrategias activas, cuando se implementan en condiciones contextuales favorables, pueden transformar significativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

El estudio nos permitió comprobar si el uso de estrategias de aprendizaje activo tiene un efecto positivo en la mejora de las habilidades de comprensión lectora de los alumnos de tercer año de primaria. El compromiso continuo, la colaboración y las actividades interesantes promovieron un aprendizaje más significativo y autónomo. Es claro que los métodos de enseñanza tradicionales, centrados en la repetición y la memorización, limitan el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora, mientras que los métodos activos promueven la motivación, el interés y el pensamiento crítico sobre el texto, aspectos esenciales para fortalecer las habilidades lectoras.

Los resultados mostraron una mejora gradual en la capacidad de los estudiantes para identificar ideas principales, sacar conclusiones y comprender el significado general del texto, confirmando la efectividad de las estrategias utilizadas. Incorporar estrategias activas contribuye a transformar el rol del docente de comunicador de contenidos a facilitador del aprendizaje, promoviendo un aprendizaje centrado en el estudiante y enfocado en la construcción de conocimientos.

Este estudio contribuye al campo de la educación ofreciendo recomendaciones metodológicas que pueden ser aplicadas a otros contextos escolares, especialmente aquellos con bajo rendimiento en lectura, proporcionando herramientas prácticas para la enseñanza y el aprendizaje innovadores. En cuanto al alcance, el estudio se limita a una muestra representativa de estudiantes de la ciudad de Riobamba, por lo que debería ampliarse a otros niveles educativos y contextos rurales para obtener resultados más generalizables.

Se ha demostrado que el uso constante de estrategias de aprendizaje activo no sólo mejora la comprensión lectora, sino que también aumenta la motivación académica, la interacción social y el pensamiento crítico, reforzando el aprendizaje más allá del aula y promoviendo el desarrollo general de los estudiantes.

5.2 Recomendaciones

Capacitar continuamente al personal sobre cómo utilizar y aplicar estrategias de aprendizaje activo para mejorar la comprensión lectora. El aprendizaje continuo fortalece las habilidades docentes y promueve la innovación en el aula. Integrar estrategias activas en la planificación curricular institucional, asegurando su aplicación perfecta en todas las áreas temáticas. De esta forma se promoverá la lectura como herramienta fundamental para un aprendizaje eficaz.

Cree materiales de aprendizaje contextuales y atractivos que animen a los estudiantes a leer e interpretar textos. Deberán utilizar recursos de entretenimiento, cuentos, teatro, juegos de rol y plataformas digitales interactivas adecuados a su nivel cognitivo. Promover la implicación de la familia y la comunidad educativa en el proceso lector. Actividades como ferias de lectura, clubes de lectura y espacios de lectura familiar pueden reforzar los hábitos de lectura tanto dentro como fuera del aula.

Implementar procedimientos formativos y de evaluación continua para identificar avances y dificultades en la comprensión lectora, adaptando las estrategias de instrucción a las necesidades del grupo. Desarrollar proyectos institucionales en curso que promuevan la lectura lúdica, crítica y reflexiva, construyendo una cultura lectora sustentable entre estudiantes y docentes.

Ampliar las futuras direcciones de investigación implica aplicar estrategias de aprendizaje activo a otras habilidades comunicativas como la escritura, la expresión oral y la comprensión auditiva, promover habilidades lingüísticas integrales y, de ese modo, alentar políticas educativas locales y nacionales para apoyar la innovación pedagógica, proporcionar recursos didácticos y formar comunidades de aprendizaje profesional para mejorar la comprensión lectora en la educación primaria.

Referencias bibliográficas

- Arias, F. G. (2016). El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica (7ª ed.). Episteme.
- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Paidós.
- Bruner, J. S. (1966). Hacia una teoría de la instrucción. UTEHA.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (2010). Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Amorrortu.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea. Anagrama.
- Chartier, R. (1999). Cultura escrita, literatura e historia. Fondo de Cultura Económica.
- Chávez, M. (2020). El aprendizaje cooperativo como herramienta para robustecer el entendimiento de la lectura en la educación primaria [Tesis de maestría, Universidad de Cuenca].
- Coll, C., & Monereo, C. (2008). Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación. Morata.
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Registro Oficial 449, de 20 de octubre de 2008. Quito, Ecuador.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. McGraw-Hill.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (2013). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Freire, P. (2005). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.
- García, M. (2019). Estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto año de básica [Tesis doctoral, Universidad Central del Ecuador].
- Goodman, K. S. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Textos en Contexto*, 2, 12-23.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). Metodología de la investigación (7ª ed.). McGraw-Hill.

- INEVAL. (2020). Resultados educativos 2020: Informe nacional. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Kerlinger, F. N. (2008). Fundamentos de la investigación del comportamiento (4ª ed.). Oxford University Press.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). (2011). Registro Oficial Suplemento 417, de 31 de marzo de 2011. Quito, Ecuador.
- López, G. (2018). Estrategias auditivas para el desarrollo de la comprensión lectora. *Revista de Investigación Educativa*, 25(3), 175-192.
- López, J., & Méndez, R. (2021). La gamificación como estrategia pedagógica para fomentar la comprensión lectora. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 345-367.
- Mina, S. E. (2025). Estrategias activas para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de educación básica. *Revista DISCE*, 1(1), 29–45.
<https://revistadisce.com/index.php/DISCE/article/view/29>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). Currículo Nacional de Educación Básica. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). Plan Nacional de Lectura “José de la Cuadra”. MINEDUC.
- ONU. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2017/18. UNESCO.
- Ortega, R., & Molina, C. (2019). Comprensión lectora en contextos rurales: Retos y estrategias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(2), 1–15.
<https://doi.org/10.24320/redie>
- Piaget, J. (1972). *Psicología y pedagogía*. Ariel.
- Prieto, L. (2020). Metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Editorial Magisterio.

- Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA). (2022). Informe de resultados de lectura, matemáticas y ciencias. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)
- Rivera, A. (2024). Estrategias metodológicas activas para la comprensión lectora como eje de los aprendizajes en adolescentes de 12–13 años. *Revista Espacios*, 45(1), 1–17.
<https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n01p01>
- Rivera, V., Herrera, N., Ramírez, A., Portilla, G., & Jumbo, E. (2025). Estrategias didácticas para fomentar la lectura comprensiva en los estudiantes de tercer año de educación general básica. *Revista Multidisciplinaria De Estudios Generales*, 4(3), 829–852.
<https://doi.org/10.70577/reg.v4i3.201>
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: Conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 11-26.
- Ruiz Martín, H. (2025, mayo 8). Aprender siete palabras relativamente cultas a la semana y leer por parejas: así pueden llegar los alumnos a ser lectores competentes. *El País*.
<https://elpais.com/educacion/2025-05-08/aprender-siete-palabras-cultas-a-la-semana-y-leer-por-parejas-asi-pueden-llegar-los-alumnos-a-ser-lectores-competentes.html>
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias* (4ª ed.). Ecoe Ediciones.
- Tokuhama-Espinosa, T. (2019). *Neuroeducación: Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Ediciones Paidós.
- UNACH. (2021). Informe de evaluación diagnóstica de comprensión lectora en la provincia de Chimborazo. Universidad Nacional de Chimborazo.
- UNESCO. (2018). Informe de seguimiento de la educación en el mundo. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNICEF. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH). (2021). Diagnóstico sobre la comprensión lectora en estudiantes de educación básica en la provincia de Chimborazo. UNACH.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.

Zúñiga, M. E., & Cabrera, J. (2020). Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación básica. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 4(1), 130–145. <https://doi.org/10.26820/recimundo>

Anexos

Anexo A

Autorización institucional para la aplicación del instrumento



 **ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA "JESÚS INFANTE"**
Acuerdo Ministerial, 213. Del 27 de abril 2009.
Av. Leopoldo Freire Telf.: 032-962-247

San Pedro de Riobamba, 11 de septiembre de 2025.

CERTIFICADO DE PERMANENCIA

Yo, Hna. Edith Eliana Cruz Hernández, MsC. portadora de la cédula de ciudadanía Nro. 060335616-3 en calidad de directora de la Escuela de Educación Básica Jesús Infante, código AMIE 06H00139, circuito educativo 06D01C05_08, distrito 06D01 CHAMBO RIOBAMBA, ubicada en la Avda. Leopoldo Freire y Bucarest, parroquia Maldonado, cantón Riobamba, Provincia de Chimborazo de sostenimiento particular, modalidad presencial, jornada matutina, régimen sierra.

CERTIFICO

Que, las señoras Lda. Rocío Elizabeth Pérez Montachana con número de cédula 0604640359 y Lda. Rosa Elena Tacurí Guzmán con número de cédula 0603098666, tienen la autorización de aplicar instrumentos para recolección de datos en la institución, los mismos que serán utilizados para la realización de su proyecto de investigación.

Es todo cuanto puedo certificar en honor de la verdad, permitiendo al portador hacer uso del documento según sus intereses.

Atentamente:


MsC. Edith Eliana Cruz Hernández
C.I: 060335616-3
DIRECTORA

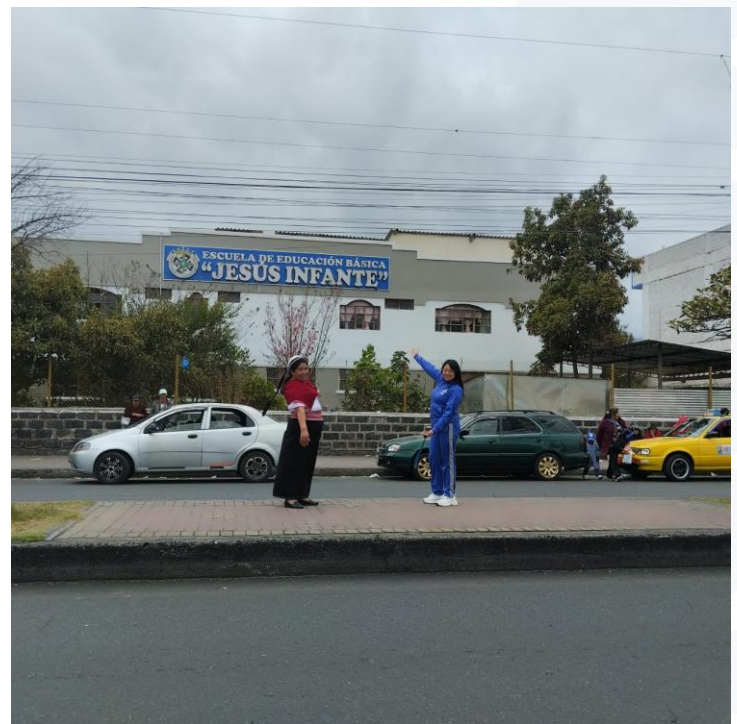


Dios y los niños nuestra razón de ser

Fuente: Documento emitido por la directora de la Escuela (2025).

Figura 1

Fotos tomada en la Escuela de educación básica Jesús Infante.



Nota. Fotografías tomadas por las investigadoras en la Escuela de educación básica Jesús Infante. octubre de 2025.

Fuente: Elaboración propia.

Figura 2

Aplicación del instrumento de recolección de datos en el aula de tercer grado.



Nota. Fotografías tomadas por las investigadoras

Fuente: Elaboración propia.

Anexo B

Documento de traducción del resumen en el idioma inglés

Licenciado

Jhosua Sebastián Viteri Jiménez

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA DEL IDIOMA INGLÉS

CERTIFICA:

Haber realizado la traducción del idioma español al idioma inglés el resumen de la tesis denominada: "*Estrategias didácticas activas como medio para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de tercer año de educación básica*" de la autoría de **Pérez Montachana Rocío Elizabeth**, con cédula de ciudadanía: 0604640359 y **Tacuri Guzmán Rosa Elena**, con cédula de ciudadanía: 0603098666, para la obtención del Grado como Magíster en Educación de Básica.

Es todo cuanto puedo certificar en honor a la verdad, facultando a el interesado hacer uso del presente en lo que estime conveniente.

Quito, 10 de noviembre de 2025



LICENCIADO EN PEDAGOGÍA DEL IDIOMA INGLÉS

C.I: 1750703587

Correo: jhosuavjimenez@gmail.com

Cel.: 0995075651

Registro Senescyt Número: 1005-2023-2693770

Anexo C

Instrumentos completos de evaluación (pretest-posttest), incluyendo la Prueba de Comprensión Lectora PCL-3 (A.1), Lista de Cotejo Observacional (A.2) y Diario de Campo (A.3).

Anexo C.1: PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA TERCER AÑO (PCL-3) - VERSIÓN FINAL

DATOS DE ADMINISTRACIÓN

Investigación: "Estrategias didácticas activas como medio para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de tercer año de educación básica"

Institución: Unidad Educativa "Jesús Infante"

Fecha aplicación:

Aplicador: _____

Grupo: Experimental Control

Momento: PRETEST POSTEST

Estudiante: _____ **Edad:** _____ años **Género:** M F

PROTOCOLO DE APLICACIÓN

Instrucciones para el aplicador:

1. Asegurar un ambiente tranquilo, bien iluminado y sin distracciones
2. Distribuir los materiales: prueba, hoja de respuestas y lápiz
3. Leer en voz alta las instrucciones generales
4. Asegurar comprensión de las instrucciones con ejemplos
5. Controlar el tiempo total (40 minutos)
6. No ayudar con respuestas durante la prueba
7. Recoger todos los materiales al finalizar

Instrucciones para estudiantes (leer en voz alta):

"Queridos estudiantes, hoy vamos a realizar una actividad de lectura. Encontrarás dos textos interesantes y preguntas sobre ellos. Debes leer cada texto con mucha atención y luego marcar con una X la respuesta correcta. Tienes 40 minutos para completar todo. Trabaja de manera individual y en silencio. Si no estás seguro de una respuesta, elige la que te parezca mejor. ¡Confía en ti mismo y mucho éxito!"

TEXTO 1: "LA SEMILLA VIAJERA"

Lee este cuento:

María guardaba semillas especiales que su abuelo le había regalado. Un día, una semilla de girasol rodó fuera de su bolsillo y cayó en el jardín de don José, su vecino.

Don José era un hombre amable que cuidaba con esmero su jardín. Al ver la semilla extraña, decidió plantarla cerca de la ventana de su casa. La regaba cada tarde y le hablaba con cariño.

Pasaron las semanas y la semilla creció hasta convertirse en un hermoso girasol. Sus pétalos amarillos brillaban con el sol y su tallo era fuerte y robusto.

Una mañana, María vio desde su ventana el girasol en el jardín vecino. Reconoció de inmediato que era de las semillas de su abuelo. Fue a casa de don José y le contó la historia.

Don José sonrió y dijo: "Las mejores cosas crecen cuando se comparten". Juntos decidieron cosechar las nuevas semillas del girasol y repartirlas entre todos los niños del barrio, para que cada uno pudiera plantar su propia flor.

PREGUNTAS TEXTO 1

NIVEL LITERAL (Información explícita)

1. ¿Qué guardaba María en su bolsillo?

- a) Flores cortadas
- b) Monedas brillantes
- c) Semillas especiales
- d) Caramelos de colores

2. ¿Dónde cayó la semilla de girasol?

- a) En el parque del pueblo
- b) En el jardín de don José
- c) En el camino a la escuela
- d) En el campo de trigo

3. ¿Qué hizo don José con la semilla?

- a) La guardó en una caja
- b) La tiró a la basura
- c) La plantó cerca de su ventana
- d) Se la devolvió a María

4. ¿Qué creció de la semilla?

- a) Un árbol de manzanas
- b) Un rosal rojo

- c) Un girasol amarillo
- d) Una planta de maíz

NIVEL INFERENCIAL (Información implícita)

5. ¿Por qué María reconoció que el girasol era de sus semillas?

- a) Porque don José se lo dijo
- b) Porque tenía un color especial que ella conocía
- c) Porque su abuelo se lo había mostrado antes
- d) Porque era idéntico a los que cultivaba su abuelo

6. Según el texto, ¿cómo era don José?

- a) Tímido y solitario
- b) Amable y cuidadoso
- c) Serio y estricto
- d) Olvidadizo y distraído

7. ¿Qué enseñanza nos deja la acción final de don José y María?

- a) Que las semillas deben guardarse cuidadosamente
- b) Que compartir hace crecer la belleza para todos
- c) Que los vecinos deben cuidar sus propios jardines
- d) Que los girasoles son las mejores flores

8. ¿Qué habría pasado si don José no hubiera plantado la semilla?

- a) María la habría encontrado más tarde
- b) El viento la habría llevado a otro lugar
- c) No habría crecido el girasol ni habría semillas para compartir
- d) Habría crecido sola sin necesidad de cuidado

NIVEL CRÍTICO (Evaluación y aplicación)

9. Si tú encontraras una semilla desconocida, ¿qué harías?

- a) La tiraría por si era peligrosa
- b) La plantarías para ver qué crece
- c) La guardarías sin hacer nada
- d) Preguntarías a un adulto qué hacer con ella

10. ¿Por qué es importante compartir cosas bonitas con los demás?

- a) Porque así nos devuelven el favor después

- b) Porque la alegría crece cuando se multiplica
- c) Porque los profesores nos ponen mejor nota
- d) Porque si no compartimos nos castigan

TEXTO 2: "EL CICLO DEL AGUA" (Expositivo - 158 palabras)

Lee esta información:

El agua de nuestro planeta está en constante movimiento. Este viaje del agua se llama ciclo del agua y tiene cuatro etapas principales.

Primero, el sol calienta el agua de los ríos, lagos y mares. Esto hace que el agua se evapore, es decir, se convierta en vapor y suba a la atmósfera.

En la atmósfera, el vapor de agua se enfría y forma pequeñas gotitas. Muchas gotitas juntas crean las nubes. A este proceso se le llama condensación.

Cuando las nubes tienen muchas gotitas y se hacen pesadas, el agua cae a la tierra en forma de lluvia, nieve o granizo. Esto es la precipitación.

Finalmente, el agua que cae va a diferentes lugares: algunos corren por la superficie formando ríos que van al mar; otros se filtran en la tierra para formar aguas subterráneas. Así el ciclo comienza nuevamente.

El ciclo del agua es esencial para la vida en la Tierra porque distribuye el agua dulce por todo el planeta.

PREGUNTAS TEXTO 2

NIVEL LITERAL

11. ¿Cuántas etapas principales tiene el ciclo del agua?

- a) Tres etapas
- b) Cuatro etapas
- c) Cinco etapas
- d) Seis etapas

12. ¿Qué hace el sol con el agua según el texto?

- a) La congela
- b) La ensucia
- c) La calienta y evapora
- d) La hace desaparecer

13. ¿Cómo se llaman las gotitas de agua en la atmósfera?

- a) Lluvia
- b) Nubes
- c) Vapor
- d) Rocío

14. ¿Qué pasa cuando las nubes se hacen pesadas?

- a) Se evaporan
- b) Cae la precipitación
- c) Desaparecen
- d) Cambian de color

NIVEL INFERENCIAL

15. ¿Por qué el texto dice que el ciclo del agua es un "viaje"?

- a) Porque el agua visita muchos países
- b) Porque el agua se mueve constantemente de un lugar a otro
- c) Porque necesitamos viajar para ver el ciclo
- d) Porque el agua tiene pasaporte

16. Si no hubiera evaporación, ¿qué pasaría con el ciclo?

- a) Sería más rápido
- b) No se formarían nubes ni habría lluvia
- c) Habría más agua en los mares
- d) El sol trabajaría menos

17. ¿Qué podemos inferir sobre la importancia del sol en el ciclo?

- a) Es el director del ciclo
- b) Proporciona la energía necesaria para comenzar el proceso
- c) Solo sirve para iluminar durante el día
- d) No es realmente importante

18. Según el texto, ¿por qué es esencial el ciclo del agua para la vida?

- a) Porque sin agua no podríamos viajar
- b) Porque distribuye el agua dulce por todo el planeta
- c) Porque hace bonitos los paisajes con nubes
- d) Porque nos da trabajo a los científicos

NIVEL CRÍTICO

19. ¿Qué podrías hacer tú para cuidar el agua considerando el ciclo?

- a) Usar menos agua para que haya más para el ciclo
- b) Contaminar los ríos para que el ciclo la limpie
- c) No hacer nada porque el ciclo se encarga de todo
- d) Solo preocuparme por el agua que bebo

20. ¿Por qué crees que es importante entender el ciclo del agua?

- a) Para aprobar el examen de ciencias
- b) Para valorar y cuidar mejor este recurso esencial
- c) Para poder explicárselo a los demás
- d) Porque es un tema aburrido pero obligatorio

Anexo C.2: LISTA DE COTEJO OBSERVACIONAL (LCO-EDA)

DATOS DE LA OBSERVACIÓN

Fecha: _____

Hora inicio: _____

Hora fin: _____

Sesión número: _____

Grado: Tercero de EGB

Sección: _____

Docente observado: _____

Observador: _____

Actividad observada: _____

Tema de la sesión: _____

INSTRUCCIONES PARA EL OBSERVADOR

Marque con una **X** en la columna que corresponda según la frecuencia observada durante la sesión. Utilice la escala:

- **N** = Nunca (0% de la sesión)
- **R** = Raramente (1-25% de la sesión)
- **AV** = A veces (26-50% de la sesión)
- **F** = Frecuentemente (51-75% de la sesión)
- **S** = Siempre (76-100% de la sesión)

SECCIÓN I: ESTRATEGIAS LÚDICAS IMPLEMENTADAS

| No. | Indicador | N | R | AV | F | S | Observaciones |
|-------------------------------------|---|---|---|----|---|---|---------------|
| 1 | Utiliza juegos de roles o dramatizaciones relacionadas con la lectura | | | | | | |
| 2 | Implementa actividades competitivas académicas (ej: retos de lectura) | | | | | | |
| 3 | Emplea material concreto manipulativo para apoyar la comprensión | | | | | | |
| 4 | Incorpora elementos de juego en actividades de análisis textual | | | | | | |
| Subtotal estrategias lúdicas | Puntuación: ___/16 | | | | | | |

SECCIÓN II: ESTRATEGIAS VISUALES UTILIZADAS

| No. | Indicador | N | R | AV | F | S | Observaciones |
|-----|--|---|---|----|---|---|---------------|
| 5 | Emplea organizadores gráficos (mapas mentales, cuadros sinópticos) | | | | | | |
| 6 | Utiliza imágenes, ilustraciones o diagramas para apoyar la comprensión | | | | | | |
| 7 | Incorpora gestos o lenguaje corporal para enfatizar significados | | | | | | |
| 8 | Pide a estudiantes que representen visualmente lo comprendido | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|--|---------------------------|--|--|--|--|--|--|--|
| Subtotal estrategias visuales | Puntuación: ___/16 | | | | | | | |
|--|---------------------------|--|--|--|--|--|--|--|

SECCIÓN III: ESTRATEGIAS COOPERATIVAS APLICADAS

| No. | Indicador | N | R | AV | F | S | Observaciones |
|--|---|---|---|----|---|---|---------------|
| 9 | Organiza trabajo en parejas o pequeños grupos para actividades de lectura | | | | | | |
| 10 | Fomenta la discusión y el intercambio de interpretaciones entre estudiantes | | | | | | |
| 11 | Asigna roles específicos en actividades grupales (ej: moderador, relator) | | | | | | |
| 12 | Promueve la ayuda entre pares para resolver dificultades de comprensión | | | | | | |
| Subtotal estrategias cooperativas | Puntuación: ___/16 | | | | | | |

SECCIÓN IV: METODOLOGÍAS ACTIVAS EMPLEADAS

| No. | Indicador | N | R | AV | F | S | Observaciones |
|-----|--|---|---|----|---|---|---------------|
| 13 | Plantea preguntas abiertas que requieran inferencia o análisis | | | | | | |
| 14 | Utiliza el Aprendizaje Basado en Proyectos relacionados con la lectura | | | | | | |

| | | | | | | | |
|--------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|
| 15 | Incorpora elementos de gamificación (puntos, niveles, recompensas) | | | | | | |
| 16 | Diseña actividades que conectan la lectura con experiencias personales | | | | | | |
| Subtotal metodologías activas | Puntuación: ___/16 | | | | | | |

SECCIÓN V: PARTICIPACIÓN Y COMPORTAMIENTO ESTUDIANTIL

| No. | Indicador | N | R | AV | F | S | Observaciones |
|-------------------------------|--|---|---|----|---|---|---------------|
| 17 | Los estudiantes muestran atención sostenida durante la lectura | | | | | | |
| 18 | Participan activamente en las actividades propuestas | | | | | | |
| 19 | Realizan preguntas o comentarios relacionados con el texto | | | | | | |
| 20 | Muestran expresiones de interés o disfrute durante la sesión | | | | | | |
| Subtotal participación | Puntuación: ___/16 | | | | | | |

SECCIÓN VI: EVALUACIÓN CUALITATIVA GLOBAL

1. Aspectos más destacados de la sesión:
2. Dificultades u obstáculos observados:
3. Sugerencias para próximas sesiones:
4. Incidencias relevantes o comportamientos significativos:

Anexo C.3: DIARIO DE CAMPO INVESTIGADOR (DCI)
PORTADA DEL DIARIO

INVESTIGACIÓN: Estrategias didácticas activas como medio para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de tercer año de educación básica

INVESTIGADOR: _____

PERÍODO: _____ al _____ **DIARIO N°:** _____ de _____

INSTITUCIÓN: Unidad Educativa "Jesús Infante"

FICHA DE REGISTRO DIARIO

Fecha: _____

Día de la semana: [] Lunes [] Martes [] Miércoles [] Jueves [] Viernes

Sesión número: _____ **Grado y sección:** Tercero EGB _____

Horario: De _____ a _____ **Docente a cargo:** _____

Tema de la sesión: _____

Objetivo específico de la sesión: _____

Condiciones ambientales:

- Óptimas (iluminación, ventilación, silencio)
- Aceptables (algunas distracciones menores)
- Dificiles (ruido, calor/frío, iluminación deficiente)
- Muy adversas (interrupciones constantes)

Materiales utilizados: _____

SECCIÓN I: DESCRIPCIÓN OBJETIVA DE ACTIVIDADES

1. Desarrollo cronológico de la sesión (qué sucedió y cuándo):

| Hora | Actividad desarrollada | Responsable |
|-------|------------------------|-------------|
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |

2. Estrategias didácticas activas implementadas (describir en detalle):

3. Recursos y materiales empleados (especificar uso efectivo):

4. Participación estudiantil (cuantitativa y cualitativa):

- N° estudiantes que participaron activamente: _____ de _____
- Tipo de participación predominante: [] Oral [] Escrita [] Manipulativa [] Corporal
- Nivel de engagement observado: [] Alto [] Medio [] Bajo

SECCIÓN II: INCIDENTES CRÍTICOS Y HALLAZGOS SIGNIFICATIVOS

- 1. Comportamientos o reacciones estudiantiles destacadas:**
- 2. Dificultades de comprensión observadas (especificar estudiante/s si es relevante):**
- 3. Momentos de insight o comprensión profunda observados:**
- 4. Interacciones sociales significativas (estudiante-estudiante, estudiante-docente):**
- 5. Adaptaciones o ajustes realizados por el docente durante la sesión:**

SECCIÓN III: ANÁLISIS Y REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

- 1. Relación entre estrategias implementadas y logros de comprensión observados:**
- 2. Coherencia entre objetivos planificados y resultados obtenidos:**
- 3. Factores facilitadores identificados en la sesión:**
- 4. Barreras u obstáculos para el aprendizaje observados:**
- 5. Evidencias de desarrollo de comprensión lectora (citar ejemplos concretos):**
 - Comprensión literal: _____
 - Comprensión inferencial: _____
 - Comprensión crítica: _____

SECCIÓN IV: EVIDENCIAS RECOLECTADAS

- 1. Productos estudiantiles relevantes (describir o adjuntar copia):**
- 2. Registros fotográficos o audiovisuales (describir contenido):**
- 3. Comentarios o expresiones estudiantiles significativas (citar textualmente):**
 - Estudiante 1: " _____ "
 - Estudiante 2: " _____ "
 - Estudiante 3: " _____ "
- 4. Observaciones del docente sobre la sesión (si las comparte):**

SECCIÓN V: TRIANGULACIÓN CON OTROS INSTRUMENTOS

- 1. Correlaciones con datos de la Lista de Cotejo Observacional:**
- 2. Relación con resultados de pruebas PCL-3 (si aplica):**
- 3. Consistencias o inconsistencias con cuestionarios aplicados:**

SECCIÓN VI: PLANIFICACIÓN Y PROYECCIÓN

- 1. Sugerencias para la próxima sesión basadas en esta observación:**
- 2. Ajustes recomendados a las estrategias didácticas:**
- 3. Estudiantes que requieren atención diferenciada (y por qué):**

4. Preguntas de investigación que surgen de esta observación:

SECCIÓN VII: EVALUACIÓN GLOBAL DE LA SESIÓN

Calificación global de la sesión:

Excelente (Logros significativos en comprensión, alta participación)

Muy buena (Avances evidentes, buen clima de aprendizaje)

Adecuada (Cumplimiento de objetivos básicos)

Mejorable (Dificultades significativas no superadas)

Insatisfactoria (No se lograron los objetivos planteados)

Justificación de la calificación: _____

Tiempo dedicado al registro: _____ minutos

Firma del investigador: _____

Firma del docente (validación opcional): _____

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

¡Evolución académica!

@UNEMIEcuador

