

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE 4° Y 5° AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA
DIDACTIC STRATEGIES TO IMPROVE READING COMPREHENSION IN 4TH AND 5TH GRADE STUDENTS OF BASIC EDUCATION

Autor: ¹Stefania Betsabeth Santander Barroso, ²Yulissa Pamela Mena Montoya, ³Ida María Hernández Ciriano, ⁴Elizabeth Esther Vergel Parejo.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-1783-9355>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-4442-3703>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-2275-3959>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-0178-5099>

¹E-mail de contacto: sbsantanderb@ube.edu.ec

²E-mail de contacto: ypmenam@ube.edu.ec

³E-mail de contacto: idamariahc@gmail.com

⁴E-mail de contacto: eevergelp@ube.edu.ec

Afiliación: ^{1*2*3*4*}Universidad Bolivariana del Ecuador, (Ecuador).

Artículo recibido: 17 de Mayo del 2026

Artículo revisado: 19 de Mayo del 2026

Artículo aprobado: 21 de Mayo del 2026

¹Licenciado en Ciencias de la Educación mención Inglés, egresado de la Universidad Técnica Particular de Loja, (Ecuador), Maestrante de la maestría en Educación Básica de la Universidad Bolivariana del Ecuador, (Ecuador).

²Licenciada en Sociología, egresada de la Universidad Estatal de Bolívar, (Ecuador), Maestrante de la maestría en Educación Básica de la Universidad Bolivariana del Ecuador, (Ecuador).

³Profesor Secundario Superior de Español, egresado de la Universidad de Ciencias Médicas de la Habana, (Cuba). Doctora en Ciencias Pedagógicas, egresada de la Academia de Ciencias de Cuba, (Cuba).

⁴Profesor en la especialidad de Biología, (Ecuador). Magíster en Educación mención Didáctica de la Biología, (Ecuador). Doctora en Educación, (Ecuador). Docente investigadora de la Universidad Bolivariana del Ecuador, (Ecuador).

Resumen

Este estudio explora cómo afecta la comprensión lectora de 20 estudiantes de cuarto y quinto año en la Unidad Educativa “Víctor Miguel Crespo”, en la zona rural de Biblián, Ecuador. A partir de un enfoque investigativo mixto, o sea con procedimientos cuantitativos y cualitativos, se encontró que el 60% de los chicos tiene un retraso importante: Muchos solo logran decodificar el texto de manera literal, pero no logran la comprensión lectora profunda y crítica. ¿Por qué pasa esto? La brecha digital, la situación socioeconómica difícil y los viejos métodos de enseñanza todavía controlan en el aula. Para cambiar la situación, la investigación propone una matriz de intervención basada en la pedagogía de la identidad y la gamificación analógica. La idea es romper la dependencia de la tecnología para aprender y apostar por métodos más cercanos a su realidad. Para eso, se escribieron textos con motivos naturales y culturales de la zona. Los resultados muestran que cuando los docentes median con textos desde el contexto local, logran que los

estudiantes avancen hacia una comprensión inferencial, no solo literal. Al final, el estudio evidencia que, si se busca que la mejora académica sea sostenible en zonas rurales, hace falta una enseñanza situada, que valore y aproveche el capital cultural de los estudiantes y de la comunidad.

Palabras clave: **Comprensión lectora, Educación rural, Estrategias didácticas, Biblián, Aprendizaje significativo.**

Abstract

This study explores the factors affecting reading comprehension among 20 students in the fourth and fifth years of Basic General Education at the “Víctor Miguel Crespo” Educational Unit, located in the rural area of Biblián, Ecuador. Using a mixed and descriptive approach, the findings reveal that 60% of the students show a significant lag, with many only achieving literal text decoding. These results are driven by the digital divide, challenging socioeconomic conditions, and the persistence of traditional teaching methods in the classroom. To address

this, the research proposes an intervention matrix based on identity-based pedagogy and analog gamification. The objective is to break the dependency on technology for learning and adopt methods more aligned with the students' reality. The results demonstrate that when teachers mediate through the local context, they enable students to progress toward inferential comprehension rather than just literal reading. Finally, the study clarifies that for academic improvement to be sustainable in rural areas, situated teaching is required—one that values and leverages the students' cultural capital.

Keywords: Reading comprehension, rural education, didactic strategies, Biblián, meaningful learning.

Sumário

Este estudo explora os fatores que afetam a compreensão leitora de 20 estudantes do quarto e quinto ano da Unidade Educativa “Víctor Miguel Crespo”, situada na zona rural de Biblián, Equador. Utilizando uma abordagem mista e descritiva, observou-se que 60% dos alunos apresentam um atraso significativo: muitos conseguem apenas decodificar o texto de maneira literal. As causas identificadas incluem a exclusão digital, a difícil situação socioeconômica e a persistência de métodos tradicionais de ensino em sala de aula. Para transformar essa realidade, a investigação propõe uma matriz de intervenção baseada na pedagogia da identidade e na gamificação analógica. A proposta visa romper a dependência tecnológica na aprendizagem, apostando em métodos mais próximos da realidade local. Os resultados demonstram que, quando os docentes realizam a mediação a partir do contexto local, os estudantes conseguem avançar para uma compreensão inferencial, superando o nível literal. Conclui-se que, para que a melhora acadêmica seja sustentável em zonas rurais, é fundamental uma prática de ensino situada que valorize e aproveite o capital cultural dos estudantes.

Palavras-chave: Compreensão leitora, Educação rural, Estratégias didáticas, Biblián, Aprendizagem significativa.

Introducción

Hoy en día, leer no es solo saber juntar letras. La competencia lectora se ha vuelto un proceso mental mucho más complejo y lleno de matices. Para Duke et al. (2021), comprender bien un texto es como tener la llave a un mundo más profundo, el punto de partida para mirar todo de forma crítica. Pero para que esto funcione, la enseñanza tiene que ser directa, clara y, sobre todo, motivadora. No basta con que los estudiantes “sepan leer”; lo importante es que entiendan, que hagan sus propias conclusiones y que puedan participar activamente en la sociedad del conocimiento. Pero la realidad de la Unidad Educativa “Víctor Miguel Crespo”, en Aguarongo, cantón Biblián, es otra, pues se enfrenta con varios obstáculos que saltan a la vista. Los métodos tradicionales siguen siendo utilizados, y eso hace que la lectura se quede solo en la superficialidad del texto, sin ir más allá. Así, leer se vuelve algo mecánico y aburrido, y los chicos pierden el gusto y la curiosidad. El resultado: El 60% de los estudiantes estudiados en este proyecto no alcanza el nivel de lectora que deberían tener para su grado.

A esto se suma el tema de la brecha digital, que en las zonas rurales de Ecuador es una realidad dura. Muchos estudiantes de Aguarongo no pueden acceder a plataformas virtuales ni a recursos interactivos, y eso los pone en desventaja frente a los niños de ciudad. Vargas y Pérez (2021), lo expresan, cuando dicen: sin Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), los profesores hacen malabares con pocos recursos, y eso afecta directamente el desarrollo de habilidades que hoy son esenciales. Con menos herramientas, los métodos viejos y el aburrimiento se convierten en el pan de cada día. La familia también tiene mucho que ver. Hay poca estimulación lingüística en casa, pocos hábitos de lectura, casi nunca hay una biblioteca familiar y eso limita el vocabulario de los niños.

Torres y Salgado (2021) explican que estas carencias económicas y sociales abren brechas cognitivas que la escuela intenta cerrar, muchas veces sin los recursos adecuados ni adaptados al contexto rural. Este índice elevado de los estudiantes que no alcanza el nivel de comprensión lectora que les corresponde, es sumamente preocupante, los profesores acaban enseñando solo a descifrar palabras, dejando de lado lo verdaderamente importante: entender, reflexionar y conectar con el texto. Frente a esto, surge una pregunta clave: ¿Qué estrategias didácticas funcionan mejor para lograr que los estudiantes comprendan los textos de forma crítica, reflexiva y significativa, tomando en cuenta sus intereses y lo que realmente necesitan? Los problemas que saltan a la vista van desde no encontrar las ideas centrales, falta de vocabulario, hasta no conectar el texto con sus propias experiencias. Y también cuenta el factor emocional: Muchos niños ven la lectura como una fuente de frustración y fracaso.

El problema no es solo académico; Tiene mucho de social y emocional. Leer entre los 9 y 10 años marca un antes y un después en el aprendizaje. Es justo el momento cuando los chicos empiezan a darle un sentido más profundo a la información. Ante esa situación, esta investigación se propone: Aplicar estrategias didácticas creativas y efectivas para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de 4.º y 5.º año de Educación General Básica, partiendo de lo que realmente necesitan en el aula. Por ello, esta investigación plantea cambiar la forma de enseñar, poniendo en primer plano la identidad cultural y los saberes locales de Biblián como impulso para el aprendizaje. A partir de un enfoque investigativo mixto, o sea con procedimientos cuantitativos y cualitativos, se utilizó una Guía de observación áulica, una Encuesta estructurada a padres y docentes, una Guía con preguntas para validación de la Propuesta realizada a 3 docentes

experimentados y una guía de autoevaluación a los estudiantes para valorar los resultados de las actividades realizadas a partir de los textos y secuencia didáctica utilizada. Primero, el estudio analizó cómo está la comprensión lectora de los estudiantes utilizando los instrumentos elaborados. Luego, se diseñó una serie de estrategias didácticas inspiradas en la pedagogía de la identidad y en juegos analógicos. Después, puso a prueba estos recursos directamente en el aula para ver si realmente funcionaban. Así que el objetivo general fue: Aplicar estrategias creativas y efectivas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de 4.º y 5.º año de Educación Básica en la Unidad Educativa “Víctor Miguel Crespo”, en Aguarongo, cantón Biblián, durante el ciclo 2025-2026. Con esto, la idea es responder a las necesidades reales de los alumnos y dejar una propuesta de actividades que otros docentes rurales puedan usar y adaptar en su práctica diaria.

En la Teoría del Aprendizaje Situado y Pedagogía de la Identidad, se analiza y explica por qué usar cuentos referidos al entorno de Cañar y Chimborazo ofrece mejores resultados que los cuentos convencionales. Lave y Wenger (1991) mencionan que aprender no es solo memorizar datos abstractos; es un proceso social, y pasa en un contexto concreto. En el área rural de Biblián, muchas personas ven la lectura como algo ajeno, porque los textos escolares habituales no muestran la vida del campo. La Pedagogía de la Identidad parte de que, cuando un estudiante de 4to o 5to año de EGB encuentra elementos de su propio entorno, el cóndor, el páramo, el achiote, dentro de un texto, se produce un “anclaje cognitivo”. Eso baja la resistencia a leer y convierte la lectura en un acto de reconocerse a sí mismo. Al dar valor a la cultura local, la escuela no solo enseña a leer, sino que le da un significado social al aprendizaje. El rezago

escolar cobra sentido: Para lo cual es concerniente analizar la comprensión lectora en este estudio, utilizamos la Taxonomía de Barrett (1968). Esta organiza las habilidades lectoras desde lo más simple hasta lo más complejo. **Comprensión Literal:** Básicamente, aquí el estudiante solo reconoce lo que el texto dice de forma directa: nombres, lugares, el orden de los hechos. El diagnóstico inicial en la Unidad Educativa “Víctor Miguel Crespo” muestra que la mayoría de los chicos no pasan de este nivel. Se quedan en repetir lo que leen, pero no procesan más allá. **Comprensión Inferencial:** El niño debe usar lo que ya sabe y su intuición para leer entre líneas. Justo en este nivel es donde se detectan más rezagos. Por eso, las actividades que se han diseñado, como las tablas de predicción, buscan que los estudiantes deduzcan cosas que el texto no dice tal cual, como los sentimientos de los personajes o las consecuencias de ciertas acciones.

Comprensión Crítica: Cuando se solicita al niño que escriba una “Promesa de Guardián”, lo llevamos a este nivel: Evalúe la información y la relación con su mundo ético y social. La gamificación analógica es, en esencia, llevar las dinámicas de juego a espacios fuera del juego, pero sin depender de aparatos digitales. En zonas rurales, donde la brecha digital es evidente, esta forma de gamificación realmente conecta con los estudiantes y ayuda a que la escuela vuelva a despertar su interés. Huizinga (1938), hablaba del Homo Ludens y defendía la idea de que jugar es una forma natural de aprender.

Aquí, la propuesta es sencilla pero poderosa: **Mecánicas de recompensa:** Usar “insignias analógicas” (por ejemplo, la Pluma de Killa) que los chicos van ganando cuando avanzan en los niveles de lectura. **Narrativa inmersiva:** El cuento no es solo un texto; se convierte en un universo donde el niño toma un papel activo,

como transformarse en el “Viento Juguetón” durante una lectura dramática. **Desafíos colectivos:** Aspectos como limpiar el río o buscar la campana pasan a ser retos dentro del aula, lo que fomenta el trabajo en equipo y demuestra que la motivación no viene de una pantalla, sino del ingenio detrás de la actividad.

Materiales y Métodos

En la presente investigación se utilizó un enfoque mixto, combinando lo cualitativo y lo cuantitativo, con un alcance descriptivo y propositivo. Así, no solo se logra ver de cerca la situación preocupante de la comprensión lectora en el área rural de Aguarongo, sino que también sentamos las bases para una propuesta pedagógica adaptada a ese contexto. Se trabaja con una población de 20 estudiantes de cuarto y quinto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa “Víctor Miguel Crespo”, junto con sus docentes y padres. Elegimos este grupo porque detectamos que enfrentan una alta vulnerabilidad y tienen un bajo rendimiento en Lengua y Literatura. Para asegurar una visión completa de la problemática, se aplican dos instrumentos validados. Así se pudo analizar lo que pasa tanto en la práctica diaria de los estudiantes como en su entorno socioeducativo.

Tabla 1. Matriz de instrumentos y dimensiones de análisis.

| Instr. | Población Objetivo | Dimensiones / Indicadores | Propósito Técnica |
|-----------------------------|--------------------------------|---|--|
| Ficha de Observación Áulica | 20 estudiantes (4to y 5to EGB) | Comprensión Literal (3) Comprensión Inferencial (3) Comprensión Crítica (2) Coherencia Expresiva (1) | Evaluar el desempeño cognitivo y lingüístico directo en el aula. |
| Encuesta estructurada | Padres de Familia y Docentes | Recursos en el hogar Acceso y uso de TIC Motivación lectora Vulnerabilidad social | Identificar factores externos y metodológicos que influyen en el bajo rendimiento. |

Fuente: Elaboración propia

Para poder aplicar los instrumentos descritos se contó con el consentimiento informado de los padres de familia y además la autorización respectiva de la autoridad institucional, de esta manera garantizamos la confidencialidad de la identidad de los estudiantes y el uso exclusivo de los datos para fines investigativos académicos. El estudio diagnóstico tuvo tres etapas, ejecutadas de manera secuencial. Primero, en la fase de diagnóstico, usamos una ficha de observación con 9 indicadores para ver si los estudiantes podían encontrar ideas principales, hacer inferencias y expresarse con coherencia.

En la fase de contextualización, encuestamos a padres y docentes para saber qué tantos recursos didácticos tenían a mano y cómo les afectaba la brecha digital en Aguarongo. Por último, en la fase analítica, procesamos los datos para encontrar los puntos más problemáticos. Ahí vimos algo claro: el aburrimiento y los métodos anticuados son los que más frenan la comprensión lectora. Se aplicó una Guía con preguntas de validación a docentes experimentados y una guía de autoevaluación a los estudiantes luego de la aplicación.

Tabla 2. Fases del proceso metodológico y herramientas de recolección.

| Fase | Objetivo Específico | Instrumento / Indicadores |
|------------|--------------------------|--|
| I | Diagnóstico | Evaluar el desempeño lector real de los estudiantes de 4to y 5to EGB. |
| II | Contextualización | Determinar los factores externos y socio-tecnológicos que inciden en el aprendizaje. |
| III | Analítica | Interpretar la correlación entre los métodos docentes y el rendimiento estudiantil. |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Contraste entre el enfoque de lectura tradicional y la propuesta de lectura situada.

| Criterio de Análisis | Lectura Tradicional (Convencional) | Lectura Situada (Propuesta de Investigación) |
|----------------------|--|--|
| Selección de Textos | Textos estándar de editoriales masivas, ajenos al contexto rural. | Narrativas territoriales (Kuntur, Killa) con identidad local. |
| Rol del Estudiante | Receptor pasivo que responde cuestionarios cerrados. | Actor activo que dramatiza, infiere y crea compromisos sociales. |
| Uso de Tecnología | Dependencia de recursos digitales (limitados por la brecha digital). | Gamificación Analógica: Mecánicas de juego sin pantallas (insignias, roles). |
| Nivel de Comprensión | Énfasis en la memoria y el nivel literal. | Enfoque en los niveles inferencial y crítico-reflexivo. |
| Vocabulario | Términos abstractos o urbanos descontextualizados. | Revalorización del léxico ancestral y cotidiano (Achiote, Páramo). |
| Resultado Esperado | Decodificación mecánica de grafemas. | Construcción de significados y sentido de pertenencia. |

Fuente: Elaboración propia

Cuando se realiza una transición del modelo tradicional al situado, la lectura deja de ser una obligación y empieza a ser una actividad motivante que se vive de verdad. Si se proyectan los criterios de “Vocabulario” y “Selección de Textos,” queda claro que la idea no es solo enseñar el idioma. Se trata también de fortalecer la identidad y la resistencia cultural de los estudiantes rurales, que muchas veces se ven fuera de lo que ofrecen los programas escolares más rígidos.

Resultados y Discusión

El diagnóstico integral, resultante de la aplicación de los instrumentos anteriormente descritos y establecidos en la Unidad Educativa “Víctor Miguel Crespo”, evidenció los siguientes aspectos: Existe una conexión directa entre el entorno rural vulnerable y el nivel cognitivo de los estudiantes de cuarto y quinto de EGB. Hay varios factores que afectan los resultados negativamente, como la brecha digital y la falta de estrategias didácticas que en verdad los motivan. Eso termina creando obstáculos reales

para aprender. En la comunidad de Aguarongo, leer se ha vuelto una tarea casi automática, sin espacio para el pensamiento crítico. Los chicos leen, pero no entienden ni se interesan; el desinterés es generalizado. Además, notamos que su expresión oral es limitada, reflejo de una pobreza lingüística que viene de casa, donde faltan estímulos, y de la escuela, que todavía usa métodos tradicionales que no despiertan la curiosidad de los niños.

Tabla 4. Resultados del diagnóstico por estudiante y nivel de logro (n=20).

| Estudiante | Comprensión Lectora (Nivel) | Estado de Logro | Expresión Oral Coherente |
|----------------|-----------------------------|--------------------------|---------------------------------------|
| 1 | Literal | En proceso | No |
| 2 | Insuficiente | No Logrado | No |
| 3 | Insuficiente | No Logrado | Sí |
| 4 | Literal | En proceso | No |
| 5 | Insuficiente | No Logrado | No |
| 6 | Insuficiente | No Logrado | No |
| 7 | Literal | Logrado | Sí |
| 8 | Insuficiente | No Logrado | No |
| 9 | Insuficiente | No Logrado | Sí |
| 10 | Literal | En proceso | No |
| 11 | Insuficiente | No Logrado | No |
| 12 | Insuficiente | No Logrado | No |
| 13 | Inferencial | Logrado | Sí |
| 14 | Insuficiente | No Logrado | No |
| 15 | Insuficiente | No Logrado | Sí |
| 16 | Literal | En proceso | Sí |
| 17 | Insuficiente | No Logrado | No |
| 18 | Insuficiente | No Logrado | No |
| 19 | Literal | En proceso | Sí |
| 20 | Crítico | Logrado | Sí |
| Totales | 12 no Logrados | 60% de la muestra | 45% con problemas de expresión |

Fuente: Elaboración propia

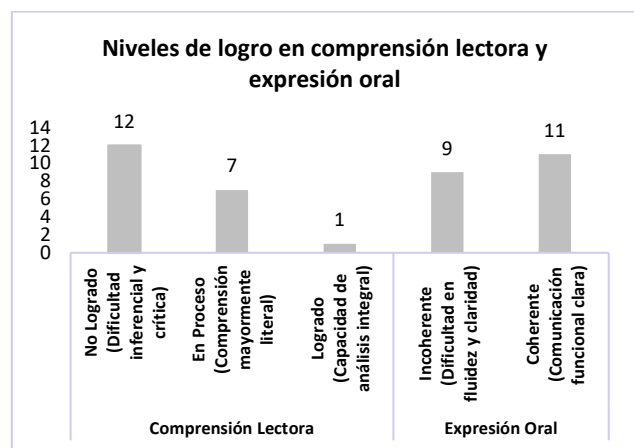


Figura 1. Niveles de logro en comprensión lectora y expresión oral

Los datos muestran una brecha en las competencias comunicativas. El 60% de los estudiantes, es decir, 12 personas del grupo, está en la categoría de No Logrado en comprensión lectora. En resumen, la mayoría apenas logra decodificar el texto y no llega a procesos más complejos como hacer inferencias o pensar críticamente. Además, el 45% tiene problemas con la expresión oral: Les cuesta organizar sus ideas y hablar con coherencia y fluidez por sí mismas. Todo esto apunta a que, si no entienden a fondo lo que leen, tampoco pueden expresarlo bien, solo el 5% logró el nivel esperado, lo que revela que hay que replantear las estrategias de enseñanza si queremos cerrar esta brecha y evitar que el rezago siga creciendo en la institución.

Tabla 5. Factores de incidencia identificados en el entorno (Padres y Docentes).

| Factor de Incidencia | Hallazgo Principal | Impacto en el Estudiante |
|----------------------|---|--|
| Brecha Digital | Inexistencia de conectividad fija en la institución. | Limitado acceso a recursos interactivos. |
| Vulnerabilidad Rural | Ausencia de textos y bibliotecas en los hogares. | Escaso vocabulario y falta de hábito lector. |
| Práctica Docente | Predominio de métodos de copia y dictado. Ausencia de contextualización de los textos que se utilizan | Desmotivación y aburrimiento persistente. |

Fuente: Elaboración propia

Los resultados referentes a la aplicación de la encuesta a padres de familia y docentes de la Unidad Educativa permiten reflexionar acerca de las condiciones que rodean a la comunidad de Aguarongo, da a notar que hay varios factores que hacen difícil el proceso de enseñanza y aprendizaje. La brecha digital es una barrera enorme. La escuela no tiene buena conexión a internet, así que los estudiantes dependen de libros viejos o de un acceso bastante limitado a datos móviles. Hay otro problema que tiene que ver con el entorno rural: Es escaso el material bibliográfico. Los chicos no leen fuera de la escuela y, su vocabulario es breve. Y si a eso se

le suma que los docentes, sin materiales o recursos modernos, siguen usando métodos tradicionales como hacer copiar y dictar, el resultado es que los estudiantes se desmotivan. Todo esto, según cuentan quienes viven la realidad de la escuela, termina en un bajo rendimiento académico. Es la señal más clara de que la Unidad Educativa “Víctor Miguel Crespo” necesita cambiar cuanto antes, apostando por estrategias de lectura más vivas y ajustadas a su contexto. Al analizar los dos instrumentos aplicados, reflejan datos que dejan en evidencia que la crisis de comprensión lectora en la Unidad Educativa “Víctor Miguel Crespo” no es solo un problema de capacidad cognitiva. Es una vulnerabilidad que involucra varios aspectos como: sociales, económicas y pedagógicas. El 60% de los estudiantes analizados apenas llega al nivel literal de lectura.

Esto va en la línea de lo que dicen Duke y sus colegas (2021): Sin una enseñanza directa y que realmente motive, el estudiante solo aprende a leer palabras, pero no a entenderlas. Y en Biblián, este problema empeora porque los métodos de enseñanza siguen siendo los tradicionales; los chicos se aburren y la escuela no logra motivarlos como debería ser en estos tiempos donde todo a su alrededor es más dinámico. A todo esto, se suma la brecha digital. No es solo que falte tecnología; es que esa ausencia levanta un muro enorme para la igualdad educativa. Vargas y Pérez (2021) lo dicen claro: En las zonas rurales de Ecuador, la falta de TIC obliga a los maestros a trabajar duramente con lo poco que tienen, y sin recursos interactivos, los estudiantes no pueden desarrollar habilidades esenciales para este siglo. Esto se nota, por ejemplo, en que el 45% muestra dificultades serias para expresarse oralmente. En Aguarongo, el entorno no es utilizado lo que tampoco ayuda; hay pocos estímulos lingüísticos y eso les impide a los chicos organizar ideas

complejas, lo que evidencia que se debe valorar más lo local, la identidad de la comunidad. Solo si la lectura se conecta con la vida real y los saberes propios de la zona, los estudiantes dejarán de verla como una tarea aburrida y la convertirán en una herramienta para pensar y crecer. Al contrastar los resultados obtenidos en la Unidad Educativa “Víctor Miguel Crespo” con la situación educativa actual de Ecuador, se puede apreciar que el problema no es solo local. El 60% de los estudiantes rurales de Biblián no supera el nivel literal de comprensión lectora, y esto va muy de la mano con lo que reporta García-Pazmiño et al. (2022). Ellos hablan de un “estancamiento cognitivo” en zonas rurales, causado porque muchos profesores siguen usando métodos de enseñanza que no tienen nada que ver con la realidad lingüística de sus alumnos.

Vera y Romero (2023) explican que, después de la pandemia, la brecha en comprensión lectora en Ecuador se ha hecho más grande, sobre todo en escuelas rurales donde no hay casi acceso a recursos digitales. En estos lugares, el estudiante no cuenta con una mediación lectora que realmente se adapta a su contexto, y eso le impide desarrollar un pensamiento crítico propio. Mendoza (2024) también lo confirma: en la zona andina, la desconexión entre el currículo oficial y la identidad cultural del estudiante rural es lo que más influye en su bajo desempeño en las pruebas de lenguaje.

Tabla 6. Comparativa técnica de indicadores: Caso de estudio vs. Media Nacional.

| Variable de Análisis | Resultado Local (Biblián) | Realidad Nacional (Ecuador) |
|-------------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| Dificultad Nivel Inferencial | 60% | 58.4% - 62% |
| Acceso a Recursos Digitales | Bajo / Nulo | 34% (Zonas rurales) |
| Deficiencia en Expresión Oral | 45% | 42.5% (EGB Media) |
| Método de Enseñanza | Tradicional / Mecánico | Descontextualizado |

Fuente: Elaboración propia

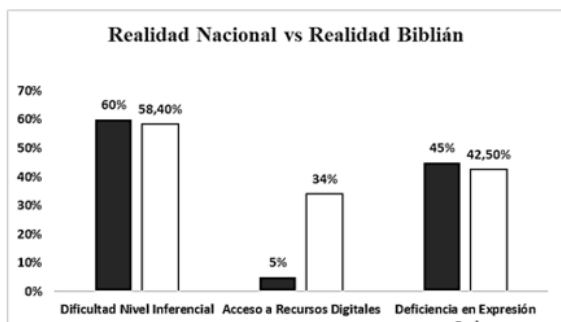


Figura 2. Resultados de Análisis Comparativo

Fuente: Elaboración propia

La idea es proponer una forma de enseñar que se adapte a la falta de tecnología, pero también aproveche la riqueza cultural de la zona de Biblián. Solé (2020) menciona que entender un

texto no es solo leerlo, sino relacionarlo con el mundo del lector. Bajo esa lógica, el objetivo es convertir la lectura en una herramienta para interpretar la realidad más cercana de los estudiantes. Mendoza y Rivera (2023) muestran que, en lugares donde la conectividad es escasa, usar recursos físicos y juegos mantiene la motivación alta, incluso sin herramientas digitales. Además, los círculos de oralidad entran en juego antes de leer. Paredes et al. (2022) sostienen que la habilidad de comunicarse bien de forma oral es clave para que los estudiantes puedan comprender ideas abstractas y complejas. Por último, la propuesta integra las historias y tradiciones de Aguarongo.

Tabla 7. Plan de acción estratégico para la comprensión lectora.

| Eje Estratégico | Acción Específica | Fundamentación Técnica | Recurso (No Digital) |
|------------------------|--|--|--|
| Lectura Situada | Diseño de un "Banco de Lecturas de Aguarongo" (Relatos locales). | Sánchez-López (2024): El uso de narrativas locales mejora la retención y comprensión | Guías impresas y cuadernos de campo. |
| Oralidad Activa | Implementación de círculos de diálogo y debates guiados. | Paredes-Zúñiga et al. (2022): La oralidad es el andamiaje crítico para la lectura. | Guiones de debate y espacios de narración. |
| Gamificación Analógica | Estaciones de aprendizaje con retos de comprensión lúdicos. | Mendoza-García y Rivera (2023): Motivación intrínseca sin dependencia de Wi-Fi. | Juegos de mesa didácticos y tarjetas de rol. |
| Vinculación Familiar | Jornadas de "Lectura de Saberes" con padres de familia. | Torres y Salgado (2021): El apoyo del entorno mitiga la brecha de vocabulario. | Entrevistas y bitácoras de saberes comunitarios. |

Fuente: Elaboración propia

Esta matriz apunta a reducir el 60% del rezago que encontramos, llevando a los estudiantes del nivel literal al inferencial. Al separar la innovación de la tecnología y centrarla en la pedagogía de la identidad, la intervención realmente se sostiene en el tiempo y puede replicarse en otras escuelas rurales que viven

situaciones similares. Lo interesante de este enfoque es que el aprendizaje ya no se percibe como algo impuesto desde afuera, sino, se vuelve una herramienta real de empoderamiento para la comunidad. Con esta mirada, el papel del profesor también cambia.

Tabla 8. Estrategias Didácticas para el Fortalecimiento de la Comprensión Lectora

| Estrategia | Descripción de la Actividad | Finalidad Pedagógica |
|--|--|--|
| 1. Interacción con Problemas Controlados | Lectura conjunta mediada por el docente mediante preguntas guiadas (antes, durante y después). | Activar conocimientos previos, generar expectativas y fomentar la reflexión significativa. |
| 2. Tarjetas Conceptuales | Organización visual de ideas principales, secundarias y sus relaciones jerárquicas. | Desarrollar habilidades de análisis, síntesis y organización de la información. |
| 3. Guión de Literatura y Dramatización | Representación de situaciones y emociones a través del lenguaje corporal y verbal. | Estimular la creatividad, fortalecer el trabajo colaborativo y mejorar la expresión oral. |
| 4. Club de Lectura Infantil | Espacio semanal de diálogo grupal sobre un libro seleccionado en un ambiente relajado. | Incentivar el hábito lector, el placer por la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico. |

Fuente: Elaboración propia

Estas estrategias pretenden dejar atrás esa vieja costumbre de repetir y repetir, y pasar a una forma de enseñar más viva, donde el profesor fomenta el razonamiento, sino que realmente acompaña y guía a los chicos mientras piensan. Si observamos la Tabla 7, se encuentra una secuencia como propuesta, y para lograr que los estudiantes sintetizar ideas y analizar de forma crítica. La idea de todas estas actividades es romper con la rutina que suele haber en las aulas de la Unidad Educativa, se basan en juegos analógicos y trabajo cooperativo para que la clase no dependa de computadoras o tabletas, que casi no hay por la brecha digital en Aguarongo. Así, el estudiante puede participar usando tarjetas conceptuales, sus propios gestos, su cuerpo, y no queda fuera por falta de tecnología. La lectura, entonces, ya no es esa tarea solitaria y aburrida que a veces hasta se siente como castigo. Se vuelve esencial, algo que conecta a los chicos con su cultura y su escuela, y que les da sentido real a lo que aprenden. A continuación, se pueden apreciar los recursos literarios propuestos para usarlos con estas estrategias. Están pensados especialmente para reflejar la identidad local y el entorno de los estudiantes.

Tabla 9. Recursos Didácticos: Narrativas Contextualizadas con Identidad Local

| Título del Recurso | Resumen Temático | Eje de Valorización | Personajes Clave |
|-------------------------------------|---|--|--|
| Kuri, el Guardián del Páramo | Un joven cóndor supera su miedo a volar aprendiendo a confiar en el viento y en los consejos de los sabios. | Paciencia, confianza y respeto a la sabiduría ancestral del páramo. | Kuri (Cóndor), Lupi (Coneja), Taita Vicu (Vicuña). |
| La Guacamaya de los Cielos de Cañar | Killa ayuda a una vaca a encontrar su campanita perdida, enfrentando las pruebas del viento travieso. | Solidaridad, trabajo en equipo y protección de la naturaleza de Cañar. | Killa (Guacamaya), Luna (Vaca), Rumi (Perro), Viento Travieso. |

Fuente: Elaboración propia

La idea detrás de estas historias contextualizadas de la Tabla 8, pretenden conectar de verdad al estudiante con lo que está aprendiendo. Cuando usamos escenarios que les resultan cercanos, como el páramo o los símbolos culturales de la provincia de Cañar, el aprendizaje se vuelve algo propio. Así, los niños no solo aprenden palabras sueltas, sino que les dan sentido desde su propia experiencia. Cada cuento viene con una guía pensada para los profesores. Sirve para evaluar cómo van los chicos en dos aspectos importantes:

Primero, la dimensión literal. Aquí se trata de reconocer personajes, lugares y el orden de lo que pasa (por ejemplo, ¿qué perdió la vaca Luna?). Segundo, la dimensión inferencial. Esto ya implica pensar un poco más allá: entender mensajes que no están escritos tal cual, hacer predicciones, o sacar conclusiones lógicas (como preguntarse por qué el Taita Vicu es considerado sabio). Este método, que pone el aprendizaje en contexto, ayuda a la Unidad Educativa a saltar por encima de las barreras que impone la falta de acceso digital. Demuestra que en el campo también se puede tener educación de calidad, sobre todo cuando se valora la cultura local y se apuesta por materiales pensados para la realidad de los estudiantes. Así, la evaluación abarca todo el proceso y no depende de recursos digitales.

Guía Didáctica (lecturas de Kuri y Killa) **Parte A: Lectura "Kuri, el Guardián del Páramo"**

1. Antes de leer (Anticipación y Oralidad):

Actividad: Observa la ilustración de Kuri, el cóndor en las faldas del cerro.

Pregunta: ¿Por qué crees que un ave tan grande como el cóndor podría tener miedo a volar? ¿Alguna vez has sentido miedo al intentar algo nuevo en el campo?

2. Lectura Situada:

(Fragmento del texto): "Kuri vivía en los picos más altos de Biblián. Aunque sus alas eran fuertes, temía al viento travieso del páramo. Fue Taita Vicu, la vicuña más anciana, quien le dijo: 'Kuri, el viento no es tu enemigo; es tu guía si aprendes a escucharlo'".

3. Actividades de Comprensión (Evaluación del Logro): Nivel Literal (Identificación): ¿En qué lugar de la provincia de Cañar vive Kuri? ¿Quién es Taita Vicu y qué consejo le dio a Kuri?

Nivel Inferencial (Análisis):

¿Qué representan las alas de Kuri para los habitantes del páramo?

¿Por qué es importante confiar en la sabiduría de los mayores (como Taita Vicu) en nuestra comunidad?

Parte B: Lectura "La Guacamaya de los Cielos de Cañar"

1. Antes de leer: Dinámica: Círculo de diálogo sobre las aves coloridas que vemos en nuestra zona.

2. Lectura Situada:

(Fragmento del texto): "Killa, la guacamaya, volaba sobre los campos de maíz cuando escuchó un llanto. Era la vaca Luna, que había perdido su campanita de plata. Killa, con su vista aguda, decidió ayudarla, enfrentando las bromas del Viento Travieso que soplabla desde las montañas".

3. Actividades de Comprensión:

Nivel Literal:

¿Qué objeto perdió la vaca Luna?

¿Qué personajes ayudaron a Killa en su búsqueda?

Nivel Inferencial: ¿Qué valor se demuestra cuando Killa decide ayudar a la vaca Luna, aunque no la conocía? ¿Cómo cambia la vida en el campo cuando todos trabajamos en equipo?

Matriz de Gamificación Analógica y Juegos de Roles: Estructura de Retos: "La Escalada del Guardián"

Tabla 10. Estructura de Retos: "La Escalada del Guardián"

| Nivel de Reto | Dimensión de Comprensión | Acción Requerida del Estudiante | Recompensa (Insignia Analógica) |
|------------------------|--------------------------|---|--|
| Nivel 1: El Vigía | Literal | Identificar correctamente los personajes principales, el lugar de los hechos y el conflicto central del relato. | Insignia de Bronce: "Ojo de Cóndor". |
| Nivel 2: El Intérprete | Inferencial | Explicar el mensaje oculto de la historia y predecir qué hubiera pasado si un personaje tomaba otra decisión. | Insignia de Plata: "Pluma de Sabiduría". |
| Nivel 3: El Crítico | Crítico / Aplicativo | Relacionar la enseñanza del cuento con un problema real de su comunidad o familia. | Insignia de Oro: "Guardián del Saber". |

Fuente: Elaboración propia

2. Dinámica de Juegos de Roles (Dramatización)

Esta actividad busca fortalecer la expresión oral y la coherencia, áreas identificadas con dificultades en el 45% de la muestra analizada.

Instrucciones para el juego:

Asignación de Roles: Los estudiantes se dividen en grupos de tres. Cada uno asume la identidad de un personaje de las lecturas locales (ej. Kuri, Taita Vicu o la Guacamaya Killa).

El Reto del Cambio: El docente plantea una situación inesperada (ej. "¿Qué pasaría si el Viento Travieso se lleva el mapa de Kuri?"). Los estudiantes deben improvisar un diálogo que resuelva el problema usando el vocabulario aprendido.

Evaluación entre Pares: Los compañeros observadores otorgan una "puntuación de compañerismo" basada en la claridad y la creatividad de la representación.

Protocolo de Debate Guiado (Círculos de Oralidad)

1. Organización del "Círculo de la Palabra"

Disposición: Los estudiantes y el docente se sitúan en un círculo físico, eliminando las jerarquías del aula tradicional para fomentar la confianza. El Objeto de Mediación: Se utiliza un elemento simbólico de la comunidad (ej. un sombrero de paja toquilla o una piedra del río) que otorga el turno exclusivo de habla.

2. Guion de Mediación (Preguntas Detonantes)

El docente actúa como facilitador, lanzando preguntas que obliguen al estudiante a ir más allá de la respuesta literal: Conexión emocional: "¿Cómo crees que se sentía Kuri antes de hablar

con Taita Vicu? ¿Te has sentido así alguna vez en la escuela?". Juicio Crítico: "Si tú fueras la Guacamaya Killa, ¿habrías ayudado a la vaca Luna, aunque el Viento Travieso fuera muy fuerte? ¿Por qué?". Transferencia al Contexto: "¿Qué problemas de nuestra comunidad de Aguarongo se parecen al desafío que enfrentaron los personajes?".

3. Instrumento de Evaluación: Rúbrica de Observación de Oralidad

Este formato permite al docente registrar el progreso individual sin necesidad de exámenes escritos tradicionales.

Tabla 11. Rúbrica de Observación de Oralidad

| Ind. Logro | Excelente | En Proceso | Necesita Apoyo |
|-----------------------------|--|--------------------------------------|---|
| Coherencia Expresiva | Organiza ideas de forma clara y lógica. | Se entiende la idea, pero divaga. | Ideas desarticuladas o silencios prolongados. |
| Vocabulario | Incorpora palabras nuevas aprendidas en el texto. | Usa vocabulario básico y repetitivo. | Vocabulario muy limitado. +1 |
| Respeto al Turno | Escucha activamente y espera el objeto de mediación. | Interrumpe ocasionalmente. | No sigue las reglas del círculo. |
| Argumentación | Justifica su opinión basándose en el cuento. | Opina sin dar razones claras. | Solo responde "sí" o "no". |

Fuente: Elaboración propia

Después de analizar lo que pasa en la Unidad Educativa "Víctor Miguel Crespo", se elaboró esta propuesta didáctica para los estudiantes de 4to y 5to de Educación Básica. La idea elemental: Consiste en usar el cuento como motor para motivar. Todo gira en torno a tres momentos clave — antes de leer, durante la lectura y post lectura, al final, cuando toca reflexionar sobre lo leído.



Figura 1. Mundo Juvenil. (n.d.). El Cóndor Andino

Fuente: Captura de pantalla de "El cóndor Andino", por Mundo Juvenil Ecuador, 2020, Youube.

Hace muchos años, en las faldas del Chimborazo, donde el viento canta entre los pajonales y el frío pinta de blanco las montañas, vivía un cóndor muy especial llamado Kuntur. No era un cóndor cualquiera. Sus alas eran tan grandes que, cuando las abría, parecían abrazar el cielo. Sus plumas negras brillaban bajo el sol y su collar blanco resaltaba como si llevara puesta una bufanda de nube. Desde lo más alto, Kuntur observaba todo: las casitas de la comunidad, las ovejas pastando, los cultivos verdes y a los niños que caminaban hacia la escuela con sus mochilas en la espalda.

Para Kuntur, el Chimborazo no era solo una montaña cubierta de nieve. Era su hogar, su refugio y su responsabilidad. En aquella comunidad vivían dos hermanos, Inti y Samay. Después de hacer sus tareas y ayudar a su mamá, les gustaba subir a una loma cercana para mirar el paisaje. Siempre soñaban con tocar el cielo. Una tarde, mientras el sol empezaba a esconderse, Inti señaló hacia arriba y exclamó: ¡Mira, Samay! ¡Allí va el cóndor! Samay abrió los ojos con asombro. Kuntur volaba tan alto que parecía una sombra elegante dibujada en el cielo azul. Mi abuelo dice que el cóndor es el guardián de los Andes susurró Samay. Que protege la tierra y a quienes la respetan. Como si hubiera escuchado aquellas palabras, Kuntur descendió lentamente.

No hizo ruido. Solo dejó que su sombra cubriera a los niños por un instante. Ellos sintieron algo difícil de explicar: paz, alegría... como si la montaña misma les estuviera dando un consejo silencioso. Desde ese día, Inti y Samay comenzaron a mirar su comunidad con otros ojos. Notaban cuando el río bajaba limpio y brillante, cuando las plantas crecían fuertes y cuando los animales estaban tranquilos. Pero una mañana algo cambió. Al acercarse al río, vieron papeles y botellas tiradas entre las piedras. El agua ya no brillaba igual. Esto está mal dijo Inti con preocupación. El río es parte del hogar

de Kuntur. Samay asintió. Si él cuida el cielo y la montaña, nosotros debemos cuidar la tierra. Sin que nadie se los pidiera, empezaron a recoger la basura. Sus manos pequeñas trabajaron con decisión. Después hablaron con otros niños de la comunidad y juntos limpiaron el lugar. Desde lo alto, Kuntur daba vueltas amplias en el aire. El viento levantaba sus alas con orgullo. Él entendía que esos niños habían aprendido algo muy importante: la naturaleza no nos pertenece, nosotros pertenecemos a ella. Con el paso del tiempo, Inti y Samay crecieron, pero nunca olvidaron aquella tarde bajo la sombra del cóndor.

Cada vez que miraban al cielo y veían a Kuntur volar libre sobre el Chimborazo, recordaban que incluso las acciones más pequeñas pueden cuidar algo muy grande. Y así, entre el cielo andino y la tierra fértil, el gran cóndor siguió volando, mientras en la comunidad crecían niños y niñas que aprendieron a ser verdaderos guardianes de su entorno. El relato "Kuntur y los niños del Chimborazo" no está ahí por casualidad. Se eligió porque ayuda a trabajar el Nivel Inferencial usando la figura del "Guardián de los Andes" como punto de comparación. Cuando llevamos el problema de la contaminación del río a un lugar que los estudiantes conocen, todo se vuelve más claro y cercano para ellos.

Tabla 12. Planificación de Actividades - Cuento "Kuntur y los niños del Chimborazo"

| Secuencia Didáctica | Estrategia / Actividad | Descripción y Preguntas Guía |
|---------------------|--|---|
| Prelectura | Activación de conocimientos y predicción | Observación: Análisis del título y la imagen del cóndor. Preguntas: ¿Qué sabemos sobre el Chimborazo? ¿Han visto un cóndor alguna vez? Hipótesis: ¿Por qué creen que a esta ave se le llama el "guardián" de la montaña? |
| Lectura | Procesamiento y monitoreo dinámico | Lectura mediada: El docente realiza una lectura en voz alta con entonación. Pausas estratégicas: Al llegar a la escena del río, se detiene la lectura para preguntar: <i>¿Qué harían ustedes si encuentran basura en el río como lo hicieron Inti y Samay?</i> |
| Poslectura | Evaluación de niveles de comprensión | Nivel Literal: Identificación de personajes principales y el conflicto detectado. Nivel Inferencial: Reflexión sobre por qué el agua es vital para las comunidades rurales y la vida del páramo. Nivel Crítico/Creativo: Elaboración de una "Promesa de Guardián" (dibujo y frase compromiso). |

Fuente: Elaboración propia

Así, se entiende mejor el tema. Después de leer, la actividad llamada "Promesa de Guardián" no se busca que el estudiante entienda el texto, sino que pase a la acción y se comprometa con su comunidad.



Figura 2. *La Guacamaya de los Cielos de Cañar*

Fuente: Imagen creada con IA, a partir del prompt: "La Guacamaya de los Cielos de Cañar".

Hace mucho tiempo, cuando los abuelitos todavía contaban historias al calor del fogón y las montañas de Cañar parecían gigantes que abrazaban el cielo, se decía que en lo más alto de los cerros vivía un ser muy especial. Su nombre era Killa. No era como las demás aves, ni tampoco como las personas del pueblo. Killa tenía rostro dulce y mirada curiosa, pero de su espalda nacían alas enormes, llenas de colores intensos: rojo como el achiote, azul como el cielo despejado y amarillo como el sol de la mañana.

Cuando volaba, parecía que un arcoíris cruzaba el aire. Killa era la guardiana de los campos, de los animales y de los caminos que recorrían los campesinos. Desde lo alto observaba que todo estuviera en equilibrio, que el viento no soplara con furia, que el agua bajara limpia por las quebradas y que los animales regresaran seguros a casa. Cada amanecer extendía sus alas y sobrevolaba los páramos. Le gustaba escuchar el

sonido de las ovejas, el mugido tranquilo de las vacas y el silbido del viento entre los pajonales. Para ella, esos sonidos eran señales de que la vida seguía su curso.

Pero una mañana algo fue diferente. Entre el canto de las aves se escuchó un llanto bajito, como cuando alguien intenta ser fuerte pero la tristeza pesa más. Killa bajó suavemente hasta una pradera donde las flores amarillas se movían con la brisa. Allí encontró a una vaca blanca con manchas negras. Tenía los ojos húmedos y la cabeza inclinada hacia el suelo. –Buenos días– dijo Killa con voz suave. – ¿Qué te sucede?–. He perdido mi campanita respondió la vaca. Sin su sonido no sé por dónde caminar cuando llega la neblina. Me siento sola y desorientada. Killa se acercó con calma y le acarició la frente con una de sus alas. –No estás sola le aseguró. Vamos a buscarla juntas.–. En ese momento, desde detrás de una piedra salió corriendo un perrito pequeño de pelaje café y orejas inquietas.

–¡Yo puedo ayudar!– dijo moviendo la cola. Mi nariz nunca se equivoca.

Y así comenzó la búsqueda. Caminaron por senderos angostos, cruzaron un pequeño riachuelo de agua fría y avanzaron entre arbustos espinosos. Killa volaba bajito para vigilar desde arriba, la vaca caminaba despacio mirando con atención, y el perrito olfateaba cada rincón.

Después de un buen rato, el perrito se quedó quieto.

–¡Aquí! ¡Aquí huele a metal!– ladró emocionado.

Debajo de unas ramas estaba la campanita dorada, atrapada entre espinas. Pero cuando Killa intentó alcanzarla, un viento fuerte comenzó a soplar. Las hojas se levantaron y el cielo se cubrió de nubes grises. Era el viento juguetón de la montaña, que a veces probaba el corazón de quienes caminaban por allí.

Si quieren llevarse la campana susurró el viento, deberán demostrar que son valientes.

Killa no gritó ni se enojó. Abrió sus alas con serenidad y respondió:

– La valentía no es pelear ni gritar más fuerte. Es ayudar cuando alguien lo necesita, aunque el camino sea difícil–. El viento dejó de soplar tan fuerte. Parecía escuchar.

– Si su intención es buena, dijo suavemente, entonces continúen. Las ramas se movieron y la campanita quedó libre. La vaca sonrió, y el perrito dio pequeños saltos de alegría.

Regresaron juntos mientras el atardecer pintaba el cielo con los mismos colores de las alas de Killa. Desde aquel día, en Cañar se cuenta que cuando el cielo se llena de tonos rojos y dorados, es porque Killa sigue volando alto, cuidando los campos y recordándonos algo muy importante: Que cuando ayudamos de corazón, nos convertimos en guardianes unos de otros.

Tabla 13. Planificación Pedagógica de Comprensión Lectora - EGB Media.

| Fase de Lectura | Estrategia Didáctica | Actividades y Preguntas Mediadoras (4to y 5to Año) |
|-------------------------------------|--------------------------------------|---|
| Prelectura (Anticipación) | Activación de Esquemas y Vocabulario | <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo Dirigido: Conversar sobre la fauna local de Cañar. ¿Han visto guacamayas o aves de colores en su comunidad? • Clarificación Léxica: Definir mediante ejemplos prácticos términos clave: <i>Achiote</i> (contexto cultural) y <i>Serenidad</i> (contexto emocional). |
| Lectura (Interacción) | Lectura Dialógica y Dramatizada | <ul style="list-style-type: none"> • Roles Cruzados: Los estudiantes de 5to año asumen los diálogos de <i>Killa</i>, mientras que los de 4to interpretan al <i>Viento Juguetón</i>. • Análisis del Conflicto: Durante la lectura, identificar el nudo: ¿Por qué el viento se niega a devolver la campana? ¿Qué condición pone? |
| Poslectura (Reflexión) | Evaluación de Niveles de Comprensión | <ul style="list-style-type: none"> • Nivel Literal: Describir el proceso y las acciones exactas mediante las cuales recuperaron la campanita de la vaca Luna. • Nivel Inferencial: Deducir la enseñanza del viento: ¿Qué significa ser "valiente" según el relato? • Nivel Crítico: Reflexión sobre la solidaridad: ¿Qué es ayudar de corazón? Producción de un mensaje escrito de apoyo para un compañero. |

Fuente: Elaboración propia

En esta unidad didáctica, la lectura no es solo cuestión de descifrar palabras. Aquí, lo afectivo y lo sociocultural importan de verdad. Usar

palabras como “achiote” en clase no es casualidad: Ayuda a que el vocabulario local tenga un lugar en lo académico y refuerza la identidad de los chicos de 4to y 5to de EGB.

Tabla 14. Cronograma de aplicación de las estrategias.

| Semana | Fase | Objetivo | Actividad clave |
|--------|----------------------|--|---|
| 1 | Diagnóstico Inicial | Identificar niveles de comprensión reintervención. | Aplicación de Ficha de Observación. |
| 2 | Sensibilización | Motivar el interés por los relatos ancestrales. | Taller de cuentacuentos: "El valor de nuestras raíces". |
| 3 | Aplicación Unidad I | Desarrollar inferencias sobre el entorno natural. | Lectura de "Kuntur" y diseño del mural "Guardianes del Páramo". |
| 4 | Aplicación Unidad II | Fortalecer el vocabulario local y la fluidez. | Dramatización de "La Guacamaya" y juego de roles de valores. |
| 5 | Producción Creativa | Evaluar la capacidad de creación basada en la lectura. | Taller: "Crea tu propio final para Killa y Kuntur". |
| 6 | Evaluación Final | Medir el avance en los niveles de comprensión. | Re-aplicación del instrumento y entrega de insignias de "Maestro Lector". |

Fuente: Elaboración propia

Además, la estrategia de lectura compartida, con diferentes roles, ayuda a que los estudiantes lean mejor y con más ritmo. Y cuando llega el momento de analizar lo que leyeron, se les pide ir más allá: entender que la valentía no siempre tiene que ver con la fuerza física, sino con la solidaridad. Aplicar la estrategia de "Lectura Situada" con las historias de Kuntur y Killa no solo apunta a que los estudiantes de la Unidad Educativa "Víctor Miguel Crespo" lean más, sino a que realmente desarrollen la comprensión lectora. Después de seis semanas, se centran en la reducción de la brecha en comprensión

inferencial, fortalecimiento de la identidad y el léxico local y la mejora de la motivación intrínseca y se esperan obtener los siguientes resultados: Antes de la aplicación de la Propuesta se solicitó la valoración de la misma a tres docentes experimentados en lecto escritura, los que coincidieron en que los textos y actividades propuestas resultan coherentes y adecuados para el nivel de los estudiantes y los objetivos establecidos. Igualmente, consideraron que puede ser implementada con éxito en el espacio educativo de la educación básica.

Tabla 15. Matriz de Indicadores de Logro Esperados

| Ind. | Estado Inicial (Pre-test) | Meta Proyectada (Post-test) | Instrumento de Verificación |
|-------------------|---------------------------|-----------------------------|---|
| Nivel Inferencial | 40% de suficiencia | 80% de suficiencia | Prueba de comprensión pos-intervención. |
| Vocabulario Local | Uso escaso o nulo | Uso frecuente en diálogos | Ficha de observación de clase. |
| Nivel Crítico | 15% (básico) | 45% (reflexivo) | Diario de campo y "Cartas a Killa". |
| Interés Lector | Bajo / Apático | Alto / Participativo | Registro de préstamo de cuentos. |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 16. Ficha de Observación: Indicadores de los Niveles de Comprensión Lectora.

| Nivel de Comprensión | Indicadores Evaluados | Criterio de Logro |
|----------------------|--|--|
| Literal | Reconocimiento de detalles, personajes y lugares. | Identifica elementos explícitos en el texto de forma inmediata. |
| Inferencial | Deducción de intenciones y predicción de resultados. | Elabora hipótesis sobre lo que no se dice directamente en la lectura. |
| Crítico-Reflexivo | Juicio de valor sobre el mensaje y aplicación ética. | Relaciona la enseñanza del cuento con su vida diaria en Aguarongo. |
| Apreciativo | Respuesta emocional y conexión con la identidad. | Expresa interés y sentido de pertenencia hacia los personajes locales. |

Fuente: Elaboración propia

Luego de la aplicación de la propuesta se aplicó una guía de autoevaluación a los estudiantes. Se detalla la misma a continuación:

Tabla 17. PARTE A: Cuento "Kuri, el Guardián del Páramo"

| Lo que aprendí con Kuri | Lo hice muy bien | Puedo mejorar | Me costó entender |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Identifiqué por qué Kuri es un cóndor especial para mi comunidad. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Comprendí la importancia del agua que nace en los pajonales de Biblián. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Pude imaginar el frío y la neblina del páramo mientras leía. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Nivel Inferencial: ¿Qué crees que pasaría con el pueblo si Kuri no cuidara el agua? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Fuente: Elaboración propia

Mi momento favorito de la lectura fue: _____

Tabla 18. PARTE B: Cuento “La Guacamaya de los Cielos del Cañar”

| Mi conexión con la Guacamaya | Sí | Un poco | No |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ¿Reconocí los lugares de mi provincia que se mencionan en el cuento? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ¿Sentí alegría al saber que las aves ayudaron a los humanos a sobrevivir? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ¿Aprendí palabras nuevas que usan mis abuelos o personas de mi zona? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Nivel Crítico: ¿Cómo podemos nosotros cuidar a las aves y la naturaleza hoy? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Fuente: Elaboración propia

Mi reflexión sobre el cuento fue: _____

Los resultados de la autoevaluación revelan que alumnos se motivaron al ser partícipes directos de las actividades, fomentando el trabajo colaborativo y sobre todo demostrando su interés por los temas de lectura que provenían de su propio entorno. El 90 % consideró que aprendieron bien y que sí les gustó leer y hablar sobre los lugares, la naturaleza, los animalitos y utilizar palabras de la zona. Igualmente, los niveles de comprensión textual a través de las preguntas y conversaciones pasaron del nivel literal al crítico e inferencial.

Conclusiones

La presente investigación partió del problema científico identificado con la pregunta: ¿Cómo contribuir para que los estudiantes comprendan los textos de forma crítica, reflexiva y significativa, tomando en cuenta sus intereses y lo que realmente necesitan? Después del estudio teórico, de revisar a fondo los datos y compararlos con el marco teórico, se presentan las siguientes conclusiones: Nivel de desarrollo de las competencias lectoras: Los estudiantes de cuarto y quinto año en la Unidad Educativa “Víctor Miguel Crespo” dependen mucho de la comprensión literal. Les cuesta dar el salto a los niveles inferencial y crítico-reflexivo. No es que no puedan; el problema está en una enseñanza demasiado mecánica, que se enfoca solo en descifrar letras y palabras, no en entender el sentido profundo del texto. Así, los alumnos reconocen información explícita, pero leer entre

líneas o cuestionar al autor se les complica. La lectura termina siendo pasiva y poco desafiante. El impacto del entorno rural y la brecha digital: El entorno rural de Aguarongo pesa mucho. La brecha digital y la falta de libros en casa reducen las oportunidades de encontrar nuevos estímulos lingüísticos. Esto frena el crecimiento del vocabulario, tanto el que se usa como el que se entiende. Además, se nota que quienes menos conversan en casa o no tienen modelos claros de expresión oral, sufren más con los textos complejos. Al final, la lectura es un acto social: si el entorno no ayuda, el avance se traba. La efectividad de la Pedagogía de la Identidad: Los resultados dejan claro que la Lectura Situada y la Gamificación Analógica funcionan bien, sobre todo en lugares donde la tecnología escasea. Cuando se usan historias propias del territorio, como los cuentos de Kuntur y Killa, los estudiantes se sienten identificados y aumenta su interés, lo que reveló la efectividad de la Propuesta. No hace falta tener herramientas digitales sofisticadas para motivar la lectura. Lo que realmente cuenta es que el contenido tenga sentido y conexión con su realidad. Valorar los saberes locales les da a los estudiantes una razón para leer y pensar por sí mismos.

La aplicación de la propuesta demostró motivación y gusto por los temas de los textos, contribuyendo así para mejorar comprensión lectora. El rol transformador del docente: El docente rural tiene que ir más allá de solo

impartir contenidos: su papel es ser un mediador cultural. La clave está en rescatar la oralidad ancestral y convertirla en material de aprendizaje. Cuando el maestro pone el contexto por encima de la estandarización, el estudiante puede construir su propia voz. Esto no solo fortalece su lenguaje, sino también su capacidad de tomar decisiones y resolver problemas dentro de su comunidad.

Referencias Bibliográficas

- Arias, J., Soto, J., & Pino M. (2022). *Emotional intelligence and academic motivation in primary school students*. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 35(14). <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00216-0>
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Trillas. https://books.google.com/books/about/Teor%C3%ADa_del_aprendizaje_significativo.html?id=
- Barrett, T. (1976). *Taxonomy of reading comprehension*. En R. Smith & T. Barrett (Eds.), *Teaching Reading in the Middle Grades*. Addison-Wesley. <https://eric.ed.gov/?id=ED139812>
- Campos, R., & Serrano, P. (2022). *Estrategias metacognitivas para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de educación básica*. *Revista Latinoamericana de Educación*, 19(2), 67–84. <https://doi.org/10.1234/rle.2022.0192>
- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Graó. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=117534>
- Cevallos, S. (2023). *Técnicas y estrategias para la comprensión lectora: una propuesta didáctica*. *Revista Científica Hallazgos21*, 8(2), 191–208. <https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v8i2.624>
- Duke, N., Ward, A., & Pearson, P. (2021). *The science of reading comprehension instruction*. *The Reading Teacher*, 74(6), 663–672. <https://doi.org/10.1002/trtr.1993>
- Education Endowment Foundation. (2021). *Improving literacy in Key Stage 2: Guidance report* (2nd ed.). <https://d10a08pz293654.cloudfront.net/production/documents/EEF-Improving-literacy-in-key-stage-2-report-Second-edition-part-1.pdf>
- Galindo, M., Erazo, A., Rodríguez, E., & Cuenca, S. (2024). *Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de quinto año de educación general básica*. *Sinergia Académica*, 7(E4), 79–110. <https://doi.org/10.51736/ymqf5m33>
- García, M., Torres, J., & Méndez, L. (2022). *Estancamiento cognitivo en zonas rurales: Un análisis desde la mediación docente en el Ecuador*. *Revista de Educación y Pensamiento*, 15(1), 45–60. <https://doi.org/10.46377/redp.v15i1.522>
- García, J., & López, M. (2022). *Desafíos de la educación rural en América Latina: una mirada desde la equidad*. *Revista de Pedagogía Crítica*, 15(2), 45–60. <https://doi.org/10.24320/rpc.2022.15.2.1>
- Kintsch, W., & van Dijk, T. (1978). *Toward a model of text comprehension and production*. *Psychological Review*, 85(5), 363–394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Lavanda, J., Rosales, E., Mora, M., & Ortiz, W. (2023). *Estrategia didáctica para la comprensión lectora en los alumnos de quinto año de educación general básica*. *Dominio de las Ciencias*, 10(2). <https://doi.org/10.23857/dc.v10i2.3832>
- Li, X., & Chu, S. (2021). *Exploring the effects of gamification pedagogy on children's reading: A mixed-method study*. *British Journal of Educational Technology*, 52(1), 160–178. <https://doi.org/10.1111/bjet.13057>
- Mendoza-Cabrera, R. (2024). *Identidad y lectura: Un estudio fenomenológico en comunidades andinas de la zona 6*. *Revista Ecuatoriana de Pedagogía*, 11(1), 88–105. <https://doi.org/10.46377/rep.v11i1.401>
- Mendoza-García, L., & Rivera, J. (2023). *Gamificación analógica: Alternativas pedagógicas en entornos de baja conectividad*. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 12(1), 88–105. <https://doi.org/10.35305/rier.v12i1.245>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Currículo de Educación General Básica*. <https://educacion.gob.ec/curriculo-eb/>

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Estándares de Aprendizaje de Lengua y Literatura para Educación General Básica*. <https://educacion.gob.ec/curriculo-lengua-y-literatura/>
29(3), 210–229. <https://doi.org/10.4321/rie.2021.293210>
- Paredes-Zúñiga, C., Morales, F., & Castro, S. (2022). *Oralidad y comprensión: Un binomio indisoluble en la educación básica media*. *Revista Científica de Didáctica y Lengua*, 8(3), 112–128. <https://doi.org/10.17163/redic.v8n3.2022.08>
- Pérez, W., & Ricardo, C. (2022). *Factores que afectan la comprensión lectora de los estudiantes de educación básica y su relación con las TIC*. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 332–354. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a03>
- Sánchez-López, D. (2024). *Narrativas territoriales y su impacto en el pensamiento crítico de estudiantes rurales*. *Journal of Andean Education Research*, 19(2), 201–218. <https://doi.org/10.46377/jaer.v19i2.312>
- Torres, R., & Salgado, A. (2021). *Factores socioeconómicos y éxito escolar en zonas de vulnerabilidad: Un estudio longitudinal*. *Educación y Sociedad*, 25(4), 14–30. <https://doi.org/10.1590/es.241230>
- Morales, L., & Andrade, F. (2021). *Lectura guiada y aprendizaje colaborativo: una estrategia para mejorar la comprensión lectora*. *Revista de Investigación Educativa*, 29(3), 210–229. <https://doi.org/10.4321/rie.2021.293210>
- UNESCO. (2021). *La lectura en la era digital: Desafíos para la equidad rural*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375429>
- Vargas, K., & Pérez, M. (2021). *Brecha digital y aprendizaje en contextos rurales: una revisión sistemática en el contexto andino*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e12.3456>
- Vera, J., & Romero, M. (2023). *Impacto de la brecha digital en las competencias lingüísticas post pandemia en el sector rural*. *Journal of Latin American Education*, 7(2), 55–72. <https://doi.org/10.5347/jlae.v7i2.118>



Esta obra está bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional**. Copyright © **Stefania Betsabeth Santander Barroso, Yulissa Pamela Mena Montoya, Ida María Hernández Ciriano, Elizabeth Esther Vergel Parejo**

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT)

Stefania Betsabeth Santander Barroso: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos.

Yulissa Pamela Mena Montoya: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos.

Ida María Hernández Ciriano: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos.

Elizabeth Esther Vergel Parejo: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.

Declaración de financiamiento

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.

Declaración del editor

El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.

Declaración de los revisores

Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.

Declaración ética de la investigación

Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

