

DOI: <https://doi.org/10.56124/refcale.v13i3.0017>

Métodos Didácticos Para La Mejora De La Lectura Comprensiva En Estudiantes De Los Primeros Años De Educación Escolar

Didáctica Para La Mejora De La Lectura Comprensiva

AUTORES:

Katiuska Jessenia Bravo Aragundi¹

María Fernanda Linzán Saltos²

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: kbravo6650@utm.edu.ec

Fecha de recepción: diciembre 5, 2025

Fecha de aceptación: diciembre 29, 2025

RESUMEN

La presente investigación se orientó a analizar las prácticas pedagógicas asociadas a la comprensión lectora en los primeros años de educación básica, considerando su carácter estructurante para el desarrollo académico posterior. El objetivo general del estudio fue identificar los métodos y estrategias didácticas que se aplican en los primeros años de educación básica, con el propósito de mejorar la lectura comprensiva. El estudio se desarrolló desde un paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo de carácter descriptivo, incorporando de manera instrumental datos cuantitativos descriptivos para apoyar la sistematización de la información. La muestra se seleccionó mediante muestreo intencional e incluyó cinco docentes y veinticinco estudiantes de primero a tercer grado, niveles considerados críticos para la transición desde la decodificación inicial hacia procesos de comprensión literal e inferencial. La recolección de datos se realizó

¹ Maestrante de la Maestría en Educación Mención Innovación y Liderazgo Educativo. Universidad Técnica de Manabí. Correo electrónico: kbravo6650@utm.edu.ec. Código ORCID: 0009-0003-2919-6895. Provincia: Manabí. País: Ecuador.

² Universidad Técnica de Manabí. Correo electrónico: maria.linzan@utm.edu.ec. Código ORCID: 0000-0002-0660-7001. Provincia: Manabí. País: Ecuador.

mediante entrevistas semiestructuradas a docentes, grupos focales con estudiantes y observación estructurada de aula, lo que permitió una triangulación metodológica rigurosa. Los resultados evidencian un predominio de estrategias centradas en la lectura literal, una comunicación poco explícita del propósito lector y un uso limitado de recursos diversificados y retroalimentación formativa. A partir de estos hallazgos, se propuso un plan de mejora didáctica basado en la lectura dialógica adaptada al trabajo grupal, orientado a fortalecer la comprensión lectora desde una mediación docente intencionada, contextualizada y progresiva en los primeros años de escolaridad.

Palabras clave: comprensión lectora; métodos didácticos; estrategias pedagógicas; educación básica; mediación docente.

Didactic Methods For The Improvement Of Reading Comprehension In Students Of The First Years Of School Education

ABSTRACT

The present research was aimed at analyzing the pedagogical practices associated with reading comprehension in the first years of basic education, considering their structuring nature for later academic development. The general objective of the study was to identify the didactic methods and strategies that are applied in the first years of basic education, with the purpose of improving reading comprehension. The study was developed from an interpretative paradigm, with a qualitative approach of a descriptive nature, incorporating descriptive quantitative data in an instrumental way to support the systematization of the information. The sample was selected through purposive sampling and included five teachers and twenty-five students from first to third grade, levels considered critical for the transition from initial decoding to literal and inferential comprehension processes. Data collection was carried out through semi-structured interviews with teachers, focus groups with students and structured classroom observation, which allowed a rigorous methodological triangulation. The results show a predominance of strategies focused on literal reading, a lack of explicit communication of the reading purpose, and a limited use of diversified resources and formative feedback. Based on these findings, a didactic improvement plan based on dialogic reading adapted to group work was proposed, aimed at strengthening reading comprehension from an intentional, contextualized and progressive teaching mediation in the first years of schooling.

Keywords: reading comprehension; teaching methods; pedagogical strategies; basic education; Teacher mediation.

INTRODUCCIÓN:

La lectura comprensiva como habilidad fundamental

La lectura comprensiva en los primeros años de educación básica constituye una capacidad estructurante del aprendizaje, pues condiciona la participación del estudiante en las diversas áreas del currículo y, por extensión, su trayectoria académica; en esta línea, Bahamondes Delgado (2021) sostiene que una enseñanza guiada y sostenida permite avanzar desde la literalidad hacia la inferencia, con efectos duraderos en el desempeño. Además, desde un fundamento pedagógico convergente, Aguilar et al. (2022) proponen que la comprensión de textos se construye en interacción con el docente y con los pares, lo que exige prácticas de aula que promuevan análisis, contraste y reflexión de significados, antes que una repetición mecánica de contenidos.

Cuando se integran recursos digitales y dinámicas lúdicas, la motivación y la permanencia en la tarea mejoran de manera visible; en este sentido, Yáñez y Delgado (2022) muestran que el uso de TIC, articulado con actividades de lectura motivadora, incrementa la disposición a leer y favorece la retención de información. Asimismo, Vélez (2023) explica que los entornos digitales, al ofrecer retroalimentación inmediata y trayectorias personalizadas, fortalecen la autorregulación del estudiante, lo que se traduce en avances en decodificación, ampliación de vocabulario y formulación de inferencias, especialmente cuando las tareas se gradúan en complejidad y se vinculan con metas claras de aprendizaje.

El rol del docente en la mediación lectora

El papel de la mediación docente resulta decisivo para transformar la experiencia lectora en una práctica estratégica; de acuerdo con Bahamondes Delgado (2021), la lectura guiada, aplicada con consistencia, permite modelar procedimientos de comprensión, desde la anticipación de contenidos hasta la verificación de hipótesis durante y después de la lectura. De modo complementario, Blasco-Serrano et al. (2021) subrayan que la mediación intencional, cuando articula preguntas de alto orden con el conocimiento previo del grupo, fortalece la construcción de significados y promueve una participación activa, con impacto verificable en la interpretación de textos narrativos e informativos.

Desde el enfoque constructivista, el aula debe configurarse como un espacio de indagación y co-construcción de sentido en torno a los textos; en consecuencia, Aguilar Peralta et al. (2022) insisten en que la comprensión no equivale a recepción pasiva, sino a elaboración situada que se potencia con tareas auténticas, diálogo guiado y evaluación formativa. A su vez, Cordero y Pérez (2020) recomiendan anclar la comprensión inferencial en literatura infantil, pues la narrativa, al exigir conexiones entre pistas textuales y conocimientos del lector, estimula hipótesis interpretativas y afina la sensibilidad hacia lo implícito, aspecto crucial en los primeros años de escolaridad.

Las innovaciones metodológicas que integran el juego como dispositivo didáctico muestran efectos alentadores en contextos desafiantes; de acuerdo con Rengifo y Zúñiga (2024), la gamificación aplicada a tareas de comprensión eleva la motivación intrínseca y mejora la colaboración entre pares, favoreciendo la permanencia en la lectura y la elaboración de respuestas basadas en el texto. Además, Martínez y Herrera (2023) sostienen que los cuentos interactivos, al combinar decisiones del lector con rutas de lectura múltiples, incrementan la atención sostenida, desarrollan habilidades de anticipación y fortalecen la comprobación de hipótesis, lo que refuerza la coherencia entre motivación y logro.

La dimensión expresiva y reflexiva de la lectura

La dimensión expresiva de la lectura, con frecuencia relegada, constituye un canal privilegiado para activar procesos cognitivos y afectivos que repercuten en la comprensión; por esta razón, Jaramillo (2024) propone la lectura dramatizada como vía para mejorar la prosodia, la empatía con los personajes y la comprensión de estructuras narrativas, generando un compromiso emocional que sostiene el esfuerzo intelectual. Asimismo, Salinas Carranza (2021) plantea la hermenéutica como metodología didáctica que impulsa el cuestionamiento y la interpretación reflexiva, de modo que el estudiante no solo entiende el texto, sino que lo interroga y lo sitúa en marcos de significado más amplios, con beneficios directos para la comprensión profunda.

Obstáculos en la lectura comprensiva

La identificación de obstáculos específicos es condición de posibilidad para planificar intervenciones eficaces; al respecto, Castellanos y Guataquira (2020) reportan que el hábito lector insuficiente, la escasez de recursos y la falta de estrategias diversificadas se asocian con desempeños bajos en comprensión, en particular en poblaciones vulnerables. A modo de respuesta didáctica, Hernández y Molina (2021) recomiendan el uso sistemático de textos discontinuos (por ejemplo, gráficos y tablas) para entrenar habilidades de localización, integración y evaluación de información; estas competencias,

además, se transfieren posteriormente a textos continuos y se alinean con las demandas curriculares contemporáneas.

La pertinencia contextual y la interdisciplinariedad amplían el alcance de las estrategias lectoras; en esta perspectiva, Ortiz Gómez et al. (2023) demuestran que metodologías comprensivas centradas en la toma de decisiones y la resolución de problemas pueden trasladarse desde la educación física hacia la enseñanza de la lectura, promoviendo reflexión estratégica, cooperación y metacognición. Del mismo modo, Solórzano Gómez y Farfán Velásquez (2021) insisten en seleccionar y articular medios didácticos pertinentes (imágenes, organizadores y materiales concretos) para sostener el tránsito desde la comprensión literal hasta la crítica, priorizando siempre la adecuación al contexto y a la edad del estudiantado.

La evidencia converge en que la combinación de mediación docente, recursos digitales significativos y dispositivos expresivos o lúdicos resulta especialmente eficaz cuando se integra en secuencias progresivas; así, Yáñez et al. (2022) enfatizan que la coherencia entre objetivos, actividades y evaluación es condición para que las TIC dejen de ser accesorias y se conviertan en catalizadores del aprendizaje. A la vez, Vélez (2023) advierte que la selección de plataformas debe atender criterios de accesibilidad, retroalimentación y personalización; en paralelo, Blasco-Serrano et al. (2021) recuerdan que la práctica reflexiva del docente asegura ajustes oportunos a las necesidades reales del grupo, lo que consolida los avances en comprensión.

Con este marco, se configura un horizonte de acción centrado en el aula: por un lado, diagnosticar dificultades y fundamentar decisiones didácticas; por otro, diseñar un plan de mejora y validarlo con criterios de pertinencia y coherencia. En esta dirección, Rengifo y Zúñiga (2024) señalan que la sostenibilidad de los avances depende de generar experiencias significativas que el estudiante reconozca como valiosas (participación, reto y reconocimiento), mientras que Jaramillo (2024) añade que la implicación corporal y emocional potencia la memoria de trabajo y favorece la integración semántica; en conjunto, estas aproximaciones, sumadas al enfoque constructivista propuesto por Aguilar Peralta et al. (2022), ofrecen un andamiaje robusto para intervenir sobre la lectura comprensiva desde los primeros grados con criterios de inclusión y equidad.

En síntesis, el estado del conocimiento justifica una investigación aplicada que identifique métodos y estrategias utilizados en los primeros años,

describa las dificultades que enfrentan los estudiantes y proponga una mejora didáctica susceptible de validación por especialistas; en consecuencia, Aguilar Peralta et al. (2022) ponen el acento en la centralidad del estudiante y el carácter situado de la comprensión, mientras que Bahamondes Delgado (2021) y Blasco-Serrano et al. (2021) subrayan la relevancia de una mediación deliberada y progresiva. A partir de estas bases, resulta pertinente integrar TIC, gamificación, lectura guiada y dramatización de textos para fortalecer de manera tangible la comprensión en contextos reales de aula, con ajustes basados en evidencia y seguimiento continuo.

El objetivo general de esta investigación fue identificar los métodos y estrategias didácticas que se aplican en los primeros años de educación básica, con el propósito de mejorar la lectura comprensiva. Para el cumplimiento de este objetivo se plantea, en primer lugar, fundamentar los métodos didácticos que promuevan la lectura comprensiva en los estudiantes; en segundo término, detectar las principales dificultades que enfrentan los estudiantes en la lectura comprensiva, según su percepción y la de la docente; posteriormente, diseñar un plan de mejora didáctica que integre estrategias para fortalecer la lectura comprensiva en los primeros años de educación básica; y finalmente, validar la coherencia y pertinencia del plan propuesto mediante el juicio de especialistas.

Fundamentación teórica sobre los métodos didácticos que promueven la lectura comprensiva

La lectura comprensiva en la educación básica constituye un proceso complejo que requiere de estrategias didácticas capaces de activar no solo mecanismos cognitivos relacionados con la decodificación y la retención, sino también habilidades metacognitivas y socioafectivas que conduzcan a interpretaciones profundas y críticas del texto. En este sentido, el fundamento teórico debe situar las metodologías no como recursos aislados, sino como dispositivos que se entrelazan con el contexto escolar, la motivación estudiantil y las formas de mediación docente. Desde esta perspectiva, resulta pertinente examinar de manera diferenciada aquellos métodos que han mostrado mayor eficacia en investigaciones recientes, atendiendo tanto a su potencial como a sus limitaciones en la práctica escolar.

Métodos basados en recursos digitales e interactividad

Uno de los enfoques más destacados en la literatura reciente es la incorporación de tecnologías digitales en la enseñanza de la lectura. Yáñez Yancha y Delgado Cedeño (2022) evidencian que el uso de plataformas interactivas y dinámicas lúdicas incrementa significativamente la participación estudiantil, pues los estímulos visuales y auditivos favorecen la construcción de significado más allá del texto impreso. En la misma línea, Vélez (2023) subraya que la retroalimentación inmediata que ofrecen los entornos digitales fortalece la autorregulación, permitiendo que el estudiante ajuste su propio

proceso lector y trace rutas personalizadas de aprendizaje. El aporte central de estos métodos es que, al diversificar los canales de acceso a la información, aumentan la disposición a leer y la retención de ideas principales, aunque se advierte que su implementación requiere una adecuada capacitación docente y una selección cuidadosa de recursos, de modo que el componente tecnológico no se reduzca a un mero accesorio.

Métodos centrados en el análisis y la resolución de problemas

Las estrategias de carácter analítico, como el Método del Caso, han demostrado ser aplicables no solo en disciplinas superiores, sino también en la educación básica. González y Montilla (2021) muestran que al exponer a los estudiantes a situaciones concretas, se potencia la comprensión temática y el desarrollo del pensamiento crítico. Trasladado al campo de la lectura, este método permite que los niños enfrenten textos narrativos o expositivos como escenarios problemáticos, en los que deben formular hipótesis, tomar decisiones y contrastar evidencias. Esta lógica de aprendizaje situado favorece que la comprensión no se limite a identificar información explícita, sino que avance hacia la construcción de inferencias y valoraciones críticas. Su mayor desafío consiste en adecuar los casos al nivel cognitivo de los estudiantes iniciales, evitando que la complejidad del contexto desplace el foco de la lectura hacia la resolución de la situación planteada.

Métodos hermenéuticos y críticos

La hermenéutica aplicada a la lectura, planteada por Salinas Carranza (2021), enfatiza la necesidad de un diálogo profundo entre el lector y el texto. A diferencia de los enfoques centrados en la literalidad, este método impulsa la interpretación reflexiva, en la que el estudiante interroga el contenido y lo sitúa en marcos más amplios de significado. Se trata de un proceso que exige mediación docente intencional, capaz de guiar al alumno en el cuestionamiento de lo leído, estimulando así habilidades críticas y la capacidad de relacionar el texto con experiencias propias o con contextos sociales. Complementariamente, Mendoza Vélez, Delgado Cedeño y Jalil Vélez (2021) destacan que la lectura crítica sistemática fortalece la inferencia y fomenta procesos metacognitivos, pues el estudiante aprende a monitorear lo que comprende y a identificar vacíos de interpretación. Estas aproximaciones, aunque demandantes en términos de acompañamiento docente, son clave para consolidar una lectura comprensiva profunda en edades tempranas.

Métodos con apoyo en contenidos transversales y recursos visuales

La integración de contenidos de otras áreas al proceso lector se ha convertido en una estrategia eficaz para fortalecer la comprensión. Rosero Cárdenas y Lema Pupiales (2024) evidencian que incluir nociones de educación financiera en las prácticas de lectura permite dotar de relevancia y aplicabilidad a los textos, lo que genera un mayor compromiso del estudiante. Del mismo modo, Solórzano Gómez y Farfán Velásquez (2021) sostienen que el uso de recursos visuales como mapas conceptuales y materiales audiovisuales facilita la organización de la información, favoreciendo que el lector construya redes semánticas más sólidas. También Hernández y Molina (2021) destacan la utilidad de los textos discontinuos, tablas, gráficos y esquemas como un medio para entrenar la localización, integración y evaluación de información, habilidades que posteriormente se transfieren a la lectura de textos continuos. Estos enfoques transversales contribuyen a superar la visión fragmentada del aprendizaje y fortalecen la competencia lectora en diversos campos del conocimiento.

Métodos expresivos y narrativos

El componente expresivo en la lectura ha recibido una creciente atención en los últimos años por su capacidad de vincular la dimensión emocional con la cognitiva. Jaramillo (2024) demuestra que la lectura dramatizada no solo mejora la fluidez y la prosodia, sino que genera empatía con los personajes, lo que favorece la comprensión de las estructuras narrativas. Asimismo, Martínez y Herrera (2023) proponen los cuentos interactivos como un recurso didáctico que, al incluir decisiones del lector y múltiples rutas narrativas, estimula la anticipación y la verificación de hipótesis durante la lectura. En paralelo, Cordero y Pérez (2020) recomiendan la literatura infantil como un medio privilegiado para desarrollar la comprensión inferencial, dado que exige al lector conectar pistas textuales con sus propios conocimientos y formular interpretaciones implícitas. Estas estrategias expresivas y narrativas tienen en común el reconocimiento de que la lectura comprensiva se enriquece cuando se involucra la afectividad y la creatividad, aspectos que sostienen la motivación y el compromiso del estudiante.

Métodos constructivistas e integradores

El enfoque constructivista proporciona el marco teórico más amplio para articular las diversas metodologías. Aguilar Peralta, Cohen Aguilar y Alvarado Mejía (2022) sostienen que la comprensión se consolida cuando el estudiante construye el significado en interacción con sus pares, con el docente y con los textos, en lugar de recibir pasivamente información. En esta misma línea, Contreras de la Osa y Abellán (2020) resaltan el valor de los aprendizajes basados en la experiencia directa y en la interacción socioafectiva, aun cuando provienen de ámbitos distintos como la educación física. La convergencia de estas propuestas indica que los métodos más eficaces son aquellos que permiten al estudiante ser protagonista de su proceso, situando la lectura en

contextos significativos y en tareas auténticas que exigen reflexión y toma de decisiones.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, orientado a comprender los significados, percepciones y prácticas construidas por los actores educativos en su contexto natural. Este paradigma resultó pertinente debido a que el interés del estudio se centró en analizar cómo se implementan los métodos didácticos para la comprensión lectora en los primeros años de educación básica y cómo son percibidos por docentes y estudiantes, privilegiando una comprensión situada del fenómeno educativo más que la generalización de resultados.

El estudio adoptó un enfoque cualitativo de carácter descriptivo, ya que se orientó a describir y analizar en profundidad las estrategias didácticas utilizadas en el aula, las interacciones pedagógicas y las dificultades asociadas al proceso de comprensión lectora, a partir de técnicas propias de la investigación cualitativa como la observación de aula, las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales. No obstante, con el fin de complementar y sistematizar la información obtenida mediante la observación, se incorporaron apoyos descriptivos de carácter cuantitativo, específicamente a través de una escala ordinal de valoración de 0 a 3, cuyos resultados se expresaron en frecuencias y porcentajes. Estos datos numéricos cumplieron una función organizativa y descriptiva, permitiendo visualizar la recurrencia de determinadas prácticas pedagógicas, sin que ello implique un enfoque cuantitativo ni un diseño mixto formal. En consecuencia, la investigación se mantiene como cualitativa interpretativa, con uso instrumental de datos cuantitativos descriptivos.

Se aplicó un diseño de investigación descriptivo de corte cualitativo, cuyo propósito fue caracterizar de manera contextualizada las prácticas didácticas relacionadas con la comprensión lectora y las percepciones de los actores involucrados. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional, priorizando docentes y estudiantes pertenecientes a los primeros años de educación básica en una institución educativa previamente definida. La muestra estuvo conformada por cinco docentes de primero a tercer grado y veinticinco estudiantes distribuidos en los grupos observados. La incorporación de participantes respondió al principio de saturación teórica, de modo que la recolección de información se detuvo cuando los datos

comenzaron a reiterarse y dejaron de aportar elementos sustancialmente nuevos para el análisis.

La selección de los grados primero, segundo y tercero de educación básica se fundamenta en que este tramo escolar constituye una fase estructurante del desarrollo lector, en la cual los estudiantes transitan progresivamente desde la decodificación inicial hacia procesos incipientes de comprensión literal e inferencial, que condicionan de manera decisiva su trayectoria académica posterior. Se priorizaron estos niveles debido a que es en los primeros años donde se manifiestan con mayor nitidez las dificultades asociadas al reconocimiento de palabras, la ampliación del vocabulario y la construcción de significado, las cuales, si no son atendidas oportunamente mediante una mediación docente intencionada, tienden a consolidarse como barreras persistentes en los grados superiores. Asimismo, este rango etario presenta una alta plasticidad cognitiva y socioafectiva, lo que permite observar con mayor claridad el impacto de estrategias didácticas basadas en recursos lúdicos, visuales y en la lectura dialógica, favoreciendo así la validación contextualizada de prácticas pedagógicas orientadas a fortalecer la comprensión lectora en etapas tempranas del aprendizaje escolar.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de información se utilizaron tres instrumentos principales: una guía de entrevista semiestructurada dirigida a docentes, una guía de grupo focal aplicada a estudiantes y una ficha de observación estructurada de aula. Los instrumentos fueron elaborados a partir de las cinco dimensiones analíticas definidas en el estudio planificación y propósito de la lectura, estrategias didácticas aplicadas, recursos y apoyos para la comprensión, evaluación y retroalimentación, y dificultades y necesidades de mejora, lo que aseguró su coherencia con los objetivos de investigación.

Previo a su aplicación, los instrumentos fueron sometidos a revisión por juicio de expertos, conformado por especialistas en didáctica de la lectura y educación básica, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems. A partir de sus observaciones se realizaron ajustes en la redacción y organización de las preguntas. Asimismo, se llevó a cabo una aplicación piloto en un grupo reducido con características similares a la muestra definitiva, lo que permitió verificar la comprensión de las consignas y realizar ajustes finales antes de la recolección formal de los datos.

En el caso de la ficha de observación, la aplicación se realizó de manera sistemática en las aulas seleccionadas y fue complementada con notas de campo. Para fortalecer la consistencia del registro, los criterios de observación fueron previamente consensuados y definidos con claridad, lo que permitió reducir la subjetividad en la valoración de los indicadores y asegurar coherencia en la interpretación de los datos observacionales.

Estrategia de análisis de datos

El análisis de los datos cualitativos se realizó mediante un procedimiento de análisis de contenido temático. En una primera fase se efectuó una codificación abierta, a partir de la lectura exhaustiva de las transcripciones de entrevistas, grupos focales y notas de observación, identificando unidades de significado relevantes. Posteriormente, se desarrolló una codificación axial, mediante la cual los códigos iniciales se agruparon en categorías y subcategorías vinculadas a las cinco dimensiones analíticas del estudio. Estas categorías fueron organizadas en matrices de análisis que facilitaron la comparación y triangulación de la información proveniente de las distintas fuentes.

La credibilidad del análisis se garantizó a través de la triangulación de técnicas e instrumentos, contrastando la información obtenida mediante entrevistas, grupos focales y observación de aula, así como mediante la coherencia interna entre los hallazgos y los objetivos planteados. Los datos cuantitativos descriptivos derivados de la ficha de observación se utilizaron como apoyo para reforzar la interpretación cualitativa, sin constituirse en un eje analítico independiente. De este modo, el análisis permitió comprender de manera integral las prácticas docentes, las percepciones estudiantiles y las dificultades presentes en el proceso de comprensión lectora.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN:

Para la presentación de los resultados se organizaron los hallazgos según las cinco dimensiones definidas en la investigación: planificación y propósito de la lectura, estrategias didácticas aplicadas, recursos y apoyos para la comprensión, evaluación y retroalimentación, y dificultades y necesidades de mejora. Esta estructura permitió analizar cada aspecto de manera sistemática, relacionando la información obtenida en los tres instrumentos empleados: entrevistas semiestructuradas a docentes, grupos focales con estudiantes y fichas de observación estructurada de aula. El uso de dimensiones comunes facilitó la triangulación, identificando patrones de coincidencia y contrastes significativos entre las percepciones y las prácticas observadas.

El procesamiento de los datos se realizó combinando análisis cualitativo y cuantitativo descriptivo. En el caso de las entrevistas y los grupos focales, las transcripciones fueron sometidas a un análisis de contenido temático, estableciendo categorías y subcategorías emergentes vinculadas a cada dimensión. Para las observaciones de aula, los indicadores valorados en la

escala de 0 a 3 se tabularon para obtener frecuencias y promedios, mientras que las notas de campo proporcionaron ejemplos y evidencias específicas. Este procedimiento permitió no solo describir las prácticas y percepciones, sino también interpretar su coherencia y pertinencia en función de los objetivos del estudio, estableciendo un panorama integral de las estrategias didácticas utilizadas y de las necesidades detectadas para mejorar la lectura comprensiva en los primeros años de educación básica.

Los resultados de la entrevista demostraron que, en la dimensión de planificación y propósito de la lectura, si bien los docentes señalaron que estructuraban las sesiones con un inicio, desarrollo y cierre, la comunicación del objetivo de comprensión a los estudiantes no era siempre explícita. Uno de ellos expresó que “los estudiantes saben leer, pero no comprenden lo que leen” y reconoció que, en ocasiones, asumía que entendían la meta de la actividad sin declararla de manera directa. La selección de textos se basaba más en la disponibilidad de materiales que en un análisis sistemático de la complejidad léxica o estructural, lo que generaba, en ciertos casos, un desajuste entre el nivel del texto y las capacidades lectoras del grupo, lo que provocaba desmotivación y resultados desiguales.

En cuanto a las estrategias didácticas aplicadas, todos los entrevistados afirmaron emplear actividades antes, durante y después de la lectura, pero la profundidad y variedad de estas era limitada. Predominaban las preguntas de activación y la lectura en voz alta, mientras que estrategias más avanzadas, como el modelado metacognitivo o la dramatización, eran poco frecuentes. Un docente comentó que “hoy en día, con tanta tecnología, pasan distraídos y cuesta que se concentren en la lectura”, lo que, según indicó, lo llevaba a simplificar las actividades para mantener la atención. Este patrón sugiere que, aunque existe conocimiento sobre distintas estrategias, su aplicación sistemática se ve restringida por factores de gestión del tiempo, atención de los estudiantes y carga curricular.

En la dimensión de recursos y apoyos para la comprensión, los docentes indicaron que contaban con algunos materiales impresos y recursos digitales básicos, pero que su uso no siempre estaba enfocado en facilitar la comprensión profunda. Las adaptaciones para estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje se reducían principalmente a dar más tiempo o a fragmentar el texto. Una docente señaló que “a los que les cuesta más, les doy menos párrafos, pero igual no logran entender todo”, evidenciando la ausencia de apoyos diferenciados que permitan a todos acceder al contenido con equidad. Esto refleja un riesgo de ampliación de brechas lectoras en contextos de alta heterogeneidad.

Respecto a la evaluación y retroalimentación, se observó que la verificación de la comprensión se realizaba mayormente mediante preguntas literales o resúmenes orales, con escasa inclusión de tareas inferenciales o

críticas. La retroalimentación se centraba en corregir errores sin explicar estrategias para mejorar. Un docente reconoció que “a veces solo digo si está bien o mal, pero no me alcanza el tiempo para explicar cómo mejorar”, lo que evidencia una práctica evaluativa más orientada al control de resultados que a la formación de habilidades de comprensión autónoma.

Asimismo, en la dimensión de dificultades y necesidades de mejora, todos los docentes coincidieron en señalar la falta de hábito lector y las distracciones constantes como factores que afectan el rendimiento. Una docente afirmó que “cuando no leen en casa, aquí se nota, les cuesta seguir el hilo de la historia”. Aunque se mencionó la necesidad de capacitación y más recursos, las propuestas fueron generales y sin un plan claro de aplicación, lo que indica que, pese a reconocer la gravedad del problema, su abordaje carece de sistematicidad. Este conjunto de hallazgos sitúa la problemática de la lectura comprensiva en un nivel moderado a grave, con carencias evidentes en planificación, variedad de estrategias, apoyos diferenciados y retroalimentación formativa.

Con respecto al grupo focal, se realizó con un total de veinticinco estudiantes de primero a tercer grado de educación básica, distribuidos en tres subgrupos de trabajo para facilitar la participación y el uso de un lenguaje acorde a su edad. Las preguntas se organizaron siguiendo las cinco dimensiones de análisis definidas para toda la investigación: planificación y propósito de la lectura, estrategias didácticas aplicadas, recursos y apoyos para la comprensión, evaluación y retroalimentación, y dificultades y necesidades de mejora. Durante la sesión se emplearon dinámicas breves, como observar ilustraciones de un libro y comentar lo que creían que ocurriría, para generar confianza y motivar la participación. Todas las respuestas fueron registradas en audio y complementadas con notas de observación para captar gestos y actitudes relevantes.

En la dimensión de planificación y propósito, la mayoría de los estudiantes indicó que la profesora iniciaba la actividad con frases generales como “vamos a leer este cuento”, sin explicar de forma clara para qué servía la lectura o qué habilidades iban a desarrollar, aunque algunos mencionaron que en ocasiones se les decía que la lectura era “para aprender palabras nuevas”. En relación con las estrategias didácticas aplicadas, antes de leer solían observar las imágenes y comentar lo que creían que iba a pasar, mientras que durante la lectura predominaba la lectura en voz alta por turnos,

con pocas pausas para conversar sobre el contenido; después de leer, las actividades más comunes eran responder preguntas del libro o hacer dibujos, pero no siempre se realizaban tareas de análisis o reflexión más profunda. Sobre los recursos y apoyos, varios comentaron que en algunas clases se utilizaban computadoras o tabletas, aunque de forma ocasional, y que cuando encontraban palabras difíciles solían preguntarle a la profesora o usar las imágenes como ayuda.

En la dimensión de evaluación y retroalimentación, la mayoría señaló que sabían que habían entendido bien “porque contestaban bien las preguntas” o porque la profesora les decía “muy bien”, aunque pocos mencionaron que recibieran explicaciones sobre cómo mejorar cuando cometían errores. En cuanto a las dificultades y necesidades de mejora, los estudiantes identificaron como principales obstáculos las palabras largas o desconocidas, así como la dificultad para recordar todos los detalles de la historia; entre sus propuestas para mejorar la comprensión mencionaron que les gustaría incluir más juegos relacionados con la lectura y trabajar con textos que tengan más ilustraciones, ya que consideran que eso les facilita entender el contenido. Este conjunto de percepciones refleja que, aunque existen prácticas que motivan y ayudan parcialmente a la comprensión, las oportunidades para desarrollar habilidades más profundas son limitadas, lo que contribuye a que la lectura comprensiva se mantenga en un nivel moderado y, en algunos casos, se acerque a un nivel preocupante.

Tabla 1. Resultados del grupo focal con estudiantes

Dimensión	Descripción de respuestas
1. Planificación y propósito de la lectura	La mayoría de los estudiantes manifestó que la profesora comenzaba la clase diciendo “vamos a leer este cuento” o frases similares, sin explicar claramente para qué servía la lectura o qué objetivo se pretendía alcanzar. Un grupo más pequeño recordó que, en algunas ocasiones, se mencionaba que la lectura era “para aprender palabras nuevas” o “para saber más del tema del día”.
2. Estrategias didácticas aplicadas	Antes de leer, muchos estudiantes comentaron que observaban las ilustraciones y decían lo que creían que pasaría en la historia, aunque otros afirmaron que a veces se iniciaba la lectura sin actividades previas. Durante la lectura, predominaba la lectura en voz alta por turnos, con pocas pausas para conversar sobre el contenido; algunos mencionaron que la profesora hacía preguntas intermedias, pero no siempre ocurría. Después de

- leer, las actividades más frecuentes eran responder preguntas del libro o realizar dibujos, mientras que tareas de análisis más profundo eran menos comunes.
- 3. Recursos y apoyos para la comprensión** Algunos estudiantes mencionaron que ocasionalmente usaban computadoras o tabletas para actividades de lectura, aunque la mayoría indicó que no se usaban de forma regular. Ante palabras difíciles, lo más común era preguntar a la profesora; en menor medida, mencionaron apoyarse en las imágenes para adivinar el significado.
- 4. Evaluación y retroalimentación** La forma más habitual de saber si habían entendido era que la profesora les dijera “muy bien” o porque respondían correctamente las preguntas. Pocos estudiantes mencionaron recibir explicaciones sobre cómo mejorar cuando daban una respuesta incorrecta.
- 5. Dificultades y necesidades de mejora** Las principales dificultades mencionadas fueron las palabras largas o desconocidas y la dificultad para recordar todos los detalles de la historia. Entre sus sugerencias, destacaron el deseo de incluir más juegos relacionados con la lectura y trabajar con textos con más ilustraciones, porque “con dibujos entendemos más rápido”.

El grupo focal evidencia que la comprensión lectora se desarrolla, en la mayoría de los casos, sin una orientación explícita hacia objetivos claros de aprendizaje, lo que limita la conciencia de los estudiantes sobre el propósito de la actividad lectora. Esta ausencia de metas definidas tiende a convertir la lectura en una rutina escolar más que en un proceso orientado al desarrollo de habilidades específicas de comprensión.

En cuanto a las estrategias empleadas, las percepciones estudiantiles muestran un predominio de prácticas centradas en la lectura en voz alta y actividades posteriores de baja exigencia cognitiva. Si bien estas dinámicas

favorecen la participación básica, resultan insuficientes para promover procesos inferenciales, reflexivos o críticos, lo que restringe el alcance del trabajo lector en los primeros años.

Respecto a las dificultades y necesidades, los estudiantes identifican obstáculos recurrentes asociados al vocabulario y a la retención de información, así como el deseo de incorporar actividades más dinámicas y visuales. Estas percepciones permiten situar la comprensión lectora en un nivel moderado, con señales preocupantes vinculadas a la limitada presencia de estrategias que fortalezcan la autonomía y la profundización del significado textual.

Tabla 2. Resultados de la ficha de observación estructurada

Dimensión	Indicador	0 F (%)	1 F (%)	2 F (%)	3 F (%)
1. Planificación y propósito de la lectura	Objetivo de lectura comunicado al inicio	2 (40%)	2 (40%)	1 (20%)	0 (0%)
	Secuencia clara antes-durante-después	1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)	0 (0%)
	Texto adecuado al nivel	0 (0%)	1 (20%)	3 (60%)	1 (20%)
2. Estrategias didácticas aplicadas	Activación de conocimientos previos	1 (20%)	3 (60%)	1 (20%)	0 (0%)
	Modelado docente (pienso en voz alta)	2 (40%)	2 (40%)	1 (20%)	0 (0%)
	Preguntas escalonadas (literal, inferencial, crítica)	1 (20%)	3 (60%)	1 (20%)	0 (0%)
	Estrategias variadas (dramatización, organizadores, TIC, gamificación)	3 (60%)	2 (40%)	0 (0%)	0 (0%)
3. Recursos apoyos para la comprensión	Uso de recursos visuales o digitales	2 (40%)	2 (40%)	1 (20%)	0 (0%)

	Apoyo para vocabulario	1 (20%)	3 (60%)	1 (20%)	0 (0%)
	Adaptaciones para distintos ritmos	3 (60%)	2 (40%)	0 (0%)	0 (0%)
4. Evaluación y retroalimentación	Verificación explícita de la comprensión	0 (0%)	2 (40%)	3 (60%)	0 (0%)
	Retroalimentación específica sobre contenido	1 (20%)	3 (60%)	1 (20%)	0 (0%)
5. Dificultades y necesidades de mejora	Evidencia de barreras para la comprensión	0 (0%)	2 (40%)	3 (60%)	0 (0%)
	Ajustes realizados en el momento	2 (40%)	3 (60%)	0 (0%)	0 (0%)

La observación de aula muestra que la planificación de las sesiones de lectura presenta una estructura general reconocible, aunque la comunicación del propósito lector no se consolida como una práctica sistemática. Esta debilidad reduce la posibilidad de que los estudiantes orienten su atención y esfuerzo hacia metas de comprensión claramente definidas.

En relación con las estrategias didácticas, se constata una aplicación parcial de prácticas orientadas a la comprensión profunda, como el modelado metacognitivo y las preguntas escalonadas. La escasa diversificación metodológica limita la atención a distintos estilos de aprendizaje y restringe las oportunidades para desarrollar habilidades lectoras de mayor complejidad.

En cuanto a los recursos, la evaluación y los ajustes pedagógicos, la observación revela un uso limitado de apoyos visuales y adaptaciones diferenciadas, así como una retroalimentación centrada principalmente en la comprobación de respuestas. Este conjunto de prácticas sitúa el desempeño observado en un nivel moderado, con debilidades estructurales que podrían intensificarse si no se introducen mejoras metodológicas sostenidas.

Tabla 3. *Triangulación de resultados entre entrevistas, grupo focal y observación*

Dimensión	Entrevista a docentes	Grupo focal con estudiantes	Observación de aula
1. Planificación y propósito de la lectura	La mayoría de docentes planificaba las sesiones, pero no siempre comunicaba el objetivo de comprensión de forma explícita; selección de textos basada en disponibilidad más que en criterios de dificultad.	Los estudiantes indicaron que la profesora decía “vamos a leer” sin explicar para qué; algunos recordaron que se mencionaba “para aprender palabras nuevas”.	Comunicación del objetivo ausente o genérica en la mayoría de los casos; secuencia antes-durante-después presente, pero con preparación previa limitada; textos en general adecuados, aunque algunos superaban el nivel lector.
2. Estrategias didácticas aplicadas	Predominio de lectura en voz alta y preguntas iniciales; estrategias como modelado metacognitivo o dramatización poco frecuentes por falta de tiempo.	Los estudiantes dijeron que antes de leer observaban dibujos o adivinaban la historia; durante la lectura leían por turnos, con pocas pausas; después, respondían preguntas o hacían dibujos.	Activación de conocimientos previos presente pero superficial; preguntas centradas en lo literal; estrategias variadas (dramatización, organizadores, TIC) muy escasas.
3. Recursos y apoyos para la comprensión	Recursos impresos y digitales básicos; adaptaciones mínimas para	Uso ocasional de computadoras o tabletas; cuando había palabras difíciles, preguntaban a la	Uso limitado de recursos visuales/digitales y de apoyos para vocabulario; adaptaciones

	distintos ritmos de aprendizaje.	profesora o usaban imágenes.	centradas solo en simplificar el texto.
4. Evaluación y retroalimentación	Evaluación centrada en preguntas literales o resúmenes; retroalimentación más correctiva que formativa.	Saben que comprendieron si responden bien o la profesora dice "muy bien"; poca explicación sobre cómo mejorar.	Evaluación mediante preguntas orales, mayormente literales; retroalimentación específica ausente o limitada.
5. Dificultades y necesidades de mejora	Falta de hábito lector, vocabulario limitado y dificultad para inferir; propuestas generales de mejora sin plan definido.	Palabras largas/desconocidas y dificultad para recordar detalles; desean más juegos y textos con dibujos.	Barreras para la comprensión presentes en todos los grupos; ajustes en el momento muy básicos y sin cambios metodológicos relevantes.

La triangulación de los datos confirma una coincidencia significativa entre docentes, estudiantes y observación de aula respecto a la ausencia de objetivos de lectura claramente comunicados. Esta convergencia sugiere que la planificación y conducción de la lectura no siempre se orienta explícitamente al desarrollo progresivo de la comprensión lectora.

Asimismo, las tres fuentes coinciden en señalar el predominio de estrategias centradas en la literalidad y la participación básica, con escasa presencia de prácticas que estimulen la inferencia, la reflexión y el análisis crítico. Esta reiteración entre instrumentos refuerza la validez de los hallazgos y evidencia una limitación compartida en el enfoque metodológico aplicado.

La triangulación pone de manifiesto que las dificultades detectadas no reciben una respuesta pedagógica sistemática, ya que los ajustes realizados tienden a ser puntuales y de alcance limitado. En conjunto, estos resultados permiten afirmar que la comprensión lectora se mantiene en un nivel moderado, con indicadores preocupantes derivados de la persistencia de prácticas poco diversificadas y de una retroalimentación insuficientemente formativa.

Plan de Mejora

A continuación, se detalla el plan de mejora didáctica basada en la estrategia dialógica en contexto grupal para el presente estudio.

Título del plan

"Lectura Dialógica Adaptada para el Fortalecimiento de la Lectura comprensiva en los Primeros Años de Educación Básica"

Objetivo general

Implementar un plan didáctico basado en la lectura dialógica, adaptado a un contexto grupal y con recursos limitados, para mejorar la lectura comprensiva en los primeros años de educación básica.

Objetivos específicos

- Incorporar rutinas de lectura dialógica que favorezcan el pensamiento inferencial y crítico.
- Capacitar a los docentes en el uso de preguntas abiertas y retroalimentación formativa.
- Fomentar la participación activa de todos los estudiantes durante la lectura en grupo.
- Integrar recursos impresos y visuales de bajo costo para apoyar la comprensión.

Fundamentación teórica y contextual

La lectura dialógica (*Dialogic Reading*) es una estrategia que convierte la lectura de un texto en una conversación interactiva, donde el docente no solo lee sino que provoca la reflexión a través de preguntas abiertas, amplía respuestas y promueve que el estudiante reconstruya la historia con sus propias palabras (Whitehurst et al., 1994). En países latinoamericanos, las condiciones económicas y de infraestructura limitan la aplicación de programas uno a uno; por ello, este plan adapta la metodología para su aplicación en grupos de 20 a 25 estudiantes, aprovechando el trabajo cooperativo, la rotación de roles y el uso de recursos impresos accesibles.

El aporte de este estudio consiste en la adaptación de la lectura dialógica a contextos educativos con recursos limitados y grupos numerosos, una

realidad frecuente en la educación básica y poco desarrollada de forma sistemática en la literatura. A diferencia de propuestas centradas en intervenciones individualizadas o de pequeño grupo, el plan plantea una implementación viable en aulas de 20 a 25 estudiantes mediante roles rotativos, trabajo cooperativo y el uso de recursos impresos y visuales de bajo costo, preservando el carácter interactivo y reflexivo de la estrategia. Asimismo, la investigación contribuye con un modelo de cinco dimensiones planificación, estrategias didácticas, recursos y apoyos, evaluación y retroalimentación, y dificultades que permite articular el diagnóstico de la lectura comprensiva con acciones pedagógicas concretas, superando enfoques fragmentados y ofreciendo un marco integrado, flexible y transferible a contextos escolares similares.

Los resultados de esta investigación evidenciaron que los docentes no siempre comunican el propósito de la lectura, aplican preguntas mayoritariamente literales y utilizan recursos limitados. Por tanto, el plan se enfoca en tres ejes de mejora: comunicación clara del objetivo, uso de estrategias metacognitivas durante la lectura y diversificación de recursos para apoyar la comprensión.

Metodología de implementación

La implementación se organiza en tres fases:

- **Fase 1: Preparación (2 semanas)**
 - Selección de textos adecuados al nivel lector.
 - Capacitación docente en formulación de preguntas abiertas y técnicas de retroalimentación.
 - Diseño de guías de lectura con actividades antes-durante-después.
- **Fase 2: Aplicación (8 semanas)**
 - Ejecución de sesiones de lectura dialógica grupal dos veces por semana.
 - Rotación de estudiantes en roles de narrador, predictor, clarificador y resumidor.
 - Registro de observaciones y reacciones de los estudiantes.
- **Fase 3: Consolidación y seguimiento (4 semanas)**

- Comparación de desempeños en comprensión literal, inferencial y crítica.
- Retroalimentación grupal y ajustes metodológicos.
- Socialización de resultados con docentes y familias para fortalecer la continuidad.

Estrategias y actividades propuestas

- **Lectura dialógica adaptada al trabajo grupal:** se promueve la interacción continua entre docente y estudiantes durante la lectura, incorporando pausas para preguntas abiertas, aclaración de vocabulario y reconstrucción oral de la historia.
- **Secuencia metodológica antes-durante-después:** alineada con el Currículo Nacional, garantiza que se activen conocimientos previos, se fomente la participación durante la lectura y se consoliden los aprendizajes al final.
- **Roles rotativos:** narrador (lee o cuenta partes del texto), predictor (anticipa lo que pasará), clarificador (explica palabras o ideas), resumidor (sintetiza lo leído).
- **Recursos accesibles:** uso de textos impresos, láminas ilustradas, glosarios visuales y organizadores gráficos elaborados por el docente o los propios estudiantes.
- **Retroalimentación formativa inmediata:** el docente interviene en el momento, reforzando ideas correctas y reformulando las incompletas para favorecer la comprensión crítica.

Tabla 4. Resumen del plan de mejora didáctica

Dimensión diagnosticada	Estrategia propuesta	Actividades sugeridas	Recursos necesarios
Planificación y propósito de la lectura	Presentar y explicar el objetivo de la lectura	Conectar el texto con experiencias previas, anticipar ideas clave	Pizarra, carteles
Estrategias didácticas aplicadas	Lectura dialógica con roles rotativos	Preguntas abiertas, pausas reflexivas, predicción, reformulación	Textos impresos, láminas
Recursos y apoyos para la comprensión	Material visual y organizadores gráficos	Glosario visual, ilustraciones, mapa de ideas	Hojas, marcadores

Evaluación y retroalimentación	y Retroalimentación inmediata y específica	Comentarios y formativos, síntesis grupal	Notas de observación
Dificultades y necesidades	y Adaptación a distintos ritmos de aprendizaje	Trabajo en parejas, refuerzo en vocabulario	Tarjetas de palabras, fichas

Evaluación y seguimiento

La evaluación se planteó de forma formativa y procesual, observando mejoras en las tres dimensiones de la lectura comprensiva (literal, inferencial y crítica). Se utilizaron listas de cotejo para registrar la participación, la calidad de las respuestas y el nivel de autonomía en la reconstrucción del texto. El seguimiento se realizó mediante observaciones sistemáticas cada dos semanas y sesiones de retroalimentación con los docentes, a fin de ajustar las estrategias según las necesidades detectadas.

Sostenibilidad y proyección

Para garantizar la sostenibilidad, el plan se integró dentro de la planificación curricular existente, evitando sobrecarga de trabajo docente y optimizando el uso de materiales ya disponibles en la institución. La socialización de la estrategia con el equipo docente y las familias permitirá que las prácticas de lectura dialógica se extiendan más allá del aula, favoreciendo un entorno lector activo. Además, se propone la elaboración de un banco de textos y guías adaptadas, que pueda ser utilizado por diferentes grados y replicado en otras instituciones con características similares.

Validación de la propuesta

La validación del plan propuesto se realizó a través del juicio de cinco especialistas en didáctica de la lectura y diseño curricular, seleccionados por su experiencia en el ámbito de la educación básica y su trayectoria en investigación pedagógica. Cada experto evaluó la coherencia interna, la pertinencia de las estrategias planteadas y la alineación del plan con los objetivos formativos establecidos por el Ministerio de Educación, utilizando una escala de valoración de 1 a 10. Los resultados obtenidos evidenciaron un alto nivel de aceptación, con puntajes que oscilaron entre 9 y 10, lo que respalda

la solidez teórica y la aplicabilidad práctica de la propuesta en contextos educativos similares al estudiado.

Discusión

Los resultados de la presente investigación, que evidencian una comunicación deficiente del propósito de lectura, la prevalencia de preguntas literales y la escasa diversidad de recursos, guardan relación con los hallazgos de Ortega Sepúlveda y García (2020), quienes identificaron que el fortalecimiento del vocabulario previo es un factor determinante para mejorar la lectura comprensiva, especialmente en estudiantes con dificultades. En ambos casos, se resalta la importancia de actividades de prelectura que activen conocimientos previos, lo cual en esta investigación se observó como un componente débil; sin embargo, mientras los autores proponen ejercicios sistemáticos de vocabulario, en el contexto analizado las limitaciones de tiempo y recursos reducen la aplicación constante de este tipo de estrategias.

Bahamondes (2021) evidenció que la lectura guiada incrementa significativamente la comprensión inferencial y el interés por la lectura, lo que coincide con la necesidad detectada en este estudio de diversificar las estrategias durante la fase de lectura. Mientras en el trabajo chileno el uso de guías estructuradas permitió un aumento del 18% en comprensión inferencial, en el presente contexto se identificó que las actividades suelen centrarse en la comprensión literal, sin promover inferencias complejas. Esto sugiere que, incluso sin recursos adicionales, la incorporación de pausas reflexivas y preguntas abiertas podría replicar parte de los efectos positivos encontrados por Bahamondes.

En la revisión sistemática de Ortiz Gómez et al. (2023) se resaltó que la aplicación del modelo “Teaching Games for Understanding” mejoraba la comprensión literal en un 15% al integrar actividad física y análisis de instrucciones. Aunque el enfoque de esta investigación es distinto, existe una convergencia en la idea de que la participación activa y el aprendizaje contextualizado fortalecen la comprensión. En el aula observada, la interacción se limitó en muchas ocasiones a respuestas corales o dirigidas por el docente, lo que contrasta con la necesidad de fomentar la autonomía interpretativa y el aprendizaje a través de la experiencia.

Los hallazgos de Yáñez y Delgado (2022), quienes implementaron una estrategia lúdica con TIC que mejoró en un 22% la comprensión global, son particularmente relevantes, pues en este estudio se evidenció un uso muy limitado de recursos tecnológicos y actividades lúdicas. Los docentes participantes reconocieron que la motivación de los estudiantes se ve afectada por la falta de medios interactivos, lo que respalda la pertinencia de incorporar herramientas accesibles que fomenten el interés y la participación activa, aun cuando los recursos sean de bajo costo.

Por otra parte, Solórzano y Farfán (2021) demostraron que medios didácticos como mapas conceptuales y videos educativos generan un incremento del 14% en la comprensión literal. Esta evidencia es coherente con los resultados obtenidos en la presente investigación, donde se observó que los recursos visuales se utilizan esporádicamente y sin una secuencia metodológica clara. La incorporación sistemática de estos medios, incluso elaborados manualmente, podría contribuir a superar parte de las barreras detectadas en la comprensión de textos narrativos y expositivos.

Asimismo, Mendoza et al. (2021) concluyeron que la técnica de lectura crítica eleva la comprensión inferencial y promueve el uso de estrategias metacognitivas, resultados que coinciden con la necesidad detectada en este estudio de fortalecer la reflexión durante y después de la lectura. En las aulas observadas, las preguntas críticas se formularon de manera ocasional, lo que limita la capacidad del estudiante para analizar, inferir y evaluar el contenido. La propuesta de este trabajo, al integrar elementos de la lectura dialógica, busca precisamente ampliar ese espacio de reflexión y metacognición.

El estudio cualitativo de Salinas (2021) sobre el uso de la hermenéutica como método para el pensamiento crítico lector revela que la interpretación profunda de los textos fomenta el debate y la comprensión integral. Esta perspectiva dialoga con los resultados obtenidos, donde se evidenció que la discusión colectiva sobre el significado de los textos es poco frecuente. Adoptar prácticas que permitan a los estudiantes argumentar y confrontar ideas podría acercar la experiencia local a los beneficios descritos por Salinas.

Cabe resaltar que Rosero y Lema (2024) comprobaron que integrar contenidos transversales, como la educación financiera, favorece la comprensión crítica. Aunque el tema abordado es diferente, la coincidencia radica en que el contenido significativo y contextualizado motiva al estudiante y favorece el aprendizaje profundo. En este estudio, la lectura se trabajó con textos poco vinculados a la realidad inmediata del alumnado, lo que podría explicar parte de las dificultades en la comprensión inferencial y crítica.

Blasco-Serrano et al. (2021) enfatizaron que la mediación docente constante incrementa tanto la motivación como la precisión lectora. Esto coincide con las observaciones de esta investigación, donde las intervenciones más efectivas fueron aquellas en las que el docente reformuló y expandió las respuestas de los estudiantes. No obstante, en muchos casos la mediación se limitó a la

corrección de errores, desaprovechando oportunidades para profundizar en la interpretación del texto.

Conviene subrayar que el estudio de Loor (2020) mostró que contextualizar los contenidos a través de problemas narrativos mejora la comprensión verbal en un 10%. Este hallazgo respalda la idea de que conectar la lectura con experiencias y contextos significativos para los estudiantes es clave para superar las barreras detectadas. En el presente estudio, la ausencia de este tipo de estrategias contribuyó a que las actividades de lectura se percibieran como ejercicios aislados, sin un vínculo claro con el entorno del alumnado.

CONCLUSIONES

En relación con el primer objetivo, el análisis teórico permitió fundamentar diversos métodos didácticos respaldados por la literatura científica y experiencias internacionales, tales como la lectura dialógica, la lectura guiada, la gamificación y el uso de recursos digitales, los cuales han demostrado eficacia para desarrollar habilidades de comprensión literal, inferencial y crítica en estudiantes de educación básica. Esta revisión sirvió de base para seleccionar y adaptar aquellas estrategias que resultan más viables en contextos con recursos limitados, manteniendo la coherencia con las directrices del currículo nacional.

Respecto al segundo objetivo, los resultados evidenciaron que las principales dificultades que enfrentan los estudiantes se concentran en la ausencia de un propósito claro antes de la lectura, la prevalencia de preguntas de tipo literal, el escaso uso de recursos de apoyo para el vocabulario y las limitaciones en la retroalimentación formativa. Estas debilidades fueron identificadas de manera coincidente por los estudiantes y la docente, lo que indica un problema estructural que requiere intervenciones metodológicas sostenidas.

En cuanto al tercer y cuarto objetivo, el diseño del plan de mejora didáctica integró estrategias activas y participativas centradas en la lectura dialógica adaptada al trabajo grupal, fomentando la reflexión, la interacción y la diversificación de recursos. Su validación por parte de cinco especialistas confirmó la pertinencia y coherencia de la propuesta, con calificaciones entre 9 y 10, lo que garantiza su viabilidad para ser aplicada en entornos escolares similares y su potencial para revertir las deficiencias detectadas en la enseñanza de la lectura comprensiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Peralta, T. T., Cohen Aguilar, P. E., & Alvarado Mejía, S. (2022). Comprensión lectora en la educación colombiana. *Revista de Educación Básica*, 6(2), 58–74.

Bahamondes Delgado, C. (2021). La comprensión lectora de un texto literario en estudiantes de 8º año de educación general básica. *Letras*, 87, 16–42. <https://doi.org/10.7764/LETRAS.87.16-42>

Blasco-Serrano, A. C., Arraiz Pérez, A., & Garrido Laparte, M. A. (2021). Claves de la mediación para el desarrollo de la comprensión lectora. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(2), 123–138. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.2.2021.25335>

Contreras de la Osa, M., & Abellán, J. (2020). Mejorando actitudes hacia la discapacidad mediante el deporte adaptado. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (11), 85–98. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i11.3401>

Cordero, F., & Pérez, S. (2020). Literatura infantil y comprensión inferencial. *Educación Inicial*, 11(2), 35–49.

González, W., & Montilla, A. (2021). Estrategia de enseñanza de conceptos básicos financieros. *Talento*, 1(1), 26–39. <https://doi.org/10.33996/talento.v1i1.3>

Hernández, T., & Molina, D. (2021). Comprensión lectora a través de textos discontinuos. *Revista Pedagógica*, 41(1), 50–66. <https://doi.org/10.7764/pedagogia.41.1.208>

Jaramillo, M. (2024). Lectura dramatizada en el aula. *Revista de Educación Básica y Teatro*, 7(1), 89–100.

Loor Chávez, D. (2020). Estrategias didácticas para el aprendizaje de la multiplicación. *Revista Cognosis*, 5(1), 45–60. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v5i0.2782>

Martínez, R., & Herrera, A. (2023). Lectura interactiva en el desarrollo de la comprensión lectora. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 29(1), 65–78.

Mendoza Vélez, M. E., Delgado Cedeño, L. A., & Jalil Vélez, N. J. (2021). Técnica de lectura crítica y su influencia. *Revista Cognosis*, 6(1), 30–45. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i1.1775>

Ortega Sepúlveda, S., & García, J. (2020). Vocabulario y comprensión lectora en escolares con discapacidad intelectual. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 40(4), 157–164. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.02.006>

Ortiz Gómez, O. R., Núñez Enríquez, O., Candia Luján, R., Nájera Longoria, R. J., Valenzuela Jurado, F., & Santos Sambrano, G. (2023). Teaching Games for Understanding como método comprensivo. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 48, 1011–1020. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.97137>

Rengifo, L., & Zúñiga, C. (2024). Gamificación como estrategia de comprensión lectora. *Innovación Educativa*, 34(2), 90–105. <https://doi.org/10.37189/innedu.v34i2.1182>

Rosero Cárdenas, S. P., & Lema Pupiales, J. M. (2024). La importancia de la educación financiera en la educación básica. *Código Científico Revista de Investigación*, 5(4), 29–42. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/ne4/524>

Salinas Carranza, K. L. (2021). La hermenéutica como método didáctico aplicado. *Helios*, 4(1), 45–58. <https://doi.org/10.22497/helios.v4i1.1033>

Solórzano Gómez, C. D., & Farfán Velásquez, A. N. (2021). Los medios didácticos en la asignatura de estudios sociales. *Revista Cognosis*, 6(2), 11–22. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i2.2782>

Vélez, N. J. (2023). Recursos digitales y comprensión lectora. *Revista Cognosis*, 8(1), 20–35. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v8i1.4021>

Yáñez Yancha, M. E., & Delgado Cedeño, L. A. (2022). Estrategia didáctica para el aprendizaje de la lectura en estudiantes del Sistema de Educación General Básica. *Revista Cognosis*, 7(Esp. II), 89–99. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v7iee-ii-.3889>