



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

TEMA:

**“LECTURA COMPARTIDA COMO ESTRATEGIA
PEDAGÓGICA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA CON
NIÑOS DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓN GENERAL
BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA CASCADE DE
PEGUCHE”**

**Trabajo de titulación previo a la obtención del título de LICENCIADA EN CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN BÁSICA**

Línea de investigación: Gestión, calidad de la educación, procesos pedagógicos e idiomas

Autor (a): Fichamba Córdova Saya Paola

Director (a): María José Torres Cevallos

Ibarra – Ecuador 2025



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
BIBLIOTECA UNIVERSITARIA

IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA

La Universidad Técnica del Norte dentro del proyecto Repositorio Digital Institucional, determinó la necesidad de disponer de textos completos en formato digital con la finalidad de apoyar los procesos de investigación, docencia y extensión de la Universidad.

Por medio del presente documento dejo sentada mi voluntad de participar en este proyecto, para lo cual pongo a disposición la siguiente información:

DATOS DE CONTACTO			
CÉDULA DE IDENTIDAD:	1004790612		
APELLIDOS Y NOMBRES:	Fichamba Córdova Saya Paola		
DIRECCIÓN:	Otavalo, Peguche Barrio Imbaquí		
EMAIL:	spfichambac@utn.edu.ec / paolafichamba@gmail.com		
TELÉFONO FIJO:	(06) 2520522	TELF. MOVIL	0991271464

DATOS DE LA OBRA	
TÍTULO:	Lectura compartida como estrategia pedagógica para la comprensión lectora con niños de Tercer Grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Cascada de Peguche.
AUTOR (ES):	Fichamba Córdova Saya Paola
FECHA: AAAAMMDD	2025/09/25
SOLO PARA TRABAJOS DE TITULACIÓN	
PROGRAMA:	<input checked="" type="checkbox"/> PREGRADO <input type="checkbox"/> POSGRADO
TÍTULO POR EL QUE OPTA:	Licenciatura en Ciencias de la Educación Básica
ASESOR/ DIRECTOR:	MSc. Evelyn Karina Molina Patiño MSc. María José Torres Cevallos

AUTORIZACIÓN DE USO A FAVOR DE LA UNIVERSIDAD

Yo, Fichamba Córdova Saya Paola, con cédula de identidad Nro. 1004790612, en calidad de autor (es) y titular (es) de los derechos patrimoniales de la obra o trabajo de integración curricular descrito anteriormente, hago entrega del ejemplar respectivo en formato digital y autorizo a la Universidad Técnica del Norte, la publicación de la obra en el Repositorio Digital Institucional y uso del archivo digital en la Biblioteca de la Universidad con fines académicos, para ampliar la disponibilidad del material y como apoyo a la educación, investigación y extensión; en concordancia con la Ley de Educación Superior Artículo 144.

Ibarra, al día 25 del mes de septiembre de 2025

EL AUTOR:

Firma:..........
SAYA PAOLA FICHAMBA
CORDOVA
Firma digitalizada con FirmasE

Nombre: Fichamba Córdova Saya Paola

CONSTANCIAS

El autor (es) manifiesta (n) que la obra objeto de la presente autorización es original y se la desarrolló, sin violar derechos de autor de terceros, por lo tanto, la obra es original y que es (son) el (los) titular (es) de los derechos patrimoniales, por lo que asume (n) la responsabilidad sobre el contenido de la misma y saldrá (n) en defensa de la Universidad en caso de reclamación por parte de terceros.

Ibarra, al día 25 del mes de septiembre de 2025

EL AUTOR:

Firma:..........
Firma digitalizada por:
SAYA PAOLA FICHAMBA
CÓRDOVA
Validar documento con Firmat

Nombre: Fichamba Córdova Saya Paola

CERTIFICACIÓN DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

Ibarra, 24 de septiembre de 2025.

MSc. María José Torres Cevallos

DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

CERTIFICA:

Haber revisado el presente informe final del trabajo de Integración Curricular, el mismo que se ajuste a las normas vigentes de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) de la Universidad Técnica del Norte; en consecuencia, autorizo su presentación para los fines legales pertinentes.



Verifique autenticidad del
firmado digitalmente por:
MARIA JOSE TORRES
CEVALLOS

Verifique autenticidad con el código

①:

MSc. María José Torres Cevallos

C.C.: 1003249032

Dedicatoria

Todavía perdura el recuerdo de ser aceptada en la carrera de Educación Básica. Años de recorrido me ha permitido que hoy escriba estas palabras, finalizando una desafiante pero muy hermosa etapa.

En esta etapa final, quiero dedicarles este proyecto a los pilares fundamentales en mi vida: A mis padres, por su amor incondicional, por cada palabra de aliento y por sostenerme cuando más lo necesité, este logro es tan suyo como mío.

A Sury y Lesly, mis dos hermanas y eternas compañeras de vida, por cada risa que alivio mi alma y cada gesto que sostuvo mi camino.

A todos ustedes, quienes me acompañaron durante todo este recorrido.

Agradecimiento

A Dios gracias por darme vida y salud en esta fortuna para cumplir mi meta. Por ser mi roca y mi refugio en las noches más oscuras. Gracias Dios por todo y, por tanto.

Papa, gracias por ser mi maestro y mi inspiración constante de vida, gracias por cada esfuerzo y sacrificio dado, cada uno de ellos me ha permitido llegar hasta aquí.

Mamá, gracias por enseñarme que yo siempre seré capaz de todo, gracias por ser mi consejera más grande en esta vida; eres de forma especial, mi cobija en las noches más heladas.

Gracias a mi directora MSc. María José Torres Cevallos y asesora MSc. Evelyn Karina Molina Patiño, por su apoyo en este proceso y por los consejos que permitieron nutrir mi investigación y conocimiento enormemente.

Resumen

La comprensión lectora en la educación básica representa un factor relevante del aprendizaje, ya que permite en los estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico propio de la interpretación y construcción de significados. Esta presente investigación propone la lectura compartida como estrategia pedagógica para la comprensión lectora, que, en su propia acción de fomentar una actitud positiva hacia la lectura, incentiva la participación del estudiante. La metodología de investigación que se utiliza es del enfoque mixto, con el fin de obtener una visión integral de los efectos de la estrategia. La investigación comprende un alcance descriptivo y explicativo, ya que el estudio analiza la aplicación de la lectura compartida sin intervenir directamente en el proceso educativo. La participación de docentes en la ruta para conocer sus percepciones y experiencias en relación con la enseñanza aprendizaje dentro de su aula de clases y la encuesta dirigida a los estudiantes de tercer grado con el fin de analizar circunstancias de lectura grupal y conocimientos derivados de la estrategia pedagógica propuesta, permitió obtener datos clave, analizados mediante gráficos e interpretativamente. Construida las conclusiones y recomendaciones, se diseñó una propuesta de intervención didáctica con recomendaciones prácticas dirigidas hacia la correcta aplicación de la estrategia para promover el fortalecimiento de la comprensión lectora. Se aspira a contribuir a futuras investigaciones en las que se aplique la lectura compartida como una herramienta propiamente efectiva para esta habilidad.

Palabras clave: Comprensión, Lectura, Enseñanza, Aprendizaje, Educación Básica, Participación

Abstract

Reading comprehension in elementary education is a crucial component of learning, as it fosters the development of critical thinking and supports the interpretation and construction of meaning. This research proposes shared reading as a pedagogical strategy to enhance reading comprehension. By promoting a positive attitude toward reading, shared reading encourages active student participation and engagement with texts. The study adopts a mixed-methods approach to provide a comprehensive understanding of the strategy's effects. With a descriptive and explanatory scope, the research examines the implementation of shared reading without directly intervening in the instructional process. Data collection involved both teachers and third-grade students: teachers contributed insights into their perceptions and classroom experiences, while student surveys offered information about group reading practices and learning outcomes related to the strategy. The collected data were analyzed both graphically and interpretively, revealing key patterns and insights. Based on the conclusions and recommendations derived from the findings, a didactic intervention proposal was developed. This proposal offers practical guidelines for the effective implementation of shared reading as a means of strengthening reading comprehension. Ultimately, the study seeks to support future research and pedagogical practices by establishing shared reading as a viable and impactful tool for improving reading skills in elementary education.

Keywords: Comprehension, Reading, Teaching, Learning, Basic Education, Participation

Tabla de Contenido

Dedicatoria.....	vi
Agradecimiento.....	vii
Resumen.....	viii
Abstract.....	ix
Introducción.....	1
Motivaciones para la investigación.....	1
Problema de investigación.....	1
Delimitación del problema.....	3
Formulación del problema.....	3
Antecedentes.....	4
Justificación.....	6
Impactos que la investigación Generó.....	7
Objetivos.....	8
Objetivo General.....	8
Objetivos específicos.....	8
Capítulo 1: Marco teórico.....	10
1.1 Didáctica.....	10
1.1.1 Didáctica de la Lengua y literatura.....	10
1.2. Enseñanza de la lectura.....	11
1.2.1. Estrategias en la lectura.....	11
1.2.2. Tipos de lectura.....	12
1.3. Enseñanza de la escritura.....	13
1.3.1. Morfología.....	13
1.3.2. Sintaxis.....	14

1.3.3. Semántica léxica	14
1.4. La motivación en la lectura.....	14
1.4.1. Motivación intrínseca.....	14
1.4.2. Motivación extrínseca.....	15
1.5. Estrategias cognitivas de la lectura	15
1.5.1. prelectura.....	15
1.5.2. Durante la lectura.....	16
1.5.3. Post lectura.....	17
1.6. Técnicas en la lectura.....	17
1.6.1. El cuestionamiento.....	17
1.6.2. El andamiaje.....	17
1.6.3. La introspección.....	18
1.7. Enseñanza aprendizaje	18
1.7.1. Rol del profesor.....	19
1.7.2. Rol de estudiante.....	19
1.8. Niveles de comprensión lectora	20
1.8.1. Comprensión literal.....	20
1.8.2. Comprensión inferencial.....	20
1.8.3. Comprensión crítica	21
Capítulo 2: Materiales y métodos	22
2.1 Tipo de investigación.....	22
2.1.1 Métodos de Investigación	23
2.2 Técnicas e instrumentos de Investigación.....	23
2.2.1 Técnicas de Investigación	23
2.2.2 Instrumentos de Investigación	24

2. 3 Matriz de Operacionalización de Variables	25
2.4 Participantes.....	30
2.5 Procedimiento y plan de análisis de datos	30
Capítulo 3: Resultados y Discusión	31
3.1 Análisis del instrumento de investigación	31
3.1.1 Encuesta aplicada a los estudiantes de tercer grado de Educación General Básica.....	31
3.2 Resultados y discusión en base a los datos procesados en SPSS.....	31
3.2.1 Alfa de Cronbach	31
3.3 Resultados y discusión de la Entrevista aplicada a los docentes de la Unidad Educativa Cascada de Peguche.....	42
Capítulo 4: Propuesta.....	48
4. 1 Nombre de la propuesta	48
4. 2 Presentación de la guía didáctica	48
4.3 Objetivos.....	48
4.3.1 Objetivo General.....	48
4.3.2 Objetivos Específicos.....	48
Conclusiones.....	108
Recomendaciones	109
Bibliografía	110
Anexos	117
Anexo 1: Árbol de problemas	117
Anexo 2: Validación de instrumentos.....	118
Anexo 3: Revisión Abstract	122

Índice de tablas

Tabla 1 Tipos de lectura.....	12
Tabla 2 Matriz de Operacionalización.....	25
Tabla 3 Alfa de Cronbach.....	31
Tabla 4 Datos cruzados, pregunta 1.....	32
Tabla 5 Datos cruzados, pregunta 2.....	33
Tabla 6 Datos cruzados, pregunta 3.....	34
Tabla 7 Datos cruzados, pregunta 4.....	35
Tabla 8 Datos cruzados, pregunta 5.....	36
Tabla 9 Datos cruzados, pregunta 6.....	37
Tabla 10 Datos cruzados, pregunta 7.....	38
Tabla 11 Datos cruzados, pregunta 8.....	39
Tabla 12 Datos cruzados, pregunta 9.....	40
Tabla 13 Datos cruzados, pregunta 10.....	41

Introducción

Motivaciones para la investigación

A partir de lo observado en las jornadas de prácticas preprofesionales en cuanto a la relación del niño con la lectura, la forma diversa en cómo reaccionan ante la lectura de libros, se experimentan situaciones en la que cierta parte de estudiantes muestran entusiasmo por seguir escuchando el relato, mientras que otros, no prestan el mínimo de atención alegando que no le interesa la lectura. Esa situación me permitió plantear ciertas cuestiones: ¿Cómo lograr que todos se sienta incluidos durante la lectura? ¿Puede la lectura convertirse en una experiencia emocionante?

Las cuestiones observadas, motivó el tema de investigación: la lectura compartida como estrategia pedagógica. Basado en dos distintos aspectos, el primero es la interacción especial que abunda entre docente y estudiantes durante la aplicación de esta estrategia. Muchas veces durante la lectura en un aula de clases la interacción se va perdiendo por motivos de autonomía y poca guía del docente durante el proceso de enseñanza – aprendizaje del estudiante. Es de vital importancia que durante la aplicación de estrategias se tome en cuenta al estudiante como el actor principal en su misma aplicación. Como menciona Romboli (2021), surge la necesidad de repensar la modalidad de enseñanza, donde los estudiantes pasen de ser simples receptores a entes activos y partícipes en las fases de aprendizaje. Con lo planteado, se considera la necesidad de profundizar el tema de la lectura compartida como un medio significativo de interacción, donde todos disfruten la idea de aportar con sus gustos por la lectura, sus opiniones acerca de un tema, de tal manera que todos sean incluidos en el desarrollo de la acción de la lectura.

El segundo aspecto es la motivación que genera en los estudiantes por la lectura a través de estrategias innovadoras como la lectura compartida. Muchos estudiantes, a menudo se sienten obligados a leer un libro, representándolo como una acción aburrida y poco emocionante. Es así como surge el valor de trascender de una enseñanza estática, a una meramente significativa. La constante participación activa que representa esta estrategia al estar compartiendo ideas, opiniones y emociones, justifica su gran valor como motivante para la lectura y su misma comprensión. Bajo este punto, para Uribe & Hernández (2022), la lectura compartida va más allá de una visión de análisis – descripción y surge como una vía que abre paso a las emociones, a la construcción de ideas, de reconocimiento, tal así representándolo como una herramienta motivante y de valor significativo a la lectura que es tan vital en conjunto con su competencia en su desarrollo tanto académico como personal.

Problema de investigación

En los establecimientos educativos de Educación General Básica, es evidente que la comprensión lectora de muchos estudiantes es débil. Si bien el uso de metodologías

inadecuadas es uno de los factores determinantes, no es el único. Un ambiente en el hogar que no fomenta la lectura, su ausencia en libros puede limitar en el desarrollo de habilidades lectoras; el apoyo emocional y motivacional de la familia forma parte clave en este proceso de lectura. De acuerdo con Echeverría (2007), en su propuesta para la búsqueda del problema de la lectura en niños, menciona que “la lectura siempre está cerca de los afectos, de las emociones, de las personas más entrañables para cada uno” (p. 67). Las personas quienes leían no solo transmitían al niño el gusto por la lectura, si no su afecto, principal motivo el cual fortalece aún más el vínculo con esta práctica.

Los métodos de enseñanza tradicionales caracterizadas por la transmisión de conocimientos de manera unidireccional, donde el profesor es el sujeto activo y el estudiante un ser pasivo han sido de dominio durante décadas dentro del aula de clases, por tanto, el proceso educativo se ha visto afectado por lo memorístico y lo repetitivo, dejando a un lado el fomentar una educación activa y participativa, donde el alumno sea un ser de pensamiento crítico (Galván-Cardoso & Siado-Ramos, 2021).

Si bien las metodologías tradicionales fueron de grandes resultados en tiempos anteriores, en la actualidad surge como un medio de limitaciones, tanto hacia las necesidades y exigencias sociales como a las demandas educativas de la actualidad. Según Carlos Núñez et al. (2006), en este presente siglo XXI, existen dos grandes necesidades, que parten desde la búsqueda de una educación de calidad, con respuestas hacia el éxito académico de todos los estudiantes, hasta una educación para la vida, una educación que prepare la estudiante a sobrellevar los nuevos desafíos en esta sociedad de transformadora y de nuevos conocimientos.

En tal sentido, uno de los propósitos de la educación es que el estudiante desarrolle habilidades y competencias vitales que sean integras en su formación. Existe la lectura, la cual desarrolla ciertas habilidades específicas como es la comprensión lectora. Esta comprensión lectora va más allá de solamente decodificar frases o símbolos lingüísticos, esta acción de comprensión ocupa un lugar central, ya que es la base para acceder al conocimiento, analizar información y desarrollar el pensamiento crítico. En palabras de Arias & Casas (2021), “Leer no solo es descifrar símbolos organizados para dar significado a ciertos procesos de la realidad, pues leer va más allá, se trata de dimensionar un sentido semántico completo a cada una de las palabras” (p. 27).

La pérdida de interés por la lectura se ha desembocado por diversas situaciones, tanto por la era digital que vivimos en este siglo la cual va en aumento, como también por su relación en la ausencia de actividades interactivas por parte de docentes de aula que promuevan el interés de esta misma. En este sentido, seguir una conducta pasiva en cuanto a la lectura desde tempranas etapas escolares repercutirá negativamente en el vital desarrollo de habilidades de comprensión útiles para un pensamiento crítico. Para Moreno & Ramos (2018), como docentes, es vital reconocer el espacio en el que trabajamos, como un lugar que va más allá de construir conceptos, y transformarlo en un lugar de experiencias, donde el estudiante, durante la lectura sea participe mediante el diálogo y la indagación, dejando de lado aspectos que limitan el formar personas autónomas de sus propias posturas.

Los tiempos han cambiado, por lo tanto, los docentes también asumen nuevos retos dentro de la educación. El alumno como un ser activo el cual desarrolla habilidades mientras cosecha conocimientos a través de su experiencia muchas veces ha dado lugar a que el docente deje de lado su acompañamiento continuo, permitiendo que se recurra a una constante limitada orientación. No se trata de asumir el papel de supervisor, ya que es esencial que el docente sea un apoyo en su proceso de aprendizaje actuando como un guía que promueva un ambiente donde el aprendizaje sea enriquecedor (Blanco & Amigo, 2016).

Esta concepción se enlaza directamente con el desempeño que genera el docente dentro del aula de clase, cómo desempeña su actitud docente y las estrategias pedagógicas utilizadas para hacer de vital significancia la habilidad de comprensión lectora. El maestro muchas veces actúa como un experto técnico que solamente transmite su conocimiento de forma verbal, dando cabida a una presente debilidad en el desarrollo de habilidades. Es así como el maestro dentro del proceso de enseñanza aprendizaje juega un papel fundamental, por ende, la utilización de estrategias pedagógicas son una necesidad en la práctica docente.

Ante esta cuestión, Maldonado (2008), menciona que dentro de las instituciones educativas el desarrollo del pensamiento crítico surge como una necesidad comúnmente identificada a responder, esta problemática generada significativamente por la presencia de estrategias inadecuadas que implementa el docente, quienes utilizan técnicas estáticas que no permiten el adecuado desarrollo de esta capacidad, dando paso al desinterés del alumno, quienes no son capaces de producir un análisis profundo, emitir juicios propios, expresar opiniones de manera autónoma.

Es entonces que la didáctica interactiva que hace uso de metodologías participativas pasa a cumplir un papel muy importante dentro de la educación del hoy, dejando de lado la estructura poco dinámica, que hasta la actualidad todavía se hacen presentes al momento de impartir contenidos. El adaptarse a cualquier momento o situación dentro del aula de clases representa entonces una cualidad específica del docente; el cambiar la enseñanza tradicional por la búsqueda e inserción de nuevas metodologías pedagógicas que incluya a un todo, esto para crear un aprendizaje significativo y sobre todo que permita la participación activa del estudiante.

Delimitación del problema

El estudio se realizará con los estudiantes de tercer grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Cascada de Peguche ubicado en la parroquia Miguel Egas Cabezas, Otavalo, provincia de Imbabura.

Formulación del problema

Frente a la problemática antes mencionada, se precisa la siguiente pregunta ¿Qué estrategia pedagógica pueden aplicar los profesores dentro del aula de clases para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de tercer año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Cascada de Peguche?

Antecedentes

La comprensión lectora es una herramienta esencial para el aprendizaje, ya que mediante la acción de lectura el estudiante accede hacia nuevos conocimientos y así mismo el desarrollo de sus habilidades cognitivas, aspecto fundamental para interactuar con el entorno. Según Mariem Dris Ahmed (2011), “Leer es una actividad completa. Es tal vez el recurso cognitivo por naturaleza, no solo proporciona información, sino que forma, creando hábitos de reflexión, análisis, esfuerzo, concentración; además de hacer gozar, entretener y distraer (p. 2).

Es así como, desde un enfoque dinámico e interactivo surge, la lectura compartida, una metodología de constante interacción entre los sujetos lectores. En tal sentido, Goikoetxea & Martínez (2015), subrayan que la lectura compartida alude hacia la lectura en voz alta que realiza una persona adulta en compañía de un niño, permitiendo que esta facilite el aprendizaje de la lectura, una comprensión eficaz de la lectura en el niño, el rendimiento académico dentro de su proceso de enseñanza y aprendizaje a si también como la ausencia de la pérdida de interés por la lectura. Por tanto, dentro de las instituciones educativas la lectura compartida esta expresada por la interacción entre el docente y el alumno, de ahí que los profesores están para ser guías imprescindibles.

Similar a esto, Pang et al. (2003) enfatizan que durante la lectura:

Los profesores pueden guiar a los estudiantes al ejemplificar actividades que puedan llevar a cabo para mejorar la comprensión. Dichas acciones incluyen: hacer preguntas acerca del texto durante la lectura, identificar las ideas principales y utilizar el conocimiento previo para hacer pronósticos. (p. 19)

A continuación, se detallan diversos trabajos de investigación vinculados al tema propuesto, los cuales sirven como referencia; así como la importancia de la lectura compartida en su uso como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora.

Con relación a la lectura compartida, se crea además un enfoque diseñado por Whitehurst y su equipo. Plantea la lectura dialógica como un enfoque interactivo dentro de la lectura compartida, la cual incentiva hacia la participación activa del niño durante la lectura. Esta estrategia busca formular preguntas abiertas en relación con la lectura que se realiza, así también como proporcionar una retroalimentación directa al corregir las respuestas que emita el niño, en tanto “Los efectos de la lectura dialógica se mantuvieron hasta nueve meses más tarde con una capacitación directa a los padres de menos de 1 hora en un programa de 4 semanas de duración” Goikoetxea & Martínez, 2015, p. 5).

Comprender el uso de estrategias en la comprensión lectora se vincula hacia varias preguntas que van en torno a ¿cómo lo utilizan?, ¿quiénes las utiliza? y ¿qué respuestas obtengo con su implementación? Es así que Isabel Solé (1992), destaca la siguiente concepción “las situaciones de enseñanza/aprendizaje que se articulan alrededor de las estrategias de lectura como procesos de construcción conjunta” (p. 10). Planteando que crear un ambiente de construcción conjunta entre alumnos es imprescindible cuando se utilizan metodologías lectoras, en tal caso el docente tiene que contar con las pautas que se mantendrán, las reglas y valores que se fomentará durante la ejecución, queriendo mantener así respuestas positivas.

En una investigación sobre la lectura compartida temprana aplicada a niños y niñas ingleses donde surge como punto tendencia la duración y la frecuencia que toman los padres para compartir la lectura con sus niños desde los 5 años de edad, reflejaron datos alentadores, puesto que se evidencio no solo el éxito académico en pruebas de lectura si no también en demás materias como las matemáticas, un punto positivo que contrario a la lectura que no se volvió rutinaria día a día, dicha variable disminuía drásticamente (Muñoz, 2009, como se citó en Muñoz & Anwandter 2011). Es entonces que la lectura compartida fomentada como parte de una rutina diaria y de un hábito constante ha demostrado ser una estrategia óptima, al evidenciar su éxito académico en etapas posteriores; consecuentemente también a la construcción de un desarrollo integral del aprendizaje en el estudiante.

Un estudio llevado a cabo por estudiantes de la Universidad de Buenos Aires propone el uso de consignas durante la lectura compartida en la enseñanza de contenidos “Las consignas abiertas y globales dan inicio y estructuran el curso de una situación de lectura compartida” (Siede, 2010, p. 55). Una consigna abierta la cual invita al estudiante a familiarizarse con el tema del texto, conocer la situación que abarca y como consiguiente comentarlo. La consigna global busca generar preguntas vinculada con el contenido que se pretende enseñar.

Propuesta en base a estas consignas fue implementada en los estudiantes de 4 to grado. “Los Guaraníes y la vida en la selva” la docente como consigna abierta propone una lectura individual y silenciosa por parte del estudiante, a continuación se inicia la lectura compartida también como consigna abierta, en esta ya existe un vínculo significativa por parte del lector, el docente además de intervenir para crear un avance en la comprensión del texto también motiva al estudiante a realizar comentarios y a expresar sus ideas, como último la docente introduce las consignas globales que son preguntas que orientan hacia el análisis del contenido central del texto, permitiendo así caminar por la ruta sobre los temas que se quiere enseñar (Siede, 2010).

Durante un estudio en la aplicación de la lectura compartida a través de textos los investigadores resaltan resultados de gran valor, señalando así actitudes que nacen por parte de los estudiantes “participan de la lectura, porque comprenden lo que leen; les gusta la lectura de cuentos y sienten confianza para realizar preguntas sobre los temas tratados” (Muegues-Rodríguez & Colina-Chacín, 2023, p. 25). De este modo es imprescindible formar parte de los intereses lectores de los estudiantes, para que en su esencia brinde la oportunidad del disfrute y participación en la lectura.

En un trabajo desarrollado sobre las técnicas activas para incentivar la lectura comprensiva en las escuelas “Nuestra señora de Fátima” y escuela “San Juan Diego” de la ciudad de Ibarra se evidencia una situación, el 70% de maestros toman en cuenta los intereses de sus alumnos en la elección de textos, mientras que el 30% lo realizan en ocasiones, en consecuencia, obteniendo respuestas como el poco interés del alumno hacia la lectura con un 35% quienes si disfrutaban de esta. Esto sugiere el incentivo hacia siempre tomar las opciones más viables para dirigirnos hacia un aprendizaje y desarrollo verdaderamente significativo (Campués & Rosas, 2010).

Estos estudios evidencian la importancia del aplicar estrategias activas como es la lectura compartida para fortalecer la comprensión lectora en niveles de educación general básica.

Justificación

La comprensión lectora representa una habilidad base, clave en el desarrollo íntegro del estudiante. Para Castro Pérez et al. (2024), “La lectura compartida se diferencia de otras prácticas lectoras, debido a que trasciende de un acto de escucha pasiva por parte de los participantes” donde además se propicia un ambiente cálido de constante interacción, de escucha efectiva y de oportunidad de opiniones diversas (p. 8).

En tal situación, esta investigación se dirige hacia un camino que tiene como objetivo general proponer la lectura compartida como estrategia para la comprensión lectora en niños/as de tercer año de educación general básica de la Unidad Educativa Fiscomisional "Cascada de Peguche", en el que se examinarán las ventajas de esta estrategia, así también como su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de actividades.

La implementación de estrategias pedagógicas en relación con la lectura y sus habilidades lectoras adquiere un valor fundamental dentro del contexto educativo del Ecuador, especialmente ante las dificultades y desafíos que se mantienen latentes dentro del sistema educativo actual. Según los objetivos educativos nacionales, se busca incrementar con un 16% más en cuanto a las habilidades lectoras hasta el año 2030 (ONU, 2015). Así también, diversas políticas, como la Política Educativa para el Fomento de la Lectura “Juntos leemos” con su Agenda para el Fortalecimiento de Bibliotecas Escolares y Ambientes Lectoras (ABE 2022–2025) han planteado su valor para consolidar una comunidad y una cultura lectora mediante espacios colaborativos, así como proyectos, actividades lúdicas y de interacción guiados por docentes; revelando su importancia dentro de la búsqueda por fortalecer el valor que proveer la lectura (Ministerio de Educación, 2022).

Al realizar la investigación sobre la lectura compartida como estrategias pedagógicas para la comprensión lectora, será de gran beneficio si las instituciones educativas a nivel regional deciden aplicar lo propuesto, ya que dicha propuesta conduce hacia el mejor

rendimiento académico de los estudiantes, promoviendo la innovación pedagógica dentro del aula de clases instituciones en general, de tal manera que contribuya a la creación de un ambiente óptimo de colaboración, útil para el desarrollo de demás habilidades interconectadas con la lectura compartida. Dentro del uso correcto de estrategias que involucran tanto la participación del estudiante como la del maestro deja un gran beneficio pues cuenta con una constante participación, dejando como resultados un mayor rendimiento académico del estudiante (Ávila-Sánchez et al., 2018).

Queda entonces latente en el ámbito local durante el que hacer docente la necesidad de utilizar estrategias pedagógicas como la lectura compartida, que inviten al niño a inmiscuirse reflexivamente con el texto que leen, permitiendo de esta manera un desarrollo de pensamiento crítico útil para desenvolverse en la vida cotidiana.

En torno a esta investigación y su consecuente implementación de la lectura compartida como estrategia en la comprensión lectora entre los beneficiarios directos se encuentran los niños y el docente, pues llevar a cabo esta investigación les brindara una valiosa oportunidad para fortalecer la comprensión lectora, así como valorar la interacción entre sus compañeros y el mismo docente, este último siendo capaz de construir nuevas perspectivas en su rol como docente.

En cuanto a los que se relacionan de manera indirecta como beneficiarios están los padres de familia ya que además de trabajar en colaboración con sus hijos en casa durante la lectura de un texto, también permitirá que se cree un ambiente de apoyo mutuo que beneficie a toda la comunidad educativa.

Finalmente se puede afirmar que es factible realizar el presente tema de investigación por varias razones: una de ellas es la inexistente rubrica de gastos, la ausencia de materiales de alto costo no será una desventaja, pues la disposición por parte del alumno y del docente es la parte clave de la realización. Además, es viable por que se cuenta con los recursos, el apoyo de estudiantes, de los docentes y de la unidad educativa en general, permitiendo de esta manera que esta investigación desarrolle respuestas significativas llegando a más docente y se extienda por toda la comunidad educativa.

Impactos que la investigación Generó

Impacto educativo

Radica su impacto educativo debido a que se enfoca dentro de las políticas educativas que buscan el desarrollo tanto personal como académico del estudiante. A través de la lectura compartida como estrategia pedagógica se proyecta un cambio significativo, el cual se evidencia en el desarrollo de habilidades lectora, como analizar, reflexionar e interpretar sus ideas acerca del texto. En la misma línea, la lectura compartida al no ser utilizada frecuentemente permite ser de real funcionamiento para los estudiantes y maestros; los estudiantes se permiten relacionar los contenidos de la lectura con sus experiencias y entenderlo

de manera más significativa el texto y por otro lado permite la docente evaluar de manera continua el progreso del estudiante, brindándole ajustar la estrategia según las necesidades presentadas.

Esta estrategia pedagógica provoca construir un ambiente en el aula que brinde un espacio positivo de interacción, propicio para que el estudiante fortalezca la comunicación con sus demás compañeros y de la manera su disposición para trabajar en equipo. A través de la lectura compartida durante el momento de enseñanza - aprendizaje surge como una herramienta clave para la comprensión lectora; así también, para brindar apoyo en aspectos de interacción que muchas veces se deja en olvido dentro de la planificación de clases. La participación activa del estudiante y su interés por la lectura son focos a tomar en cuenta puesto que brindan un cambio hacia las enseñanzas tradicionales.

Impacto social

La lectura compartida al ser dialógica fomenta habilidades sociales que nacen desde la reflexión y la búsqueda de un criterio propio del estudiante, por tanto, promueve que exista respeto hacia las diversas opiniones que se emitan. La lectura compartida no se encasilla en su implementación práctica dentro del aula de clases, esta trasciende de lo académico y se dirige hacia el entorno que rodea a cada niño, como son sus grupos de amigos, sus familiares y sobre todo el hogar en el que crece. Mediante actividades la lectura compartida resulta de gran relevancia en despertar la comunicación y el diálogo, contribuyendo así a desarrollar vínculos afectivos más sólidos.

Objetivos

Objetivo General

- Proponer la lectura compartida como herramienta pedagógica para reforzar las habilidades de comprensión lectora en los niños de tercer grado de la Unidad Educativa Cascada de Peguche.

Objetivos específicos

- Analizar como la lectura compartida, como estrategia pedagógica, fortalece las habilidades de interpretación y comprensión de textos en los estudiantes de tercer grado de educación general básica de la Unidad Educativa Cascada de Peguche.
- Fundamentar teóricamente las variables de investigación relacionadas con la lectura compartida como estrategia pedagógica para la comprensión lectora en

niños de tercer grado, mediante una revisión bibliográfica de estudios científicos y pedagógicos sobre el tema.

- Diseñar una guía didáctica que involucre la búsqueda de interés y motivación por la lectura en los estudiantes de tercer grado, mediante de sesiones interactivas de lectura compartida y espacios de diálogo reflexivo sobre los textos.

Capítulo 1: Marco teórico

La presente fundamentación teórica tiene como objetivo sustentar el uso de la lectura compartida, orientándose hacia objetivos precisos del desarrollo de habilidades esenciales como la comprensión lectora, que implica la capacidad de entender, interpretar, analizar y reflexionar. Asimismo, se caracteriza la concepción de didáctica general, así como su aplicación específica en la didáctica de la lengua y literatura de la cual se despliega la comprensión lectora como habilidad fundamental. De esta manera se explicitan los enfoques epistemológicos que respaldan nuestra concepción didáctica y su aplicación. Se precisan los momentos esenciales dentro del proceso lector como la prelectura, durante la lectura y post lectura. En tercer lugar, técnicas didácticas como el cuestionamiento, el modelado, el andamiaje y la introspección, herramientas clave que enriquecen el uso de la lectura compartida como estrategia pedagógica para el desarrollo de la comprensión lectora. Finalmente se expone el rol del profesor y del estudiante durante todo este proceso de enseñanza aprendizaje.

1.1 Didáctica

La didáctica ha estado en constante cambio, durante estos años, su paradigma de conocimiento ya no solo está centrada en la enseñanza, sino direccionado hacia un sentido propio de educabilidad del estudiante para aprender. Un proceso sujeto al estudiante, en donde el docente deja de lado el solo transmitir conocimiento y más bien busca alternativas o estrategias útiles para que el educando precise sus propias formas de conocer y entender ese nuevo conocimiento (Buitrago, 2008). En otras palabras, según Fernández (2004), “El buen maestro utiliza la Didáctica con sentido realista, discernimiento y reflexionando críticamente acerca de los datos inmediatos de la situación en que va a obrar” (p. 5). En tal sentido la didáctica es la acción de obra tanto del docente como del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con cambios estratégicos e innovadores, esto con el fin de cumplir de manera significativa el objetivo que se busca.

1.1.1 Didáctica de la Lengua y literatura

Abordamos nuestro trabajo en el campo de la Didáctica de la Lengua y Literatura, puesto que abarca estudios desde la enseñanza de las habilidades lingüísticas, así también como la comprensión, análisis de la literatura. La didáctica de la lengua y literatura “Se concretan, en parte, en la adaptación, la selección y la derivación de saberes lingüísticos y literarios, por un lado; y por otro, en las teorías del aprendizaje y del desarrollo cognitivo que sean de relieve en la adquisición, la enseñanza y el uso de las habilidades comunicativas” (Mendoza, 2003, p.5). Por otro lado, en un concepto más elaborado, Avecillas (2017), considera que la didáctica de la lengua y literatura ha centrado el desarrollo de las competencias comunicativas y literarias como ejes centrales en el cumplimiento de sus objetivos, esta concepción trazada con el fin de trascender el ámbito académico y lleguen hacia lo personal y social, que se permita potenciar la comprensión lectora con un pensamiento crítico hacia el entorno propio del sujeto.

1.2. Enseñanza de la lectura

La lectura es una habilidad esencial que desempeña un papel crucial en el desarrollo académico y personal de los estudiantes. Al ir más allá de solo la decodificación de palabras, la lectura implica la construcción activa de significado, una idea fundamentada en la teoría constructivistas de Lev Vygotsky y Cole (1978), en énfasis con la zona de desarrollo real (ZDR) y la zona de desarrollo próximo (ZDP), donde se “destaca la importancia de la interacción social y el papel del entorno en el desarrollo cognitivo de un individuo” (Junco et al., 2024, p. 93).

En el sentido de esta concepción, para Salazar & Ponce (1999), “Leer, en el sentido riguroso es "construir por sí mismo el sentido de un mensaje", que puede estar plasmado en un soporte físico o inmaterial. No sólo se leen libros, también imágenes, gestos, paisajes naturales y hechos sociales” (p. 3). Desde esta visión, resulta entonces su significado en el enseñar la lectura para pensar de manera crítica y autónoma, convirtiéndola en una herramienta imprescindible, bases sobre la cual se construirán todos los aprendizajes futuros del estudiante.

Sobre este punto, Serrano (2008) afirma lo siguiente:

Aprender a leer es un aprendizaje trascendente para el individuo por cuanto le permite el acceso al saber cultural y al conocimiento de las disciplinas del saber humano, favorece el desarrollo y enriquecimiento de sus capacidades cognoscitivas superiores como el razonamiento, la reflexión, la conciencia crítica, así como también le permite internalizar valores trascendentes para convivir con respeto, tolerancia y solidaridad en la sociedad democrática. (p. 507)

1.2.1. Estrategias en la lectura

En el entorno del aula, se implementan diferentes estrategias para mejorar la comprensión lectora, tales como la lectura guiada, la lectura compartida, lectura individual y demás. Estas prácticas no solo mejoran la habilidad de lectura, sino que también potencian la autonomía, la creatividad y la capacidad de análisis crítico de los estudiantes, habilidades necesarias para su éxito académico. En este contexto, el bloque de lectura dentro del currículo ecuatoriano propone su intención en el desarrollo de reconocer la lectura como una práctica social y cultural, mediante la intervención de situaciones comunicativas como la comunicación, el dialogo y el debate vinculado a experiencias, claves para una lectura comprensiva/critica (MINEDUC, 2019).

Partiendo de esa línea de pensamiento, resulta destacable mencionar las prácticas docentes que se aplican en los primeros años escolares durante el proceso de enseñanza de la lectura. Es comprensible que el lector necesita reconocer primero las letras, las palabras y por último las frases, esto ya que parte desde los métodos globales, los cuales practica la enseñanza de palabras completas, hasta el método fónico, el cual parte de la enseñanza de fonemas en grupos de letras. En el método fónico, la fonología es un aspecto de la lengua, como la sintaxis

y la semántica, y como tal, forma parte de las adquisiciones que el niño tiene que realizar para elaborar una concepción adecuada de lo escrito (Alegría et al., 2005). Una causa inevitable y como lo mencionan Jiménez & Juan (2008), “son precisamente los problemas de conciencia fonológica y de procesamiento fonológico lo que caracteriza la dificultad de aprendizaje que experimentan muchos niños cuando no han conseguido dominar el código alfabético” (p. 4). Resulta crucial proponer estrategias pedagógicas óptimas para la enseñanza de la lectura donde el estudiante se sienta parte del proceso y en donde genere un aprendizaje significativo útil para su desarrollo íntegro.

1.2.2. Tipos de lectura

Se comprende a la lectura como el acto de reconocimiento del mensaje, no solo a través de signos escritos en un libro, sino también por medio de gráficos, ilustraciones y gestos (Salazar & Ponce, 1999). A partir de esto es comprensible que cada lectura tenga su propósito, técnica y finalidad, puesto que responden a diversas intenciones comunicativas, contextos de uso y niveles de participación del lector.

Se describe con más claridad los tipos de lectura a través de esta tabla, elaborada bajo los aportes de Álvarez (1993) y Campués & Rosas (2010):

Tabla 1

Tipos de lectura

Tipos de lectura	Función
Lectura oral	Durante la lectura nuestro cerebro es el único destinatario para su decodificación
Lectura mental	Básico para el repaso de contenidos
Lectura en voz alta	Los oyentes son el punto clave, se transmite abarcando aspectos específicos como la modulación y expresividad
Lectura visual	La fonética se desplaza, dando lugar a que el texto sea una imagen mental
Lectura global	Contacto rápido y general con los contenidos del texto
Lectura selectiva	Se busca interés específicos para el lector dentro del texto
Lectura recreativa	Plenamente para el disfrute de la persona a través de

	leyendas, revistas, comics
Lectura instructiva	Conectada a fines académicos y de trabajo

Fuente: Álvarez (1993) y Campués & Rosas (2010)

1.3. Enseñanza de la escritura

La enseñanza de la escritura en los primeros años escolares es un pilar esencial en el desarrollo integral de los niños, pues no solo facilita la comunicación efectiva, sino que también impulsa habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad y la organización de ideas. Según Ferreiro (2006), “La adquisición de la representación escrita del lenguaje ha sido tradicionalmente considerada como una adquisición escolar” (p. 4). En tal sentido, se resalta el rol crucial de los docentes como guías en este proceso. Es vital crear ambientes que ofrezcan diversos estímulos en los cuales la lectura y la escritura sean prácticas constantes y relevantes pues esta debe ir más allá de enseñar a trazar letras y seguir reglas gramaticales.

Existen diversos componentes que ponen en manifiesto el gran valor del proceso de aprendizaje de la escritura; es así, como la enseñanza de la gramática constituye uno esencial en el desarrollo de la competencia escrita, especialmente en los primeros años de escolaridad. Según Rodríguez (2012), la enseñanza de la gramática persigue dos objetivos principales. En primer lugar, la gramática tiene un propósito instrumental, pues mejora el uso del lenguaje al permitir una reflexión metalingüística que ayuda a los estudiantes a revisar, corregir y enriquecer sus escritos, facilitando así la superación de dificultades ortográficas y normativas. En segundo lugar, la gramática es presentada como un saber cultural y de desarrollo del pensamiento. Aprender gramática no solo implica adquirir un conjunto de reglas, sino también entender su papel en la cultura humana, lo cual enriquece el pensamiento crítico y su participación en la sociedad. De acuerdo con Ochoa Sierra (2008), “las reglas que rigen las expresiones lingüísticas son instrumentos para el desarrollo de la competencia comunicativa” (p. 11). Útil para interactuar de manera más significativa en su entorno cultural y social.

En la idea sobre la enseñanza de la escritura, esta va de la mano con la aplicación de reglas lingüísticas ya que además de permitir establecer orden, coherencia y precisión. Para una correcta producción de textos y comprensión lectora, contribuyen al desarrollo óptimo de las competencias comunicativas en cada estudiante.

1.3.1. Morfología

La morfología nacida de la palabra griega morfe que significa forma, esta se conceptualiza como “el análisis de la estructura interna de la palabra y de las unidades menores dotadas de significado que integran las palabras” (Díaz, 2003, p. 18). En tal sentido la morfología nos permite comprender como se forman o como se construyen cada una de las palabras a partir de prefijo, raíz y sufijo.

1.3.2. *Sintaxis*

La sintaxis derivada de su significado griego estructuración, Chomsky en su teoría señala la existencia de una gramática universal, en conjunto con reglas, estudió la correcta estructura de un conjunto de palabras a partir de tres partes básicas como el sujeto, verbo y predicado; su concepción planteada en el año 1978 se dirige hacia las naturalidades de frases que muchas veces se expresa en un grupo social, no significa que estén gramaticalmente correctas (Birchenall & Müller, 2014). De esto parte el hecho que los griegos desplazaran la sintaxis, ya que para ellos la única unidad operativa era la palabra (López Quero, 2011).

1.3.3. *Semántica léxica*

Planteada la semántica como ciencia del significado, durante los años 80 autores como Reisig concibe el valor del estudio hacia la autonomía de la semántica (Fernández, 2006). Por otro lado, a criterio de Guerrero (2017), “la semántica léxica, no solo se encarga del estudio de las palabras sino también del de los términos o vocablos, ya que estos son definidos como palabras” (p. 1387). En términos similares esta estudia más allá de las palabras, tratando de construirnos un significado específico a cada palabra, frases y textos.

1.4. La motivación en la lectura

La motivación para y por la lectura es un factor determinante en el desarrollo de competencias lectoras. Varios autores señalan el gran valor de la motivación durante la lectura: “Es indispensable la participación activa de los docentes para fomentar la motivación en los alumnos, para modificar el desapego a la lectura” (Mila Avila, 2018, p. 14). “la motivación es una variable explicativa de la conducta lectora y puede ser relevada como fenómeno predictor del éxito o fracaso académico, debido a que un lector comprende un texto no solo porque puede hacerlo, sino porque está motivado” Solé (como se citó en Muñoz et al., 2016, p. 55). Entre otros conceptos está el “Leer implica, bajo esta mirada, una construcción cognitiva que se encuentra rodeada de factores motivacionales que generan el interés en un texto y en la propia actividad de lectura” (Avendaño, 2017, p. 5).

Generar el impulso y el interés por explorar, comprender y disfrutar textos de diferentes géneros se debe a la motivación que se genere dentro del contexto en el que se está realizando una lectura. Es entonces que la motivación dentro del ámbito académico representa un motivo por el cual realizar dicha acción, es de vital importancia inculcar y valorizarla para un adecuado desarrollo integral del estudiante. Por tanto, para Tivan & Zambrano (2024), un aspecto motivante se relaciona con el cambio recurrente en la enseñanza “el docente debe diseñar estrategias para que sus actividades fomentan la curiosidad y deseo de conocer algo nuevo” (p. 4).

1.4.1. *Motivación intrínseca*

No todas las motivaciones específicas que surgen de una persona se dirigen hacia un mismo fin, bajo esta mirada “La motivación intrínseca se define como el interés y el disfrute

en una actividad por sí misma. Las sensaciones de dominio, eficacia y autonomía son inherentes al interés intrínseco en la tarea” (Aguilar et al., 2016, p. 2553). Bajo un concepto general el niño realiza dicha acción bajo su propio afán y no por sentirse obligado a hacerlo; de acuerdo con Santamaría & Vega (2022), “Para lograr que los niños sean lectores, hay que generar en ellos el placer de leer” (p. 484).

Para ellos se necesitan de varias cualidades que incidan en esta motivación durante la lectura:

- Textos o libros a su libre elección
- Materiales interesantes
- Actividades desafiantes
- Leer temas de su interés
- La lectura fuera del alcance de evaluación académica

1.4.2. Motivación extrínseca

La motivación extrínseca como sus palabras la desglosa es externa y se contrapone hacia la idea de realizar la acción de forma autónoma o natural del mismo sujeto. Como una forma motora del cumplimiento de una meta o propósito “La motivación extrínseca se orienta a perseguir recompensas externas” (Vázquez Zurita et al., 2019, p. 93). Es comprensible entonces que existan varios factores que se asocian como parte de la motivación extrínseca. Llanga et al., (2019), describe algunas de estas:

- Como factor en la escuela: los profesores, en su incentivo no solo por obtener buenas calificaciones más bien por el aprender.
- En casa: la familia, en su orgullo por resaltar sus estudios frente a sus familiares
- En sus relaciones sociales: los amigos, muchas veces se interpreta a los amigos como una segunda familia, convirtiéndose en un pilar de apoyo estrechamente conectado por consiguiente en su éxito académico.
- El aula de clases: el hacer un lado las clases narradas y convertirla en lugar lleno de experiencias por medio de actividades como danza, teatro, pintura.
- Las recompensas, útil para reforzar lo que si se debe hacer y el castigo frente a lo que no se debe hacer

1.5. Estrategias cognitivas de la lectura

1.5.1. prelectura

Constituida como la primera fase de una estrategia de lectura. Según Peláez-Sayago et al. (2020), “La prelectura, es la preparación que el niño/a recibe antes de dar inicio al proceso lector, mediante la cual, se facilita la comprensión, gracias a la adquisición de información que se activa en los conocimientos previos” (p. 697). En un contexto similares previo a la activación de estos conocimientos, el docente debe tomar en cuenta un punto. Considerado por Reis Vieira et al. (s.f.), “el profesor debe considerar las experiencias del aprendiz adquiridas fuera del

contexto de la clase” (p. 406). En este contexto la prelectura es una forma incentiva, que va anclada a actividades para generar expectativas sobre el contenido, anticipar la información del texto y la organización textual del libro de la cual el estudiante se va a adherir, es propio de la prelectura poner en relieve las experiencias que cada estudiante experimenta fuera del entorno educativo.

La prelectura permite activar conocimientos previos por medio de la predicción de ideas generadas en preguntas, la cual motiva hacia una comprensión más profunda del contenido. Para Vásquez-Valle & Delgado-Gonzembach (2023), en su investigación coinciden como la prelectura cumple una de las fases más significativas para facilitar la comprensión lectora dentro del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Muchas veces se observa cómo el estudiante deja de lado el libro o texto escolar a la primera mirada, esto se debe muchas veces a la falta de participación activa de los docentes para activar los conocimientos previos a través de actividades que representen diferentes experiencias sujetas al estudiante, factores causantes como estos son los que inciden en la ausencia de la aplicación de prelectura que guían hacia una adecuada comprensión lectora.

1.5.2. Durante la lectura

La interacción lectora que sucede entre el docente, el estudiante y el texto es propiamente directa y real. En esta fase el lector obtiene información detallada, entiende el contenido y confirma las dudas planteadas durante la prelectura inicialmente realizada. Valorando aspectos que propician durante la lectura. Díaz Cercado (2017), menciona varios elementos importantes que se ha de evidenciar durante la lectura:

Las predicciones realizadas anteriormente: Las predicciones realizadas a través de preguntas no todas fueron acertadas, pero fueron un motivo para activar los saberes previos e interesarnos por el contenido.

Palabras fuera de línea: Mientras se avanza con la lectura se comprueba la idea y el sentido que quiere transmitir esas palabras, que muchas veces lo dejamos fuera como una palabra fuera de contexto.

Dudas del contenido: La presencia de duda frente a lo que leemos nos lleva a cuestionarnos del contenido para así comprenderlo; se recomienda no distorsionarse de la lectura y “decidir alguna recompensa compensatoria” Si se presentan dificultades durante el proceso de comprensión hacia el contenido que se lee, se propone la revisión de textos similares para “adquirir información base”

Preguntas sobre el contenido: Para evidenciar su comprensión los sujetos lectores son capaces de formular varias preguntas sobre el tema.

Asunto central del texto: Es importante enunciar el tema central sobre el cual se tratará el texto a leer, ya que es la vía principal para conocer lo que se expone.

Identificar las ideas: Es necesario señalar ideas principales y secundarias en contexto a la lectura del texto, de tal manera que expongan el sentido del contenido del cual trata.

1.5.3. Post lectura

Como forma de finalización en el proceso de lectura, la post lectura es la fase en la cual se reflexiona para consolidar la información. Existen variantes por las cuales pasa la fase de post lectura como la discusión de ideas principales planteadas, la adopción de actividades que promuevan su análisis, imaginación y participación son unas de los principales conductos por el cual el estudiante pasa en el proceso final de la lectura, reanudando la idea que esta es “una etapa crucial en el desarrollo de experimentación y expresión que ayude a los estudiantes a reforzar y vincular los textos leídos con su experiencia y su imaginación” (Vera, 2020, p. 23).

Existen infinidad de actividades que deben ejecutarse en la fase de post lectura, puesto que es una las fases en donde se pone en evidencia la capacidad del estudiante para su misma reflexión, de manera creativa a través de actividades se permite al sujeto de aprendizaje nutrirse de manera significativa hacia el camino de la comprensión lectora. Interpretada por Contijoch (2014), sugiere que “Los estudiantes hablen sobre lo que leyeron, que escriban, que diseñen preguntas o exámenes de lo que leyeron, que respondan de manera ‘creativa’ (dibujando, actuando, construyendo) y que ‘den una clase’ sobre el tema que leyeron. (p. 81)

1.6. Técnicas en la lectura

1.6.1. El cuestionamiento

En la escuela tradicional se ha enseñado a ser un ente pasivo, que no cuestiona la verdad absoluta del docente. Galván-Cardoso & Siado-Ramos (2021), plantean como la educación está regida por una pirámide que va de arriba hacia abajo, donde el profesor es el ente superior y el estudiante el inferior, cuestiones como estas nos dirigen hacia el acto de la práctica activa, donde los estudiantes sean actores participativos que busques preguntar y buscar respuestas a esas dudas.

“Si las preguntas son la fuente de todo conocimiento, entonces el currículum para una nueva educación debería pivotar alrededor de la formulación de preguntas. En un currículum de preguntas, las asignaturas deben perder protagonismo” (Ortero, 2021, p. 57). A través de preguntas reflexivas y desafiantes el cuestionamiento resulta una técnica que concede el relato de ideas, reflexiones por parte del estudiante para profundizar en su comprensión lectora. Una buena lectura propicia un aprendizaje significativo y para un aprendizaje significativo supone el cuestionamiento el cual implique la participación del estudiante durante su aprendizaje, y por supuesto la guía del docente, quien enseña (Rodríguez Palmero, 2011).

1.6.2. El andamiaje

El andamiaje es un concepto introducido por Jerome Bruner en 1978, bajo la teoría de Vygotsky, quien destaca la importancia de la interacción social. En esta línea de pensamiento

se destaca la intervención de otras personas como un papel esencial en el aprendizaje del niño. Vygotsky en su idea de interacción se refiere a la zona de desarrollo próximo como un nivel en la que el niño encuentra el apoyo de una persona para el desarrollo de ese conocimiento (Carrera & Mazzarella, 2001).

En este sentido, Bruner destaca el concepto de andamiaje, una situación enmarcada en donde el docente o una persona externa como padres o hermanos proporciona apoyo en las actividades que el niño no lo lograría solo (ZDR).

Tras este contexto, para (Martínez-Díaz et al., 2011) el andamiaje consiste en:

... la mediación por parte de un docente en actividades de aprendizaje, que para el caso que nos ocupa son actividades de comprensión de lectura, con el fin de activar la zona de desarrollo próximo de cada estudiante y lograr niveles de competencia en la zona de desarrollo potencial. (p. 538)

El andamiaje ocurre durante la interacción del docente y del estudiante a través de estrategias como la práctica guiada, la cooperación entre grupos, el cuestionamiento guiado, la lectura reducida, momento caracterizado como la zona de desarrollo próximo; durante el andamiaje la intervención de ayuda por parte del docente se va reduciendo gradualmente cuando el estudiante gana experiencia (ZDP), con el fin de que el mismo se desarrolle individualmente y sea capaz de comprender de manera autónoma su nuevo aprendizaje, por tanto, la reducción de la aplicación de técnicas como estas es más que evidente para incrementar sus niveles de competencia (Macías & Marín, 2020).

1.6.3. La introspección

La introspección se traduce como la reflexión consciente que emite el estudiante en voz alta sobre los métodos que ha tomado para llegar a una comprensión significativa del texto. Como señala (Mora, 2007), quien lo consideran como una forma de acceder a la parte cognoscitiva como es el pensamiento del sujeto, comprender de manera detalla los pasos que lo llevaron a esa respuesta. El diálogo abierto y comunicativo se muestran como características propias para el relato de los procesos que tienden a aplicar los estudiantes para llegar a la resolución de las tareas planteadas (Monereo et al., 2001). En el mismo sentido, se ha demostrado como el pensamiento en voz alta da paso a sus habilidades de interpretativas y de comprensión (Leyva-Ortiz & Vaca-Morales, 2020). Permitiendo de esta manera un camino hacia la introspección, útil para el desenvolvimiento del estudiante dentro de este importante proceso.

1.7. Enseñanza aprendizaje

1.7.1. Rol del profesor

Para Marchesi & Martín (1998), “el papel de los docentes se ha ido modificando, en el sentido que están teniendo lugar estilos de enseñanza más participativos, una enseñanza para todos los alumnos y una mayor participación en los proyectos de centro” (p. 2). Los docentes tienen en sus manos el poder de crear estrategias innovadoras y aplicarlas a la realidad educativa; una realidad educativa actual que abarca grandes desafíos. Un docente puesto a una actitud de cambio, de renovación educativa tiene el poder de transformar significativamente realidades académicas por el cual transita el estudiante.

En tal sentido “Se trata del supuesto de que los profesores que son buenos lectores son, también, mejores mediadores en el aprendizaje lector y literario de los niños y jóvenes” (Munita, 2018, p. 3). Tal como los docentes son guías durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, también son una fuente de inspiración para el alumno que está desarrollando sus habilidades lectoras e iniciando su propio disfrute lector. Es así como se muestra necesario que docentes sean buenos lectores capaces de aplicar estrategias para leer y comprender textos escritos, un docente que sabe lo que lee será capaz de generar cuestiones que fortalezcan tanto la comprensión, como el pensamiento crítico y motiven hacia la lectura activa del estudiante

1.7.2. Rol de estudiante

Según Chaupart et al. (1998), se ha marcado un cambio en el léxico para dirigirse al de cierta forma al estudiante y más bien se lo reemplaza por aprendiz. Muchas veces regido por la escuela tradicional el aprendiz toma el rumbo de un ente pasivo, pero, que de igual forma es parte del proceso que de formación que desarrolla el profesor dentro del aula de clases. Este cambio en el léxico también nos dirige hacia el cambio de actitudes por parte del aprendiz, si el docente se prepara hacia un cambio en su metodología de enseñanza, hacia su innovación metodológica, el estudiante también tendrá que modificar sus hábitos pasivos, de repetición, memorización y dar cabida a un escenario donde se convierte en el personaje principal del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El estudiante en su rol de sujeto activo y dinámico no se limita solamente a la escucha sin intervención, es crucial su participación para pedir ayuda, de esta forma se propicia un ambiente positivo dentro del aula, propio para la presencia del dinamismo colaborativo y significativo, como objetivos deseables. “las características del alumno y su rol están íntimamente relacionadas con las deseables del profesor y su rol” (Aguilera Terrats et al., 2007, p. 56). Resulta importante dar marcha a un cambio en el rol tanto del docente como del estudiante, donde haya cabida hacia el accionar participativo del estudiante como muestra de la guía que ofrece el docente, una guía que está comprometida a la enseñanza, al acompañamiento permanente y a la motivación para el estudiante (Vitón-Castillo & Rojas-Concepción, 2021).

1.8. Niveles de comprensión lectora

En un mundo donde abunda la información, entender, interpretar y reflexionar lo leído resulta algo vital, no solo para nuestro éxito académico sino también para nuestro desarrollo personal.

La comprensión lectora abarca distintos niveles de procesamiento y análisis de textos, esto permitiendo dar paso al análisis y medición de la capacidad de una persona para comprender un texto. A través de especialistas educativos se ha identificado al menos tres niveles principales, cada uno captando la esencia de una lectura más significativa. En tal sentido, como indica Valdez (2022), al ser la lectura una forma que educa al crear hábitos de reflexión y análisis, dentro de un ambiente educativo comprender los distintos niveles de comprensión lectora es fundamental para diseñar estrategias pedagógicas efectivas que fomenten una lectura activa y significativa entre los estudiantes.

1.8.1. *Comprensión literal*

Es el nivel más sencillo de comprensión. Para Murcia Díaz et al. (2018), este primer nivel de comprensión lectora representa la primera interacción que surge entre el lector y el texto. La lectura literal es un paso crucial en el proceso de comprensión lectora, ya que se centra en la identificación y reproducción de la información explícita contenida en un texto. Esta habilidad permite al lector reconocer las ideas principales, eventos, acciones y lugares descritos, utilizando sus propias palabras para expresarlos. Al centrarse en las estructuras manifiestas del texto, el lector puede identificar frases y palabras clave que revelan el tema central. Sin embargo, en este nivel de lectura, no se exploran aún las razones subyacentes o interpretaciones más profundas de por qué el texto presenta su contenido de esa manera. La lectura literal establece una base sólida de comprensión que es esencial para avanzar hacia análisis más complejos y críticos del texto.

Existen preguntas posibles para explorar el nivel literal:

¿Quién?, ¿Qué?, ¿Dónde?, ¿Cómo es?

1.8.2. *Comprensión inferencial*

Creada ya una interacción entre el lector y el texto, este nivel presenta la capacidad del lector para expresar la inferencia de ideas principales y secundarias así también como conclusiones o deducciones que no están visiblemente presentes en el contenido. Según Alexis (2018), “el lector debe ser el encargado de buscar dichos elementos a través de conjeturas debidamente razonadas” (p. 540). Por tanto, es ahí donde se activará el conocimiento previo del lector y se inmiscuirá en tendencia profunda hacia la representación mental que el lector construye.

La capacidad de elaborar inferencias es crucial para la comprensión lectora, ya que

permite al lector ir más allá de las palabras explícitas del texto y construir un entendimiento más profundo y significativo. En el contexto académico, esta habilidad se desarrolla cuando los estudiantes pueden conectar información nueva con su conocimiento previo, generando así inferencias que enriquecen su comprensión. De acuerdo con Duque et al. (2010), existen varios factores como las características de los textos, su complejidad y estructura los cuales pueden influir positiva o negativamente en la capacidad de los niños durante este proceso para hacer inferencias; en tal contexto la manera en que se evalúa la comprensión también juega un papel importante, pues debe fomentar el pensamiento crítico y la inferencia en lugar de solo la memorización.

Existen preguntas posibles para explorar el nivel inferencial:

¿Qué significa?, ¿Por qué?, ¿Cuál fue el motivo?, ¿Cuál es...?

1.8.3. Comprensión crítica

Es el nivel más alto de comprensión e implica la capacidad de emitir juicios críticos sobre lo que se lee, llegando a comprender a un nivel que va más allá de lo explícito y lo implícito. Se comprenden razones y se hacen deducciones. Este nivel de comprensión lectora implica invita la formulación de opiniones y conclusiones, siendo uno de sus objetivos base el desarrollar la argumentación autónoma. “La lectura crítica supone entonces comprender diversos modos de interpretación, es decir, considerar los diversos significados que el texto esconde. Supone, en consecuencia, no aceptar a priori las ideas y razonamientos del autor, sin antes discutirlos reflexivamente” (Serrano, 2008, p. 508). Por tanto, puede entenderse a la comprensión crítica como un proceso activo en donde el lector rescata el significado más allá de lo escrito y se encamina hacia un pensamiento crítico.

Existen preguntas posibles para explorar el nivel crítico:

¿Cuál es tu opinión?, ¿Crees que es correcto que...?, ¿Qué piensas de...?, ¿Qué hubieras hecho...?

Capítulo 2: Materiales y métodos

2.1 Tipo de investigación

Comprendida bajo un enfoque mixto, la presente investigación es del tipo cualitativo puesto que permitirá comprender de manera profunda las percepciones, experiencias y aspectos subjetivos inmersos en la comprensión lectora, que muchas veces no son captados a simple vista. Para Balcázar Nava et al. (2013), “Los métodos cualitativos consideran dimensiones de la interacción social que difícilmente tratan otro método” (p. 15). Expresado este hecho, resulta imprescindible ya que permitirá obtener una visión y reflexión profundamente significativa en diferentes contextos de interacción ya sea en el hogar, en el aula de clases o en grupos de trabajo.

Además, se abordará el tipo de investigación cuantitativa, tanto para el registro, análisis como también para la validación de datos de manera objetiva. “Esta metodología considera que los actores sociales pueden ser observados y los resultados permiten actuar sobre ellos, objetivamente producto de las mediciones y relaciones de las variables establecidas matemáticamente” (Babativa, 2017, p. 15). En este sentido a través de la recopilación de datos se podrá evaluar cuantitativamente y por consiguiente valorar entre los estudiantes si la aplicación de estrategias pedagógicas con aspectos que abordan la lectura compartida para la comprensión lectora resulta eficaz.

Investigación correlacional

Según Guillen et al. (2020), el tipo de investigación correlacional busca analizar cómo se vinculan una, dos o más variables entre sí; en un relato simplificado, la correlación resulta ser positiva o negativa en cuanto suba o baje la otra variable respectivamente. En este caso, acogiéndose al hallazgo de explicaciones significativas sin la necesidad de manipular las mismas, a través de los datos recopilados por medio de una encuesta a estudiantes objetivos, no busca visualizar relaciones causales más bien busca la asociación de una variable en relación con el comportamiento de otra variable.

Investigación Descriptiva

Este tipo de investigación se evidenció tras la aplicación de instrumentos cuantitativos y cualitativos. Por lo cual se realizó un análisis de los datos y aportes brindados por la población objetivo y posterior a ello señalar generalidades. Desde este punto, la investigación descriptiva radica en varios aspectos. Según Tinto (2013), “Permite realizar una revisión crítica y analizar en profundidad la corriente de investigación con el objeto de reseñar las condiciones que originaron su aparición, así como los resultados más relevantes alcanzados por los diversos estudios realizados sobre el tema” (p. 138). Respondiendo a cuestiones, la investigación descriptiva es esencial para comprender el "qué" de un fenómeno, esto a través de datos numéricos para medir y analizar las características de manera objetiva.

2.1.1 Métodos de Investigación

Método Inductivo

Se plantea que el método inductivo parte de la experiencia hacia la idea abstracta. En este sentido, para Palmett (2020), “La idea abstracta es la teoría o los conceptos, mientras que la experiencia son los pensamientos, vivencias, percepción y opinión del sujeto que ha cultivado desde el quehacer cotidiano diario laboral, profesional u otro campo” (p. 38). A partir de técnicas e instrumentos clave se busca identificar patrones sobre como la lectura compartida influye en la comprensión lectora, por ende, ha de permitir orientarnos hacia un enfoque de razonamiento que permita obtener información detallada de experiencias o perspectivas con la finalidad de llegar a conclusiones generales.

Método Analítico

El método analítico se utilizó para descomponer el objeto de estudio, en este caso la información recopilada a través de los instrumentos de investigación. A través del proceso de descomposición y estudio de datos obtenidos, este enfoque resultó esencial para comprender aspectos que cobran éxito dentro del a lectura y su misma comprensión lectora. El método analítico va dirigido por un a camino que parte desde los efectos a las causas (Lopera et al., 2010).

2.2 Técnicas e instrumentos de Investigación

2.2.1 Técnicas de Investigación

Encuesta

Para López-Roldán & Fachelli (2016), la encuesta es considera una técnica de recogida de datos, con el objetivo de analizar sistemáticamente las medidas que provienen del problema a investigar. Es así como, a través de la elaboración de una encuesta con preguntas cerradas, y el posterior uso de la escala de likert, permitirá recopilar datos concretos sobre los conocimientos, actitudes, experiencias y prácticas de los estudiantes, en cuanto a los factores relacionados con la lectura compartida para la comprensión lectora.

Al centrarse en aspectos clave como la interacción grupal, el análisis y la discusión en conjunto, se podrá evaluar cómo estos elementos contribuyen en la comprensión lectora. La información obtenida será valiosa para mejorar las practicas pedagógicas a través de estrategias pedagógicas, como la lectura compartida se implementen de manera efectiva y beneficien a todos los estudiantes de manera significativa.

Entrevista

La entrevista, una técnica de investigación cualitativa es una herramienta en la que el

investigador en este caso el entrevistador interactúa directamente con el entrevistado. La entrevista sugiere obtener información detallada de forma oral sobre diferentes acontecimientos, desde experiencias hasta opiniones, de tal manera que permita que los datos sean más interpretativos. Es de valor comprender que en la entrevista existe una interacción significativa en torno a la temática de estudio, sea una entrevista individual o grupal (Folgueiras, 2016).

2.2.2 Instrumentos de Investigación

Cuestionario

Dirigida hacia una población conformada por personas, según Arias (2020), el cuestionario es un instrumento de recolección de datos que se compone de preguntas enumeradas con diferentes opciones que el encuestado debe contestar. Al no tratarse de un instrumento extenso de palabras, el cuestionario pretende que las preguntas sean claras y precisas, por lo tanto, este debe permitir al grupo de personas encuestadas completarlo en un tiempo corto y sin disturbios. En consecuencia, no existirá respuestas correctas o incorrectas.

Guía de entrevista

“Instrumento metodológico que permite la aplicación del método en la práctica. Es frecuente obviar el hecho de que, lo que se aplica en la práctica directamente, no es el método, como abstracción teórica, sino su guía, por su carácter metodológico” (Feria et al., 2020, p. 69). La guía de entrevista compuesto por un conjunto de preguntas ya sean abiertas, o cerradas es un instrumento esencial para garantizar que se aborden los temas necesarios para responder a los objetivos de la investigación sobre la lectura compartida y la comprensión lectora en los estudiantes.

2.3 Matriz de Operacionalización de Variables

Tabla 2

Matriz de Operacionalización

Variable	Objetivos	Indicadores	Técnicas	Fuentes de información	Instrumentos
Lectura compartida	Analizar el impacto de la lectura compartida como estrategia pedagógica en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado en	Definiciones	Encuesta	Estudiantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué tipo de lectura es la que más te gusta? <ul style="list-style-type: none"> • Cuentos • Leyendas • Fábulas • Otro 2. ¿Cómo te sientes cuando alguien te lee un cuento en clase? <ul style="list-style-type: none"> • Feliz • Aburrido • Curioso 3. ¿Te gusta cuando lees en grupo con tu profesor o compañeros?
		Enseñanza - aprendizaje			
		Técnicas			
		Importancia			

	<p>la Unidad Educativa Fiscomisional "Cascada de Peguche"</p>				<ul style="list-style-type: none"> • Sí • No • A veces <p>4. ¿Te gusta cuando alguien más lee en voz alta para ti en clase?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí • No • A veces <p>5. Cuando lees en grupo, ¿te ayuda a recordar mejor la historia?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí • No • A veces <p>6. ¿Qué haces cuando no entiendes una palabra o parte de una historia?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pregunto a mi profesor/a • Pregunto a un amigo • Investigo por mi propia cuenta <p>7. ¿Te gusta cuando el maestro hace preguntas sobre la historia después de leer?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí • No
--	---	--	--	--	---

					<ul style="list-style-type: none"> • A veces <p>8. ¿Cuándo lees un cuento te gusta compartir ideas sobre lo que has leído con tus compañeros?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí • No • A veces <p>9. ¿Te gustaría que el maestro use más imágenes o dibujos al leer en grupo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí • No • A veces <p>10. ¿Te gustaría elegir los cuentos que leen en grupo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí, me gustaría elegirlos • A veces • No, prefiero que el profesor los elija
Comprensión lectora	Fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes	Definición	Entrevista	Docentes	1. Desde su punto de vista, ¿cuáles considera que son los principales obstáculos o dificultades en la comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado?
		Niveles de comprensión lectora			

<p>mediante la implementación de actividades de lectura compartida en el aula, con el fin de mejorar su capacidad para interpretar y comprender textos de manera crítica y reflexiva.</p>	Importancia				<ol style="list-style-type: none"> 2. ¿Utiliza usted algún tipo de evaluación que permita medir el progreso en comprensión lectora a lo largo del año escolar? 3. ¿Qué estrategias pedagógicas y materiales didácticos considera más efectivos para mejorar la comprensión lectora en tercer grado? 4. Para las actividades de lectura, ¿qué aspectos considera más importantes a la hora de seleccionar los materiales didácticos? 5. ¿Qué conoce usted de la estrategia de la lectura compartida? 6. ¿Desde su práctica docente cómo aplica la estrategia de la lectura compartida en su aula? 7. ¿Cuál cree usted que son los mayores retos en su aula, a la hora de implementar la estrategia pedagógica de la lectura compartida? 8. ¿Qué ventajas y desventajas ha observado usted a la hora de trabajar con la estrategia de lectura individual versus la compartida? 9. ¿Cómo fomenta el trabajo en equipo entre los estudiantes durante las actividades de lectura para contribuir en la comprensión lectora?
	Características				

					10. Según su opinión ¿cree que la implementación de estrategias como la lectura compartida puede transformar el enfoque pedagógico en un aula de clases y mejorar la comprensión lectora en general?
--	--	--	--	--	--

2.4 Participantes

La población o participantes de esta investigación serán los estudiantes de tercer grado de E.G.B y los docentes de la Unidad Educativa Cascada de Peguche, los mismos quienes conforman el nivel de educación general básica elemental de la Institución

2.5 Procedimiento y plan de análisis de datos

Una vez solicitada la ayuda de los docentes en la aprobación y validación de los instrumentos de investigación, se procedió a obtener la autorización de la unidad educativa, en su consentimiento para la participación estudiantes de tercer grado y personal docente de E.G.B. Aprobado se procedió a realizar la tabulación y análisis de datos a través de la plataforma de software SPSS, para el análisis de datos, así también se ha utilizado el alfa de Cronbach como un índice que mide la fiabilidad o consistencia interna del cuestionario e ítems.

Capítulo 3: Resultados y Discusión

3.1 Análisis del instrumento de investigación

3.1.1 Encuesta aplicada a los estudiantes de tercer grado de Educación General Básica

El 31 de marzo del 2025 se realizó una encuesta a estudiantes de tercer grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa “Cascada de Peguche”, con un total de población registrada de 26 estudiantes. La edad de los alumnos participantes de la encuesta está entre los 7 y 8 años.

3.2 Resultados y discusión en base a los datos procesados en SPSS

Siendo la muestra total de 26 estudiantes de tercer grado, las variables demográficas analizadas implican género, etnia, edad. La variable etnia es una constante, pues todos los participantes son de etnia indígena. En este sentido, las pruebas estadísticas de asociación con etnia indican que no hay variabilidad, lo que lleva a establecer género y edad como fuentes de variación.

3.2.1 Alfa de Cronbach

El coeficiente Alfa de Cronbach aplicado a los ítems del cuestionario reflejó resultados positivos. Como se observa, su coeficiente Alfa es de 0.93, lo que indica una excelente consistencia interna, en otras palabras, una alta correlación entre sus ítems (Oviedo & Campo-Arias, 2005).

Tabla 3

Alfa de Cronbach

Resumen del procesamiento de datos			
Casos		<i>N</i>	<i>%</i>
	Válido	26	100,0
	Excluido	0	,0
	Total	26	100,0
Estadísticas de fiabilidad			
<i>Alfa de Cronbach</i>		<i>N de elementos</i>	
0,93		9	

Nota. La eliminación por lista se basa en todas las variables procesamiento.

Para la pregunta 1, sobre “¿qué tipo de lectura es la que más te gusta?”, las frecuencias totales fueron leyendas, 14; cuentos, 11; fábulas, 1. Por género femenino predominan leyendas

(8) y cuentos (7), mientras que, por masculino, leyendas (6), cuentos (4), fábulas (1). No existen diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 1.525$, $p = .467$), pues ambos géneros prefieren leyendas y cuentos, lo cual es positivo, ya que estos géneros son ideales para la lectura compartida con diálogo. Por edad de 7 años, se ubican leyendas (6), cuentos (5), fábulas (1); y, por edad 8 años, leyendas (8), cuentos (6). Esto configura a las leyendas como el género más popular en ambos grupos etarios. Como se observa, las leyendas y cuentos son preferidos, siendo coherente con la variable etnia, en razón de las leyendas tradicionales y cuentos narrativos ricos en imágenes (Álvarez, 1993).

Tabla 4

Datos cruzados, pregunta 1.

Género							
	Femenino	Masculino	Total	<i>Chi-cuadrado</i>	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Fábulas	0	1	1	<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	1,525a	2	,467
Leyendas	8	6	14	<i>Razón de verosimilitud</i>	1,884	2	,390
Cuentos	7	4	11	<i>N de casos válidos</i>	26		
Total	15	11	26				
Etnia							
	Indígena		Total	<i>Chi-cuadrado</i>	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Fábulas	1		1	<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	.a		
Leyendas	14		14	<i>Razón de verosimilitud</i>			
Cuentos	11		11	<i>N de casos válidos</i>	26		
Total	26		26				
Edad							
	7	8	Total	<i>Chi-cuadrado</i>	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Fábulas	1	0	1	<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	1,230a	2	,541
Leyendas	6	8	14	<i>Razón de verosimilitud</i>	1,610	2	,447
Cuentos	5	6	11	<i>N de casos válidos</i>	26		
Total	12	14	26				

Nota: no se han calculado estadísticos porque “Etnia” es una constante.

Sobre la pregunta 2, “¿cómo te sientes cuando alguien te lee un cuento en clase?”, las frecuencias totales son feliz, 16; curioso, 6; aburrido, 4. Por género femenino, feliz, 10; curioso, 4; aburrido, 1; mientras que, por género masculinos, feliz, 6; curioso, 2; aburrido, 3. No existen diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 2.101$, $p = .350$). Las niñas reportan mayor felicidad y menos aburrimiento, lo que sugiere que las niñas pueden responder mejor al formato de lectura compartida emocionalmente.

Por edad de 7 años, feliz, 9; curioso, 2; aburrido, 1; por edad de 8 años, feliz, 7; curioso, 4; aburrido, 3. Si bien no existen diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 1.773$, $p = .412$), los niños(as) de 8 años muestran más curiosidad y aburrimiento, lo que podría indicar una mayor capacidad cognitiva para reflexionar; aunque también mayor exigencia en la calidad de la lectura. En este sentido, la lectura compartida debe generar emociones positivas (felicidad) en la mayoría (Echeverría, 2007). Además, para los niños(as) de 8 años, se deben incorporar momentos de reflexión guiada, transformando la curiosidad en comprensión para reducir el aburrimiento.

Tabla 5

Datos cruzados, pregunta 2.

Género							
	Femenino	Masculino	Total	<i>Chi-cuadrado</i>	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Curioso	4	2	6	<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	2,101a	2	,350
Aburrido	1	3	4	<i>Razón de verosimilitud</i>	2,119	2	,347
Feliz	10	6	16	<i>N de casos válidos</i>	26		
Total	15	11	26				
Etnia							
	Indígena		Total	<i>Chi-cuadrado</i>	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Curioso	6		6	<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	.a		
Aburrido	4		4	<i>Razón de verosimilitud</i>			
Feliz	16		16	<i>N de casos válidos</i>	26		
Total	26		26				
Edad							
	7	8	Total	<i>Chi-cuadrado</i>	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Curioso	2	4	6	<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	1,773a	2	,412
Aburrido	1	3	4	<i>Razón de verosimilitud</i>	1,823	2	,402

Feliz	9	7	16	<i>N de casos válidos</i>	26
Total	12	14	26		

Nota: no se han calculado estadísticos porque “Etnia” es una constante.

En torno a la pregunta 3, “¿te gusta cuando lees en grupo con tu profesor o compañeros?”, las frecuencias totales fueron “sí”, con 13, “a veces”, con 11, y “no”, con 2. Por género femenino, “sí”, con 10; “a veces”, con 3, y “no”, con 2. En cambio, por género masculinos, “sí”, 3, y, “a veces”, 8. Existe, por tanto, una diferencia estadísticamente significativa ($\chi^2 = 7.607$, $p = .022$), donde las niñas prefieren leer en grupo "sí" mientras que los niños tienden a decir "a veces". Esto implica el hecho de que las niñas se sienten más cómodas y comprometidas con la actividad colaborativa, siendo éste un aspecto importante de la lectura compartida.

Ahora bien, por edad de 7 años, las frecuencias de respuesta fueron “sí”, 7; “a veces”, 3; “no”, 2; y, por edad de 8 años, “sí”, 6; “a veces” 8. Así, los niños(as) de 8 años están más distribuidos entre “a veces” y “sí”. No existe una diferencia estadísticamente importante ($\chi^2 = 4.221$, $p = .121$). Esto sugiere que su participación puede ser más variable. En este punto, la lectura compartida es más aceptada por las niñas. Para los niños, se debe fortalecer la dinámica grupal con roles claros y actividades lúdicas para aumentar su compromiso (Goikoetxea & Martínez, 2015).

Tabla 6

Datos cruzados, pregunta 3.

Género							
	Femenino	Masculino	Total	<i>Chi-cuadrado</i>	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
A veces	3	8	11	<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	7,607a	2	,022
No	2	0	2	<i>Razón de verosimilitud</i>	8,490	2	,014
Sí	10	3	13	<i>N de casos válidos</i>	26		
Total	15	11	26				
Etnia							
	Indígena		Total	<i>Chi-cuadrado</i>	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
A veces	11		11	<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	.a		
No	2		2	<i>Razón de verosimilitud</i>			
Sí	13		13	<i>N de casos válidos</i>	26		
Total	26		26				
Edad							

	7	8	Total	<i>Chi-cuadrado</i>	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
A veces	3	8	11	<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	4,221a	2	,121
No	2	0	2	<i>Razón de verosimilitud</i>	5,054	2	,080
Sí	7	6	13	<i>N de casos válidos</i>	26		
Total	12	14	26				

Nota: no se han calculado estadísticos porque “Etnia” es una constante.

Respecto a la pregunta 4, “¿te gusta cuando alguien más lee en voz alta para ti en clase?”, las frecuencias totales son “no”, 13; “sí”, 9; “a veces”, 4. Por género femenino, son “no”, 8; “sí”, 5; “a veces”, 2; mientras que, por masculino, “no”, 5; “sí”, 4; “a veces”, 2. No existen diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = .193$, $p = .908$). En este sentido, el rechazo es alto en ambos géneros. No obstante, muchos estudiantes no disfrutaban que otros lean en voz alta, lo que contradice un pilar de la lectura compartida. Ahora bien, por edad de 7 años, “no”, 8; sí, 4; y por edad de 8 años, “no”, 5; “sí”, 5; “a veces”, 4. En este punto, sí existe Chi-cuadrado borderline significativo ($\chi^2 = 4.677$, $p = .096$; razón de verosimilitud $p = .045$), donde los niños(as) de 8 años muestran mayor aceptación frente a los de 7 años. Esto sugiere que la comprensión auditiva mejora con la edad (Pang et al., 2003).

Tabla 7

Datos cruzados, pregunta 4.

Género							
	Femenino	Masculino	Total	<i>Chi-cuadrado</i>	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
A veces	2	2	4	<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	,193a	2	,908
No	8	5	13	<i>Razón de verosimilitud</i>	,192	2	,908
Sí	5	4	9	<i>N de casos válidos</i>	26		
Total	15	11	26				
Etnia							
	Indígena		Total	<i>Chi-cuadrado</i>	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
A veces	4		4	<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	.a		
No	13		13	<i>Razón de verosimilitud</i>			
Sí	9		9	<i>N de casos válidos</i>	26		
Total	26		26				
Edad							
	7	8	Total	<i>Chi-cuadrado</i>	Valor	df	Significación

							asintótica (bilateral)
A veces	0	4	4	<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	4,677a	2	,096
No	8	5	13	<i>Razón de verosimilitud</i>	6,201	2	,045
Sí	4	5	9	<i>N de casos válidos</i>	26		
Total	12	14	26				

Nota: no se han calculado estadísticos porque “Etnia” es una constante.

Sobre la pregunta 5, “cuando lees en grupo, ¿te ayuda a recordar mejor la historia?”, las frecuencias totales fueron “sí” 19; “a veces”, 4; “no”, 3, siendo la misma distribución en ambos géneros (“sí”, 10 femenino, 9 masculino). También por edad fue similar la distribución. No hay diferencias significativas ($\chi^2 = .234$, $p = .890$). Al afirmar la mayoría que sí les ayuda, se puede establecer esto como muy positivo, ya que respalda de manera directa el objetivo de fortalecer la comprensión lectora mediante la lectura compartida. Así, la lectura compartida funciona como estrategia de memoria y comprensión (Peláez-Sayago et al., 2020).

Tabla 8

Datos cruzados, pregunta 5.

Género							
	Femenino	Masculino	Total	<i>Chi-cuadrado</i>	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
A veces	2	2	4	<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	2,496a	2	,287
No	3	0	3	<i>Razón de verosimilitud</i>	3,594	2	,166
Sí	10	9	19	<i>N de casos válidos</i>	26		
Total	15	11	26				
Etnia							
	Indígena		Total	<i>Chi-cuadrado</i>	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
A veces	4		4	<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	.a		
No	3		3	<i>Razón de verosimilitud</i>			
Sí	19		19	<i>N de casos válidos</i>	26		
Total	26		26				
Edad							
	7	8	Total	<i>Chi-cuadrado</i>	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
A veces	2	2	4	<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	,234a	2	,890

No	1	2	3	<i>Razón de verosimilitud</i>	,238	2	,888
Sí	9	10	19	<i>N de casos válidos</i>	26		
Total	12	14	26				

Nota: no se han calculado estadísticos porque “Etnia” es una constante.

Para la pregunta 6, “¿qué haces cuando no entiendes una palabra o parte de una historia?”, las frecuencias totales son “pregunto al profesor”, 10; “pregunto a un amigo”, 9; “investigo yo”, 7. Por género femenino, profesor, 6; amigo, 4, y yo, 5. Por masculino, profesor, 4; amigo, 5; yo, 2. No existen diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 1.210$, $p = .546$). En este sentido, los niños buscan más a sus pares y menos al profesor, mientras que las niñas confían más en el adulto.

Por edad de 7 años, las frecuencias fueron: profesor, 6; amigo, 2; yo, 4; por edad de 8 años, profesor, 4; amigo, 7; yo, 3. Chi-cuadrado no significativo ($p = .203$). Los niños de 8 años buscan más a sus compañeros. Esto refleja desarrollo social y autonomía. Así, la lectura compartida debe incluir espacios seguros para preguntar y estructurar el aprendizaje entre pares (Muegues-Rodríguez & Colina-Chacín, 2023).

Tabla 9

Datos cruzados, pregunta 6.

Género							
	Femenino	Masculino	Total	<i>Chi-cuadrado</i>	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Investigo por mi propia cuenta	5	2	7	<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	1,210a	2	,546
Pregunto a un amigo	4	5	9	<i>Razón de verosimilitud</i>	1,225	2	,542
Pregunto a mi profesor/a	6	4	10	<i>N de casos válidos</i>	26		
Total	15	11	26				
Etnia							
	Indígena		Total	<i>Chi-cuadrado</i>	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Investigo por mi propia cuenta	7		7	<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	.a		
Pregunto a un amigo	9		9	<i>Razón de verosimilitud</i>			
Pregunto a	10		10	<i>N de casos</i>	26		

mi profesor/a	válidos						
Total	26						
<i>Edad</i>							
	7	8	Total	<i>Chi-cuadrado</i>	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Investigo por mi propia cuenta	4	3	7	<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	3,186a	2	,203
Pregunto a un amigo	2	7	9	<i>Razón de verosimilitud</i>	3,334	2	,189
Pregunto a mi profesor/a	6	4	10	<i>N de casos válidos</i>	26		
Total	12	14	26				

Nota: no se han calculado estadísticos porque “Etnia” es una constante.

Sobre la pregunta 7, “¿te gusta cuando el maestro hace preguntas sobre la historia después de leer?”, las frecuencias totales son “sí”, 16; “a veces”, 8; “no”, 2. Por género ocurre algo similar a la pregunta número 3, con niñas más positivas (9, “sí”; 4, “a veces”), niños más neutros (7, “sí”; 4, “a veces”). No existen diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 1.674$, $p = .433$).

Por edad de 7 años, “sí”, 9; “a veces”, 3. Por edad de 8 años, “sí”, 7; “a veces”, 5; “no”, 2. No existen diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 2.612$, $p = .271$). Pero, en este sentido, los niños de 8 años muestran más “a veces” y “no”, lo que sugiere que las preguntas deben ser más adecuadas a su nivel cognitivo (por ejemplo, abiertas, relacionadas con sus vidas). En general, las preguntas post-lectura son bien recibidas, aunque se debe diferenciar el tipo de preguntas por edad; es decir, para 7 años, preguntas concretas; para 8 años, preguntas reflexivas (Valdez, 2022).

Tabla 10

Datos cruzados, pregunta 7.

Género							
	Femenino	Masculino	Total	<i>Chi-cuadrado</i>	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
A veces	4	4	8	<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	1,674a	2	,433
No	2	0	2	<i>Razón de verosimilitud</i>	2,405	2	,300
Sí	9	7	16	<i>N de casos válidos</i>	26		
Total	15	11	26				

Etnia							
	Indígena		Total	<i>Chi-cuadrado</i>	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
A veces	8		8	<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	.a		
No	2		2	<i>Razón de verosimilitud</i>			
Sí	16		16	<i>N de casos válidos</i>	26		
Total	26		26				
Edad							
	7	8	Total	<i>Chi-cuadrado</i>	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
A veces	3	5	8	<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	2,612a	2	,271
No	0	2	2	<i>Razón de verosimilitud</i>	3,375	2	,185
Sí	9	7	16	<i>N de casos válidos</i>	26		
Total	12	14	26				

Nota: no se han calculado estadísticos porque “Etnia” es una constante.

En torno a la pregunta 8, “¿cuándo lees un cuento te gusta compartir ideas sobre lo que has leído con tus compañeros?”, las frecuencias totales son “a veces”, 13; “sí”, 10; “no”, 3. Por género femenino, “a veces”, 10; “sí”, 3; “no”, 2. Por masculino, “a veces”, 3; “sí”, 7; “no”, 1. Hay una diferencia casi significativa ($\chi^2 = 5.211$, $p = .074$), donde los niños prefieren decir “sí”, mientras que las niñas prefieren “a veces”. Aunque las niñas participan más en la lectura grupal (como se indica en la pregunta 3), los niños son más dispuestos a compartir ideas. Ello configura un posible indicio de que los niños, si bien necesitan más incentivo para leer, responden bien al diálogo. Por edad, ocurre una distribución similar, sin diferencia estadística importante ($\chi^2 = .877$, $p = .645$). En este punto, la lectura compartida debe incluir espacios estructurados de diálogo (Galván-Cardoso & Siado-Ramos, 2021).

Tabla 11

Datos cruzados, pregunta 8.

Género							
	Femenino	Masculino	Total	<i>Chi-cuadrado</i>	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
A veces	10	3	13	<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	5,211a	2	,074
No	2	1	3	<i>Razón de verosimilitud</i>	5,344	2	,069
Sí	3	7	10	<i>N de casos válidos</i>	26		
Total	15	11	26				

Etnia							
	Indígena		Total	<i>Chi-cuadrado</i>	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
A veces	13		13	<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	.a		
No	3		3	<i>Razón de verosimilitud</i>			
Sí	10		10	<i>N de casos válidos</i>	26		
Total	26		26				
Edad							
	7	8	Total	<i>Chi-cuadrado</i>	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
A veces	5	8	13	<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	,877a	2	,645
No	2	1	3	<i>Razón de verosimilitud</i>	,884	2	,643
Sí	5	5	10	<i>N de casos válidos</i>	26		
Total	12	14	26				

Nota: no se han calculado estadísticos porque “Etnia” es una constante.

Sobre la pregunta 9, “¿te gustaría que el maestro use más imágenes o dibujos al leer en grupo?”, las frecuencias totales fueron “sí”, 17; “a veces”, 7; “no”, 2. Las frecuencias por género y edad son similares en todos los grupos, sin diferencias significativas ($\chi^2 = .522$, $p = .770$). El 65 % quiere más imágenes, lo que es crucial, pues los estudiantes valoran el apoyo visual, especialmente relevantes en contextos multilingües e indígenas donde las imágenes facilitan la comprensión de palabras desconocidas. Se refuerza, por tanto, la idea de que las imágenes no son solo decorativas; también son herramientas de comprensión lectora (Salazar & Ponce, 1999).

Tabla 12

Datos cruzados, pregunta 9.

Género							
	Femenino	Masculino	Total	<i>Chi-cuadrado</i>	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
A veces	3	4	7	<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	1,022a	2	,600
No	1	1	2	<i>Razón de verosimilitud</i>	1,018	2	,601
Sí	11	6	17	<i>N de casos válidos</i>	26		
Total	15	11	26				
Etnia							
	Indígena		Total	<i>Chi-cuadrado</i>	Valor	df	Significación asintótica

				(bilateral)	
A veces	7	7	<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	.a	
No	2	2	<i>Razón de verosimilitud</i>		
Sí	17	17	<i>N de casos válidos</i>	26	
Total	26	26			

Edad							
	7	8	Total	<i>Chi-cuadrado</i>	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
A veces	4	3	7	<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	,522a	2	,770
No	1	1	2	<i>Razón de verosimilitud</i>	,522	2	,770
Sí	7	10	17	<i>N de casos válidos</i>	26		
Total	12	14	26				

Nota: no se han calculado estadísticos porque “Etnia” es una constante.

Finalmente, respecto a la pregunta 10, “¿te gustaría elegir los cuentos que leen en grupo?; las frecuencias totales fueron: “sí”, 19; “a veces”, 3; “no”, 4. Por género, ocurre una igual distribución que en las preguntas 5 y 9, sin diferencias significativas ($\chi^2 = 2.496$, $p = .287$). Por edad de 7 años, “sí”, 7; “a veces”, 1; “no”, 4. Por edad de 8 años, “sí”, 12; “a veces”, 2. Existe una diferencia significativa en tendencia ($\chi^2 = 5.528$, $p = .063$; razón de verosimilitud $p = .029$). Los niños de 8 años desean mucho más elegir los cuentos que los de 7 años. Esto indica mayor autonomía y sentido de pertenencia en los niños mayores, buscando motivación intrínseca y responsabilidad, que son factores clave para la lectura compartida (Ortero, 2021).

Tabla 13

Datos cruzados, pregunta 10.

Género							
	Femenino	Masculino	Total	<i>Chi-cuadrado</i>	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
No, prefiero que el profesor los elija	2	2	4	<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	2,496a	2	,287
A veces	3	0	3	<i>Razón de verosimilitud</i>	3,594	2	,166
Si me gustaría elegirlos	10	9	19	<i>N de casos válidos</i>	26		
Total	15	11	26				
Etnia							
	Indígena		Total	<i>Chi-cuadrado</i>	Valor	df	Significación

					asintótica (bilateral)
No, prefiero que el profesor los elija	4	4	<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	.a	
A veces	3	3	<i>Razón de verosimilitud</i>		
Si me gustaría elegirlos	19	19	<i>N de casos válidos</i>	26	
Total	26	26			

Edad

	7	8	Total	<i>Chi-cuadrado</i>	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
No, prefiero que el profesor los elija	4	0	4	<i>Chi-cuadrado de Pearson</i>	5,528a	2	,063
A veces	1	2	3	<i>Razón de verosimilitud</i>	7,062	2	,029
Si me gustaría elegirlos	7	12	19	<i>N de casos válidos</i>	26		
Total	12	14	26				

Nota: no se han calculado estadísticos porque “Etnia” es una constante.

3.3 Resultados y discusión de la Entrevista aplicada a los docentes de la Unidad

Educativa Cascada de Peguche.

Una vez aplicada la entrevista a los docentes de Unidad Educativa Cascada de Peguche, esta resulto con la recolección de la siguiente información.

Docente 1 Alberto Terán

Docente 2 Sandra Flores

Docente 3 Elizabeth Padilla

1._ ¿Desde su punto de vista, ¿cuáles considera que son los principales obstáculos o dificultades en la comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado?

En base a los principales obstáculos de la comprensión lectora en los estudiantes, se identifica por ambos criterios del docente entrevistado uno y tres, el uso inadecuado de la tecnología y el inexistente habito lector en muchos hogares. En la actualidad el entorno digital se ha convertido en una parte dependiente de los estudiantes, tanto para responder a las necesidades académicas como personales, ya que como se plantea se es “nativo digital”, sin embargo, no siempre se les

da el uso adecuado a estas herramientas tecnológicas. Un mito recurrente es creer que los estudiantes nacidos en la era digital tienen la capacidad para gestionarla de manera adecuada para su aprendizaje.

Para Escofet et al. (2014), los estudiantes inmersos en esta era digital tienen mayores habilidades con respecto al uso de las nuevas tecnologías, pero esto no significa que esa habilidad se dirija hacia su uso académico. Así también el docente dice, habla de un entorno familiar, se conoce que la familia es un pilar fundamental en cuanto a la lectura y principalmente en los primeros años escolares. En este concepto, crear en casa espacios con acceso a libros y cuentos propios del interés del niño donde la tecnología no abunda, promoverá el interés por la lectura y por consecuencia su logro escolar (Gubbins, 2011, como se cita en Romagnoli & Cortese, 2015).

2._ ¿Utiliza usted algún tipo de evaluación que permita medir el progreso en comprensión lectora a lo largo del año escolar?

Las respuestas de los tres docentes coinciden en que la evaluación para la comprensión lectora es a través de una situación práctica. Por tanto, se evidencia que los docentes hacen uso de distintos métodos para esta práctica, como es la lectura en voz alta, seguido de la lectura silenciosa y la lectura grupal, estas acompañadas principalmente por las preguntas de reflexión y el uso de fichas de observación para valorar la participación y comprensión de los estudiantes. El uso de estos métodos e instrumentos muestra un enfoque integral, que busca realizar evaluaciones de forma continua y monitoreada ante el desarrollo de la comprensión lectora.

“El conocer los niveles de habilidad lectora de sus alumnos le permite al profesor seleccionar los materiales adecuados para que ellos sigan desarrollando y expandiendo sus intereses y su nivel de información, a través de la lectura” (Condemarín, 2011, párr. 4). De tal manera que facilita al docente en su planificación y en el seguimiento para cumplir con los objetivos que se busca.

3._ ¿Qué estrategias pedagógicas y materiales didácticos considera más efectivos para mejorar la comprensión lectora en tercer grado?

En la búsqueda de una mejora en la comprensión lectora en los estudiantes se destaca a partir de sus concepciones que esta deberá tratarse de una dinámica activa, en donde el estudiante sea parte importante de su propio aprendizaje, por una lado se menciona la elaboración de cuentos e historias en el afán que el estudiante se conecte y por consecuencia sea capaz de reflexionar, comprender y analizar el contenido, y por otra parte, el uso de imágenes y pictogramas cobran un gran valor no solo en su presencia en libros sino también pareciera pertinente en su misma elaboración autónoma como parte de las historias a creación, pues como menciona Gallegos (2018), “Los cuentos pictográficos ayudaría para mantener la atención del niño, facilitara la comprensión y la asimilación de las palabras” (p. 2). El uso de diferentes estrategias lectoras resultan ser claves si también van de la mano con el uso de materiales didácticos, puesto que

forma una situación significativa, donde el estudiante interactúa directamente con aquella.

4._ Para las actividades de lectura, ¿qué aspectos considera más importantes a la hora de seleccionar los materiales didácticos?

En base a las perspectivas docentes, las actividades de lectura se pretenden ser participativas a través de juegos y materiales didácticos, por lo cual sugiere importante tomar en cuenta el nivel del estudiante, tanto en su edad como en su comprensión lectora. En tal caso, Meneses & Monge (2001), hace mención del educador como un guía, el cual crea oportunidades de aprendizaje mediante, el tiempo, el espacio y los materiales brindados. Mismo concepto que se relaciona con lo dicho por los docentes entrevistados, quienes expresan que al seleccionar los materiales didácticos estos deben permitir la participación individualizada de cada estudiante, de tal manera que se genere un espacio propicio dentro del aula de clases.

Un aspecto que no se hace mención en cuanto a la elección de los materiales didácticos y juegos para las actividades de la lectura es que estas deben ser diseñadas bajo una finalidad clara, que más que promover el aprendizaje también brinden entretenimiento, motivación, creatividad e interacción, aspectos útiles que muchas veces se pasa por desapercibido y que no permiten que se cumpla el objetivo que buscamos en el aula (Venegas Álvarez et al., 2021).

5._ ¿Qué conoce usted de la estrategia de la lectura compartida?

El conocimiento de estrategias pedagógicas direccionada a distintos ámbitos muchas veces es limitado porque no solo pone en práctica. A partir de eso es que se reflejan un bajo nivel de conocimiento sobre la estrategia de lectura compartida, señalando además que su implementación para la comprensión lectora en el aula de clases es escasa. Sin embargo, la mención de espacios de reflexión, lectura en voz alta, evidencian que no se deja de lado aspectos importantes que están en relación con esta estrategia, como la interacción y la lectura en voz alta, la cual es base indispensable dentro de la lectura compartida. Moreiro (2016), en su trabajo de grado hace un análisis sobre el valor de la lectura en voz desde los primeros años escolares, aquella en la que existe interacción tanto con el libro, como con el lector, de tal manera que se cree placer por la lectura y por tanto su debida comprensión lectora. En cuanto al entorno donde se implementa esta estrategia no existe uno fijo, pero si sugiere ser un ambiente que propicie el tiempo de lectura, la lectura en voz alta, los libros de interés y la socialización guiada (Chambers, 2007). Cuatro aspectos indispensables que los docentes no lo relacionan directamente con la lectura compartida, pero si, por su impacto en la comprensión lectora.

La necesidad de fortalecerlo a través de talleres o capacitaciones, como una estrategia útil parece ser pertinente, permitiendo que los docentes adopten una actitud hacia la enseñanza más activa, así también, considerar que el conocer su aplicación no solo beneficia al estudiante, sino también a su labor docente pues realza su competencia profesional.

6._ ¿Desde su práctica docente cómo aplica la estrategia de la lectura compartida en su aula?

Desde la práctica docente se evidencian diferentes perspectivas en cuanto a su aplicación. Se toma de gran valor el implementar la reflexión, un ambiente adecuado y textos óptimos para estudiantes. Es primordial hacer mención que la ausencia de respuestas claras ante las características que le dan valor en su proceso de aplicación, indica una posible falta de experiencia o total desconocimiento. En comparación a esto, en un análisis durante la aplicación de la lectura compartida en infantes se observaron fallos debido al desconocimiento en cuanto a “cómo debe tomar lugar la lectura compartida” (Garro & Carmiol, 2024, p. 21). Parece ser que las estrategias pedagógicas, al emplearla de manera pertinente, dejan respuestas positivas. En una investigación realizada por Menacho (2021), en un colegio ubicado en Macashac-Huaraz en Perú, tras su aplicación de la lectura compartida durante cuatro semanas, arrojó resultados significativos en el fortalecimiento de habilidades lectoras, en comparación a las evidencias iniciales, las cuales resultaban poco favorables. Será deber del docente nutrir el conocimiento que ya se tiene sobre esta estrategia con estudios actuales, de tal manera que al aplicarla en el aula sea una fuente de ayuda durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

7._ ¿Cuál cree usted que son los mayores retos en su aula, a la hora de implementar la estrategia pedagógica de la lectura compartida?

Día tras día los docentes enfrentan una serie de retos dentro del aula, especialmente al momento de implementar estrategias como la lectura compartida. Más que una rutina, el docente entrevistado hace mención al tiempo establecido que se le da a la lectura durante el día, expresándola que esta nace ya que muchas veces no se le brinda la oportunidad, restándole sentido como una simple actividad de lectura la cual toma tiempo valioso, motivo que a la hora de implementar estrategias como la lectura compartida o similares, lleva a otro reto a enfrentar: el desinterés del estudiante. Ante este panorama se trata de adoptar a las rutinas mencionadas por el docente como oportunidades para el desarrollo del estudiante, esto implica una reflexión docente sobre su práctica profesional de tal manera que se valore cada momento de la jornada como fundamental (Pulido, 2013, p. 88).

Por otro lado, el segundo entrevistado menciona las condiciones materiales y de espacio, las cuales juegan un papel fundamental, muchas veces su ausencia afectando no solo en la organización de actividades lectoras, sino también en el desarrollo íntegro del estudiante. En un estudio realizado en México se analizó los factores que afectan directamente en la calidad de aprendizaje, entre ellos están los factores pedagógicos, es decir el número de alumnos y las condiciones de inmueble, carentes de condiciones adecuadas (Pacheco, 2021). Es prudente que dentro del contexto en el que se desenvuelven como sujetos aprendizaje sea el óptimo, no se habla de lujos, pero si del direccionamiento que debe surgir a partir de las entidades que conforman la comunidad educativa hacia el fomento de la lectura como una herramienta fundamental para el desarrollo académico y personal del estudiante.

8._ ¿Qué ventajas y desventajas ha observado usted a la hora de trabajar con la estrategia de lectura individual versus la compartida?

En el marco de esta preferencia docente sobre la lectura individual y la lectura compartida, se destaca la realidad educativa, una educación donde la enseñanza muchas veces ya tiene una rutina o ya está adoptada a su forma, en este caso el docente entrevistado uno y dos expresan su apoyo por la autonomía lectora, la cual permite una mayor introspección, de tal manera que su reflexión sea auténtica, el docente tres sostiene su valor por la lectura compartida, considerando que así los estudiantes dejan de lado el no expresarse, debido a la socialización que surge, abriendo su mente a nuevas formas de interpretar el texto, compartiendo ideas, sentimientos y aprendizajes.

Aunque estas perspectivas sean variablemente opuestas, ambas presentan ventajas que pueden complementar efectivamente. Según Martínez (2005), a inicios del siglo XIX la lectura individual ha tratado de desplazar a la lectura compartida, sin embargo, ambas han logrado coexistir, produciendo resultados positivos en una sociedad que está resuelta bajo la interacción; se pretende ir las transformando de tal manera que vayan de la mano y se direccionen como herramientas significativas.

9._ ¿Cómo fomenta el trabajo en equipo entre los estudiantes durante las actividades de lectura para contribuir en la comprensión lectora?

Las posturas docentes coinciden en cuanto significativo es trabajar en equipo, puesto que es “una alternativa metodológica frente a los modelos individualistas poco creativos y reflexivos, propios de las metodologías tradicionales” (Guerra et al., 2019, p. 270). Se considera que fomentar el trabajo en equipo para la comprensión lectora, se trata de acoplar estrategias adecuadas que promuevan un espacio de aprendizaje colaborativo, donde exista la interacción y el diálogo, tales como mencionan los docentes: las dramatizaciones, el uso de cuentos gigantes, dibujos, etc. Sin embargo, no se deja de lado el aporte brindado por el docente entrevistado 3, en la que se plantean dificultades recurrentes durante las actividades grupales, como la falta de participación, pudiendo traducirse en un desinterés por parte del estudiante.

En tal caso el docente se convierte en un mediador que establece normas claras y toma en cuenta las opiniones de los estudiantes, creando un ambiente de oportunidades que contribuye a eliminar brechas que posiblemente limiten al estudiante en su participación, propio para la comprensión lectora. De acuerdo con, Beatriz et al. (2023), en su investigación sobre las estrategias metodológicas para fomentar el trabajo en equipo, plantea el aporte significativo que ha generado está en el aprendizaje, especialmente en la participación activa y el compartir de ideas.

10._ Según su opinión ¿cree que la implementación de estrategias como la lectura compartida puede transformar el enfoque pedagógico en un aula de clases y mejorar la comprensión lectora en general?

La lectura compartida pretende ser una de las estrategias pedagógicas útiles para fortalecer las habilidades, tanto sociales como lectoras. Analizando en retrospectiva las opiniones de los docentes, reanudo en la idea que esta podrá ser una herramienta transformadora en el enfoque

pedagógico del aula, siempre que sea aplicada de manera pertinente, es decir, tomando en cuenta su tiempo, su espacio y en general los aspectos que abarca esta estrategia durante su proceso de implementación. Bajo esta línea, está claro que, si esta estrategia forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, esta no deberá ser pasajera, más bien tomarla como un hábito con objetivos claros a cumplir, de tal manera que se observe progresos de motivación y participación por parte del estudiante. (Quilambaqui et al., 2022). Se considera comprender la realidad del aula en la que se es participe. Construir el cambio pedagógico que constantemente se busca, a través de estrategias que respondan a las características del grupo. Bajo este concepto, Rojas (2022), en su proyecto de desarrollo, deja en evidencia que la implementación de estrategias contextualizadas a las necesidades de los estudiantes permitió una mejora en su capacidad de comprensión lectora.

Capítulo 4: Propuesta

4.1 Nombre de la propuesta

“Compartiendo para aprender, la magia de formarse juntos”

4.2 Presentación de la guía didáctica

Esta propuesta de actividades dinámicas y participativas está dirigida a estudiantes de Educación General Básica, centrándonos específicamente en el área de Lengua y Literatura, con los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial, crítica y un componente fundamental la escritura. Así también, las actividades han sido diseñadas para ser adaptables, es decir, podrán ser aplicadas por docentes en el aula como por padres de familia en el hogar, mismos que persiguen cambios significativos en las habilidades lectoras del niño.

Esta guía didáctica es elaborada con base a la estrategia pedagógica de lectura compartida, la cual comprende material de lectura en español y kichwa, así también como su propio audiocuento; estos elementos o recursos inmersos dentro de las actividades de lectura permitirá potenciar su motivación y fortalecerá la comprensión durante el proceso lector pues como se menciona promueve el uso de enfoques metodológicos activos que permiten al estudiante ser el principal protagonista.

Es una guía con el propósito de ofrecer herramientas claves como también la participación de las TIC, mismas que son de valor al ser partícipes en la labor docente durante su planificación, ejecución y evaluación del desarrollo de las habilidades lectoras, indispensables en el desarrollo integral del niño.

4.3 Objetivos

4.3.1 *Objetivo General*

Fomentar la comprensión lectora en los estudiantes mediante actividades dinámicas y participativas, utilizando la estrategia de lectura compartida adaptado al currículo de Educación Básica General.

4.3.2 *Objetivos Específicos*

Seleccionar textos adecuados al nivel de los estudiantes que permitan abordar los distintos niveles de comprensión lectora.

Diseñar actividades que integren materiales visuales y auditivos, promoviendo la reflexión autónoma del estudiante.

Incorporar metodologías activas que fortalezcan las habilidades lectoras a través de la participación del estudiante.

4.4 Destrezas a desarrollarse en la guía didáctica

Para esta sección han sido consideradas las destrezas con criterio de desempeño de Educación Elemental para el desarrollo de actividades para el bloque curricular 3 “Lectura” y el bloque curricular 4 “Escritura” de Lengua y Literatura para tercer grado de E.G.B. El fin es brindar ejemplos que orienten la implementación de espacios de lectura compartida, en conjunto con actividades basadas en metodologías activas.

Nivel de comprensión lectora literal

LL.2.3.1. Construir los significados de un texto a partir del establecimiento de relaciones de semejanza, diferencia, objeto-atributo, antecedente–consecuente, secuencia temporal, problema-solución, concepto-ejemplo.

Nivel de comprensión lectora inferencial

LL.2.3.2. Comprender los contenidos implícitos de un texto basándose en inferencias espacio - temporales, referenciales y de causa-efecto.

Nivel de comprensión lectora crítica: LL.2.3.6. Construir criterios, opiniones y emitir juicios sobre el contenido de un texto al distinguir realidad y ficción, hechos, datos y opiniones.

Escritura creativa

LL.2.5.4. Explorar y motivar la escritura creativa al interactuar de manera lúdica con textos literarios leídos o escuchados.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

GUÍA DIDÁCTICA



**"COMPARTIENDO PARA
APRENDER, LA MAGIA DE
FORMARSE JUNTOS"**

AUTORA: SAYA FICHAMBA



I N D I C E



Introducción	1
• ¿Por qué esta guía?	1
• ¿A quién está dirigida?	1
Objetivos	2
Sección 1: Orientación en la implementación de la lectura compartida	3
• ¿Qué es la lectura compartida?	4
• Estrategias cognitivas durante la lectura	4
• Técnicas en la lectura	5
• ¿Qué rol cumple el estudiante?	6
• ¿Qué rol cumple el docente?	6
Sección 2: Metodologías activas en la lectura compartida	7
• Aprendizaje colaborativo	8
• Gamificación	8
• Aprendizaje basado en retos	8
• Aprendizaje colaborativo	8
Sección 3: Integración en el currículo de Lengua y Literatura	9
• Destrezas con criterios de desempeño	10
• Actividades	11
Sección 4: Cuentos en kichwa	36
• Puñuysiki michikmanta - El pastorcito dormilón	37
• Chinkashka tarishka - Perdido encontrado	42
• Imbakucha - Leyenda de la laguna de San Pablo	49
• Yaku shutuy killkanakamu - Diario de una gota de agua	52
Referencias	55



INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una de las habilidades más fundamentales, ya que permite entender, interpretar y reflexionar, aspectos esenciales para diversas áreas del conocimiento.

¿Por qué una guía?

La razón de elaborar esta guía didáctica es proporcionar un recurso de apoyo que permita al docente durante sus prácticas pedagógicas, motivar y fortalecer la comprensión lectora a través de enfoques metodológicos activos.

¿A quién esta dirigida la guía?


Está dirigida a docentes que buscan generar un impacto significativo en la comprensión lectora mediante estrategias y metodologías innovadoras. Esta guía didáctica ha sido diseñada con el fin de facilitar la planificación de clases durante las sesiones de lectura en el aula.



Objetivo general



- Fomentar la comprensión lectora en los estudiantes mediante actividades dinámicas y participativas, utilizando la estrategia de lectura compartida adaptado al currículo de Educación Básica General.



Objetivos específicos

- Seleccionar textos adecuados al nivel de los estudiantes que permitan abordar los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora.
- Diseñar actividades que integren materiales visuales y auditivos, promoviendo la reflexión autónoma del estudiante.
- Incorporar metodologías activas que fortalezcan las habilidades lectoras a través de la participación del estudiante .



SECCIÓN 1

ORIENTACIÓN EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LECTURA COMPARTIDA



¿Qué es la lectura compartida?

La lectura compartida es una estrategia educativa en la que el docente y los estudiantes leen juntos un texto, de manera que los niños puedan escuchar, participar, comentar y analizar el contenido.

Estrategias cognitivas durante la lectura

El cuestionamiento

Consiste en hacer preguntas para guiar, motivar o comprobar la comprensión del niño.



El andamiaje

Es el apoyo temporal que da el docente para que el estudiante logre aprender de manera autónoma.



La introspección

Consiste en la reflexión consciente que emite el estudiante en voz alta sobre lo comprendido de un texto.



Técnicas en la lectura

Pre lectura

Anclada a actividades para generar expectativas sobre el contenido, anticipar la información y organización del texto.



Durante la lectura

En esta fase el lector obtiene información detallada, entiende el contenido y confirma las interrogantes planteadas.



Post lectura

La fase en la cual se reflexiona para consolidar la información, se hace uso de diversas actividades y estrategias de aprendizaje.



¿Qué rol cumple el estudiante?



Colaborador en el aula

Participación activa

Explorador e investigador

¿Qué rol cumple el docente

Fomenta la reflexión

Uso de estrategias para la comprensión de textos

Motiva la participación



SECCIÓN 2

LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA LECTURA COMPARTIDA





Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo permite que los alumnos diseñen su estructura de interacciones y tomen decisiones que afectan su propio aprendizaje.

Durante la lectura compartida, esto facilita que discutan, interpreten y construyan significado del texto de manera conjunta, fortaleciendo la comprensión lectora



Gamificación

La gamificación educativa es el conjunto de las actividades lúdicas y de los contenidos que los docentes aplican en las prácticas pedagógicas.

En conjunto con la lectura compartida la gamificación da paso a la motivación en la comprensión de textos, a través de la competencia sana. Es importante que en la aplicación de esta metodología se establezcan reglas claras.



Aprendizaje basado en proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) comprende un conjunto de tareas de aprendizaje.

En la lectura compartida el estudiante se involucra de forma activa, en la resolución, toma de decisiones ya sea forma autónoma o conjunta, de tal manera que se culmina en la elaboración de un producto o resultado que refleja su comprensión.



Aprendizaje cooperativo

Conformado por pequeños grupos, el docente mantiene casi por completo el control de interacciones y de los resultados que se han de obtener.

Durante la lectura compartida los estudiantes trabajaran conjuntamente para lograr un objetivo común de los que son responsables todos los miembros del equipo con su rol.

SECCIÓN 3

INTEGRACIÓN EN EL CURRÍCULO DE LENGUA Y LITERATURA



Para esta sección han sido consideradas las destrezas con criterio de desempeño de Educación Elemental para el desarrollo de actividades para el bloque curricular 3 “Lectura” y el bloque curricular 4 “Escritura” de Lengua y Literatura para tercer grado de E.G.B. El fin es brindar ejemplos que guíen hacia la creación de actividades de lectura compartida para la comprensión lectora junto con las metodologías activas.

DESTREZAS CON CRITERIO DE DESMPEÑO

DCCD	ACTIVIDAD 1	ACTIVIDAD 2	ACTIVIDAD 3	ACTIVIDAD 4
LL.2.3.1. Construir los significados del texto a partir del establecimiento de relaciones de secuencia temporal.	✓			
LL.2.3.2. Comprender los contenidos implícitos de un texto basándose en inferencias espacio – temporales y de causa-efecto.		✓		
LL.2.3.6. Construir criterios, opiniones y emitir juicios sobre el contenido de un texto al distinguir realidad y ficción			✓	
LL.2.5.4. Explorar y motivar la escritura creativa al interactuar de manera lúdica con textos literarios leídos o escuchados.				✓



ACTIVIDADES



Actividad #1

Un viaje por el cuento



- Aprendizaje colaborativo



Metodología

Objetivo: Favorecer la comprensión literal en los niños mediante la identificación y organización de las secuencias temporales presentes en el texto.

Destreza: LL.2.3.1. Construir los significados del texto a partir del establecimiento de relaciones de secuencia temporal.

- Cuento Puñuisiki michikmanta - El pastorcito dormilón (Audio cuento e imprimible)
- Ilustraciones
- Mini parlante
- Sopa de Letras
- Papelotes

Recursos



PASOS

Pre lectura



- Invita a los estudiantes a compartir cómo es su rutina diaria antes de acostarse a dormir.
- Presenta el cuento “Puñuysiki michikmanta” “El pastorcito dormilón” y permite que los niños realicen predicciones sobre lo que podría ocurrir y reflexionando sobre la emoción que transmite el personaje principal.

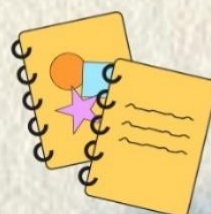
Durante la lectura

- Guía la escucha del audiocuento de manera grupal, incluyendo consignas de imitación en momentos clave para mantener la atención y la participación activa.



Post lectura

- Organiza a los estudiantes en grupos de tres y entrégales imágenes recortadas del cuento.
- Pide que cada grupo construyan la secuencia temporal de los hechos en un papelote.
- Entrega una sopa de letras con vocabulario del cuento a cada grupo de tal manera que identifiquen las palabras que reconocen.
- Finaliza la actividad exponiendo solicitando al grupo de estudiantes que escriban una característica específica de cada escena, tomando una palabras de la sopa de letras.



PRE LECTURA

- Su rutina diaria: 10 minutos
- Predicciones: 10 minutos

DURANTE LA LECTURA

- Consignas de imitación: 30

POST LECTURA

- Reconstrucción de la historia: 10 minutos
- Sopa de letras: 10 minutos
- Características de la escena: 10 minutos

TIEMPO TOTAL: 80 MINUTOS



Tiempo

Guía de observación

Evaluación

Criterios de evaluación	SI	NO	Observación
Mantuvieron el orden durante el desarrollo de la actividad			
Responder a preguntas sobre detalles explícitos			
Ordenan las imágenes de forma correcta			
Todos los integrantes aportaron a la reconstrucción			
Identifican sucesos del cuento			



¿Por qué esta actividad?

La actividad “Un viaje por el cuento” es una experiencia colaborativa que invita a los estudiantes a sumergirse en la magia de la narración. A través de la lectura, el audiocuento, sopas de letras, preguntas y reconstrucción de escenas, los niños desarrollan la comprensión literal identificando la secuencia temporal de la historia, mientras fortalecen el trabajo en equipo y el gusto por la lectura.



Utiliza este código QR para acceder a los recursos



ACTIVIDAD #2

Perdidos en un cuento



Metodología: Gamificación



Objetivo:

Potenciar la comprensión inferencial de contenidos implícitos mediante inferencias espacio-temporales y de causa-efecto, aplicando estrategias de gamificación.



Destreza: LL.2.3.2. Comprender los contenidos implícitos de un texto basándose en inferencias espacio – temporales y de causa-efecto.



Recursos:

- Cuento Chinkashka Tarishka – Perdido y Encontrado (Audio cuento e imprimible)
- Tablero de retos
- Tarjetas de emociones
- Quizizz



PASOS



Pre lectura

- Inicia mostrando tarjetas con rostros y escenarios para que los estudiantes asocien situaciones con emociones.
- Presenta diferentes escenarios a través de sonidos y pide a los niños cerrar los ojos e imaginar: ¿dónde es?, ¿en qué momento sucede?, ¿qué creen que está pasando?

Durante la lectura

- Introduce el cuento e indaga, a partir de la portada, de qué creen que tratará la historia.
- Realiza pausas en momentos clave y solicita que dibujen un rostro que exprese cómo creen que se siente el personaje en ese instante; invita a los estudiantes a relatar oralmente el significado de una de las emociones.



Post lectura

“El tablero de retos”

- Introduce el juego, presentando las reglas a cumplice durante la ronda.



¿Cuáles son las reglas de juego?



- Forma equipos de 4 personas
- Cada grupo cuenta con sus respectivo tablero, tarjetas, fichas y dados
- Sortear el orden de participación (de 1ro a 5to jugador)
- Analiza las diferentes tarjetas de retos (recursos)
- Si un estudiante interfiere en el turno de otro estudiante automáticamente queda eliminado
- El estudiante que primero llega a la meta, después de cumplir con los retos, ganará una insignia



Para cerrar la actividad, utiliza la dinámica ¿Qué pasaría si...? a través de la aplicación Quizizz.

Tiempo



- Tarjetas con rostros: 15 minutos
- Sonidos y escenarios: 15 minutos
- Indagando la portada: 10 minutos
- Rostros y emociones: 15 minutos
- Tablero de retos: 50 minutos
- Quizizz: 15 minutos
- **Tiempo total:** 2 horas



Evaluación

Lista de cotejo

Criterios de evaluación	SI	NO
Asocian de forma correcta y creativa los sonidos y escenarios		
Responden de forma coherente cuestiones del cuento		
Los estudiantes se integran con su equipo de trabajo		
Utiliza palabras variadas y frases sencillas para expresar sus ideas		
Se adaptan con facilidad y resuelven de forma creativa		

¿Por qué esta actividad?

La actividad utiliza la gamificación para convertir la lectura en una experiencia lúdica y participativa. A través de dinámicas con tarjetas, sonidos, tableros y juegos digitales, los estudiantes fortalecen la comprensión inferencial mientras expresan emociones, trabajan en equipo y disfrutan del aprendizaje como un juego.



Escanea el código Qr para obtener los recursos



Actividad #3

Encontrando
pistas



Metodología:

Aprendizaje basado en proyectos (ABP)



Objetivo:

Fortalecer la comprensión crítica al emitir juicios y opiniones sobre el contenido de un texto

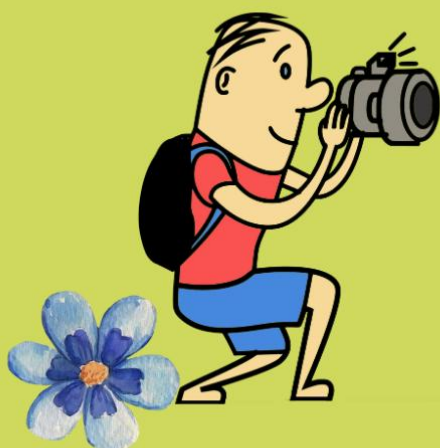


Destreza: LL.2.3.6. Construir criterios, opiniones y emitir juicios sobre el contenido de un texto al distinguir realidad y ficción



Recursos:

- Imbacucha - Leyenda de la laguna de San Pablo (Audio cuento e imprimible)
- Videos
- Dispositivo celular/cámara
- Mini parlante



PASOS



Pre lectura

- Inicia presentando a los estudiantes un video de los alrededores de la Laguna de San Pablo.
- Dibuja una línea en el suelo que separe dos zonas: “real” y “ficción/mágico”.
- Pide a los niños que identifiquen diferentes frases del cuento y se posicionen en la zona que consideren corresponde.

Durante la lectura

- Realiza pausas en los momentos clave de la fantasía para preguntarles:

¿Crees que el agua que llevaba la niña era mágica?

¿Qué pasaría si la laguna pudiera moverse o cambiar de lugar?

¿Crees que la laguna de San pablo algún día podría desaparecer?

Post lectura

- Realiza una lluvia de ideas a través de los restos escritos, previo a la creación del podcast
- Guía a los estudiantes en la creación del podcast, explicando las reglas y el proceso que deberán seguir para obtener el producto final.

Misiones antes de la creación del podcast

- **Misión #1:**

Buscar en la leyenda dos cosas que son de verdad y existen.



- **Misión #2:**

Pensar en dos cosas que no podrían suceder en la vida real.



- **Misión #3 ¡A pensar!**

Muchos creen que la laguna de San Pablo es falsa y otros creen que es verdadera, pero existe una duda ¿Creen que la laguna de San Pablo llegue a desaparecer algún día? ¿Por qué podría pasar eso?

- Crea un conversatorio en tu grupo
- Investiga si es necesario



Duración del podcast

4 minutos, máximo 5 minutos

Roles del equipo



Director del guión: Organiza las ideas recabadas en los retos, se asegura de que el guión esté listo.



Narrador(a): Dos estudiantes leen el guión en voz alta, turnándose. Deben hablar claro y emitir su criterio a la pregunta establecida.



Camarógrafo y sonido: Un estudiante se encarga de sostener la cámara y hacer los efectos de sonido

Proceso de creación

El guión

Se deberá escribir un guión corto (de acuerdo al tiempo) que incluya:

1. Saludo
2. Los hechos reales que encontraron.
3. Los elementos ficticios que encontraron.
4. Expresar su opinión en cuanto al ¿Por qué puede desaparecer la laguna?, ¿que soluciones? /¿cómo podemos cuidar la laguna de San pablo?



TIEMPO

- Video e identificación de frases: 20 minutos

- Cuento e indagación: 25 minutos

- Lluvia de ideas: 15 minutos
- Desarrollo del podcast: 60 minutos

Tiempo total: 2 horas

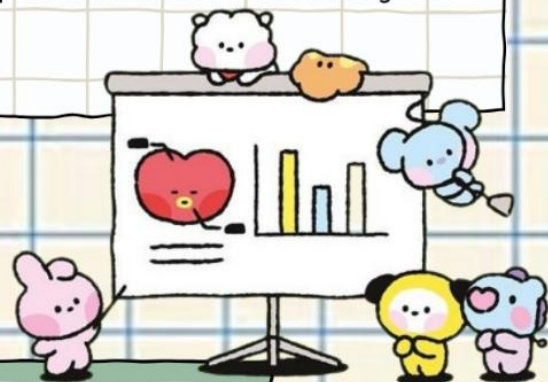
EVALUACIÓN

Rúbrica

Criterios de evaluación	Excelente (3.5)	Bueno (1)	Necesita mejorar (0.5)
Participación en lectura compartida	Participa activamente en las fases de lectura compartida	Participa en algunas fases de manera parcia	Participación mínima o nula.
Creatividad en la propuesta de escenarios	Plantea nuevos escenarios, originales	Emite su propuesta, con escenarios simples	Nula creatividad en su propuesta
Participación en el equipo de trabajo	Cumplen con su rol asignado en la actividad grupal	Cumplen parcialmente con su rol	No cumplen con el rol asignado en el equipo de trabajo
Distinción entre realidad y ficción	Reflexionan e identifican la realidad de la ficción	Identifican realidad y ficción, con ayuda del docente	Presentan confusión frecuente entre realidad y ficción
Expresión y comunicación verbal	Emiten su criterio en base al cuidado de la Laguna de San Pablo	Emitem su criterio con argumentos limitados	Se alejan del tema central

¿POR QUÉ ESTA ACTIVIDAD?

- o
- o
- o La actividad “Encontrando pistas”, basada en el aprendizaje cooperativo, permite que los estudiantes trabajen en grupo para identificar los elementos reales y fantásticos de la historia. A través de la observación, y la elaboración de productos colaborativos, los niños fortalecen su comprensión lectora, su pensamiento crítico y su capacidad de trabajo en equipo.
- o
- o



PARA LOS RECURSOS ESCANEA EL
CÓDIGO QR



Actividad #4



Metodología

Aprendizaje cooperativo



Objetivo

Desarrollar la comprensión de textos literarios mediante la participación activa en actividades.



Destreza

Explorar y motivar la escritura creativa al interactuar de manera lúdica con textos literarios leídos o escuchados.



Recursos

- Cuento Yaku shutuy killkanakamu - Diario de una gota de agua (Audio cuento e imprimible)
- Tarjetas con palabras
- Infografías
- Cartulinas





PASOS



Pre lectura

- Para dar inicio a la actividad, forma grupos de tres estudiantes, seguido, entrega tarjetas con palabras clave del cuento.
- Pídeles que formen frases cortas utilizando estas palabras.

Durante la lectura

- Durante el recorrido de la lectura, plantea preguntas utilizando infografías que les permitan a través del material visual: ordenar, comparar, escribir, completar y relacionar.

Post lectura

“Creando magia con palabras”

- Invita a los estudiantes a escribir un cuento corto con un elemento de la naturaleza.



CÓMO REALIZAR EL CUENTO

¿Qué elementos contiene el cuento?

- Portada
- Texto de 4 a 5 líneas máximo
- Dibujo ilustrando el contenido del texto

¿Qué roles cumplen los estudiantes?

- **Niño #1:** Escribe, los datos y el título del cuento
- **Niño#2:** Escribe el contenido del texto, tomando en cuenta un elemento de la naturaleza como personaje principal
- **Niño#3:** Ilustra mediante un dibujo sobre que trata el cuento

¿Como finalizamos nuestro cuento?

Exponer de forma oral el cuento, expresando con claridad el contenido del mismo y demostrando su creatividad



TIEMPO

- Elaboración de frases: 10 minutos
- Indagando a través de infografías: 30 minutos
- Creando cuentos: 40 minutos

Tiempo total: 80 minutos



EVALUACIÓN

RÚBRICA



Criterios de evaluación	1	0,75	0,50	0,25
Participación oral	Demostró siempre responsabilidad y entusiasmo en la exposición oral	Demostró responsabilidad y entusiasmo en la exposición oral la mayoría del tiempo.	Demostró responsabilidad y entusiasmo en la exposición oral	No demostró responsabilidad ni entusiasmo durante la exposición oral
Presentación	El libro presenta: * Legibilidad en el texto *Creatividad *Orden y limpieza.	Falta alguno de estos elementos: * Legibilidad en el texto *Creatividad *Orden y limpieza.	Faltan dos de estos elementos: * Legibilidad en el texto *Creatividad *Orden y limpieza.	Contiene uno de estos elementos: * Legibilidad en el texto *Creatividad *Orden y limpieza.
Contenido	El/ la estudiante presenta * La portada con sus datos. * El cuento respetando la extensión solicitada. *La ilustración/dibujo expresando la idea del poema	El/ la estudiante presenta al menos dos evidencias del contenido del libro creado	El/ la estudiante presenta al menos dos evidencias incompletas del contenido del libro creado	El/ la estudiante presenta al menos una evidencia del contenido del libro creado



Todos/as los/as estudiantes al presentar su libro de poesía de manera puntual recibirán una nota mínima de 3/10

¿POR QUÉ ESTA ACTIVIDAD?

La actividad utiliza el aprendizaje colaborativo para motivar la escritura creativa a través de la interacción lúdica con el cuento “Diario de una gota de agua”. Mediante frases, preguntas guiadas e infografías, los estudiantes exploran ideas, construyen sus propios textos y desarrollan su creatividad y comprensión lectora.



ESCANEA EL QR PARA ACCEDER A LOS RECURSOS

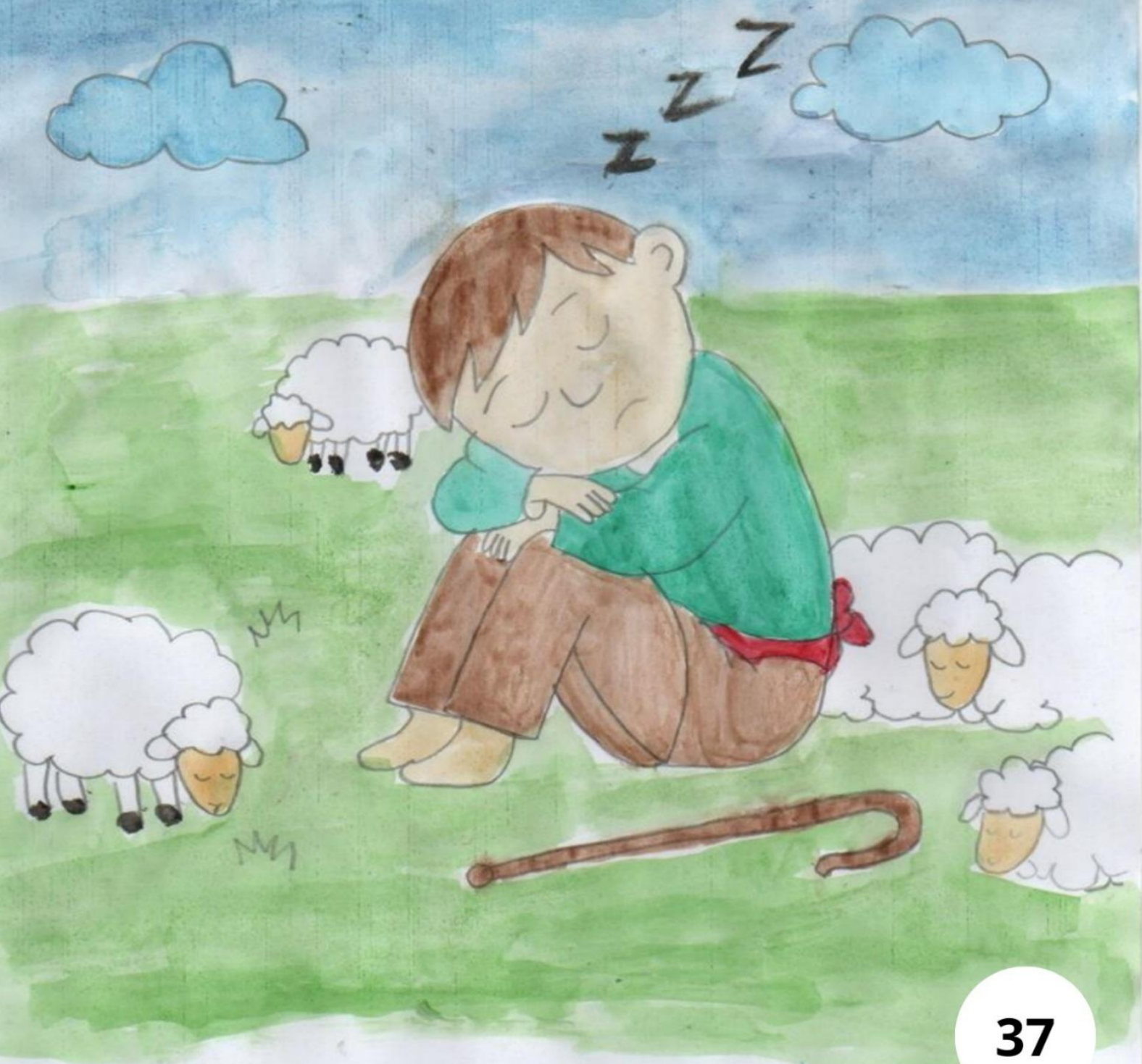


SECCIÓN 9

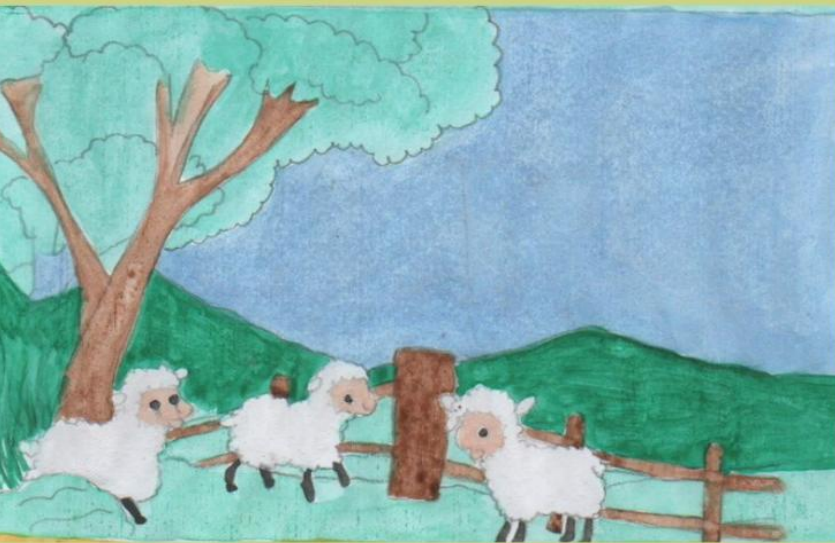
CUENTOS EN KICHWA



PUÑUYSIKI MICHIKMANTA



Sarun punchapi, shuk
kusawarmi paypa
chiriwan urkupi
kawsashka nin.
Paykuna churipa
shutika samimi
kashka



Saman killakunapika
samika llamakunata
michishpami paypa
yayamamata yanapak
kashka nin

Yayamamaka paypa
churitaka ama
pukllaysiki ama
puñuysiki kanachu kanki
nishpa sapan kutinmi
kamachik kashka nin



Samika shuk punchami paypa
llamakunawan michinaman
rishka nin. Chay punchapika
paypa yayamama
kamachishkata
kunkarishpami pukllaytara
pukllashpa chishiyashka nin.



Pillpintukunata,
kintikunata shinallatak
ima uchilla
wiwikunatapash
katischpa karu pampata
kallpariyashka nin

Nami shaykuni ñami
shaykuni nishpami
samarinkapak kiwa
hawapi shitarishka nin.
Chaykarin wañuytami
puñushka nin



Shina puñukushapaka
samika shuk sinchi
wayra muyuytami
mushushka. Paypa
llamakunaka apay
tukunakushka



Payka mancharishpami
¡llammakunata kishpichichiy
yanapawaychi!
¡llammakunata kishpichichiy
yanapawaychij nishpa
kaparishpa wakahushka nin

Pay puñushpa
muspashkataka mana
pipash
yanapashkachu,
paypa ñawika wiki
huntarishkami
rikcharishka nin.



Ña rikcharishpaka
manchaywanmi paypa
llamakunata rikushka
shinapash paykunaka
kasillami
shayanakushkakuna nin.
Samika chayka muskuyllami
kashka nishpa kushilla
hatarishpa paypa wasiman
tikrashka nin.



Kasiman paktashpaka
shina muskushkata paypa
yayamamanmi
rimashaka. Payka
kunamanta llamakunata
michishpaka ashtawan
yuyaywanmi kashka
nishkami

chinkashka tarishka



Shuk pucha, wasipi wambra shuk pingüinuta punkupi taryrka. Mana yacharka maymantata shamurka, ni ima wiñaypi katin. Pingüino llakilla rikurirka. Chinkashkachu? yuyarka



Chaymanta, wambra pingüinuta ñan tarishka yuyarikipika pishkukunata, kultakunata tapurka. Chay wiwakuna mana yacharka nimata.

Chay tuta, wambraka llakilla puñurka. Pingüinuta yanapayta munarka. Mana yacharka imashinatak.

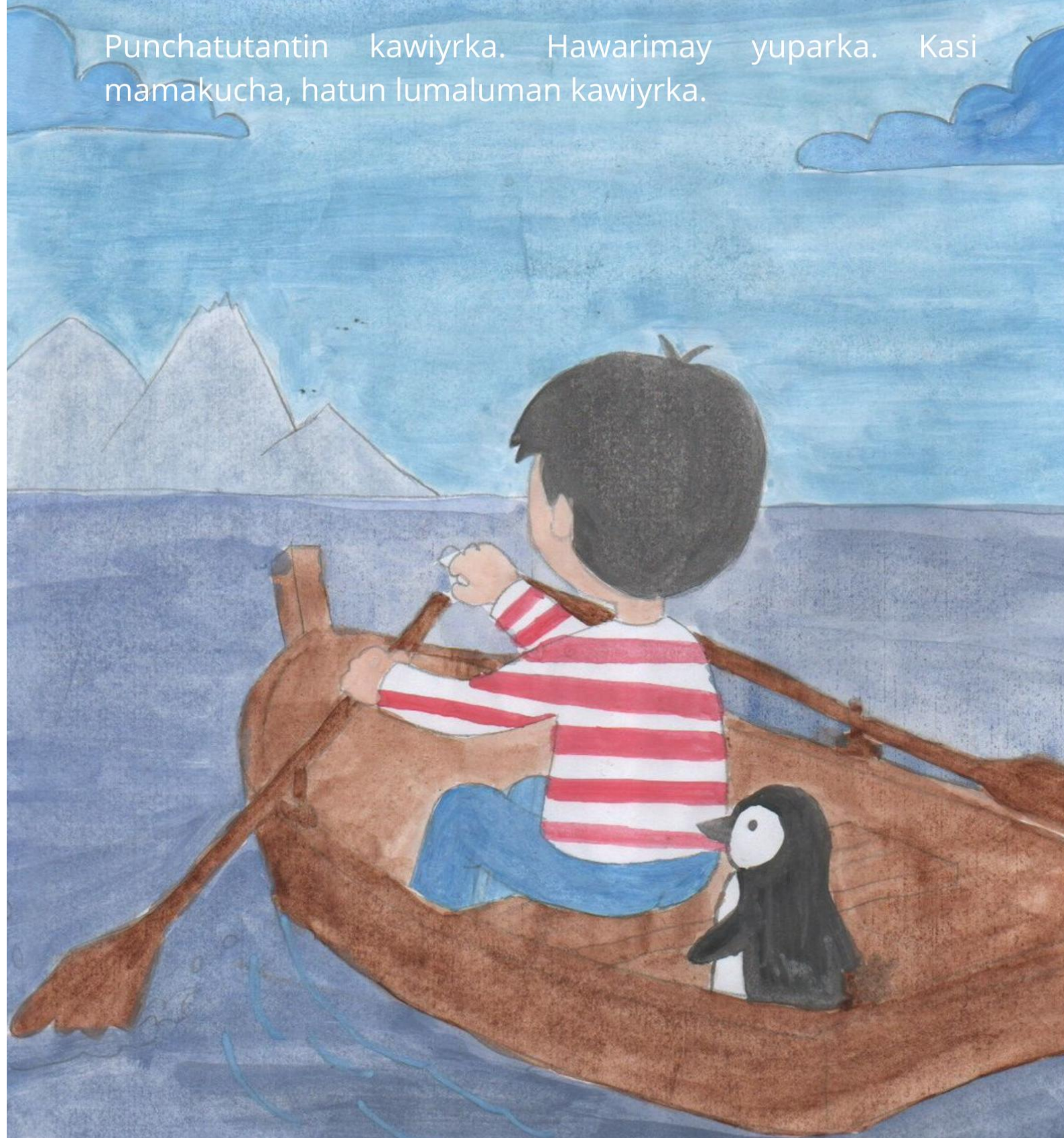


Shuk puncha, pingüinukuna maypi kawsakunata maskarirka. "Apay ushankichu" tapurka, mana uyarkanchu.



Chaymanta, wampu mashkashpak mamakucha kawiyarka.

Punchatutantin kawiyarka. Hawarimay yuparka. Kasi mamakucha, hatun lumaluman kawiyarka.



Wabra kushilla karka, pingüinuka llakilla karka.



Polo Surman chayakpi, pingüinuta sakishpa rirka.
Kawiyrikpika, sapalla yariyka. Kunawan maykawan
rimankachu?



Chashnaka, pingüinuta llakilla rikurishpika pantata hamutarka.
Pingüinuka mana chinkashka kan... sapalla kashka.

Wambra, wampupi kawiyrka pingüinota mashkakun. Mana tarirka.

Wabra tiklla yana karukaru rikurka, ima karkachu?
yuyarka.




Pingüinuka kanki! Wambraka pingüinuka kusiska tigrarka
wasiman

A watercolor illustration of a landscape. In the foreground, a yellow boat with a black outline and a black oar is on a blue body of water. A wooden pier with several vertical posts is on the left. In the background, there are green mountains under a light blue sky with a large yellow sun and several light blue clouds.

IMBACUCHA

PEGUCHE, OTAVALO (IMBABURA), 1976




Ñawpa, ñawpami maypimi kunan Otavalo
llakta chaypimi tiyak kashka nin, shuk hatun
kucha. Chay kuchapak shutika Inpakuchami.
Kunanka imashina chay kucha
wiñarishkatami kaypi killkashpa willakrini.


Maypimi kunan San Pablo kucha, chaypika
mana yaku tiyashkachu, hatun allparuku
kashka nin. Chay hatun allparuku
panpakunapika shuk hatun ñan tiyashka.

Shuk puncha ninanta rupakushka, Inti Yaya
hawa pachapi kashpa; shinapi shuk malta
kuytsa paypak mama kachakpi, shuk pailata
aparishpa hatun ñanta yallikushka. Inti
ashtaka rupakukpika, kuytsaka hunpisapa,
shaykushka kashpa, shuk patapi
samankapak tiyarishka.

Alli samankapak pailata allpaman
uriyachikushka.

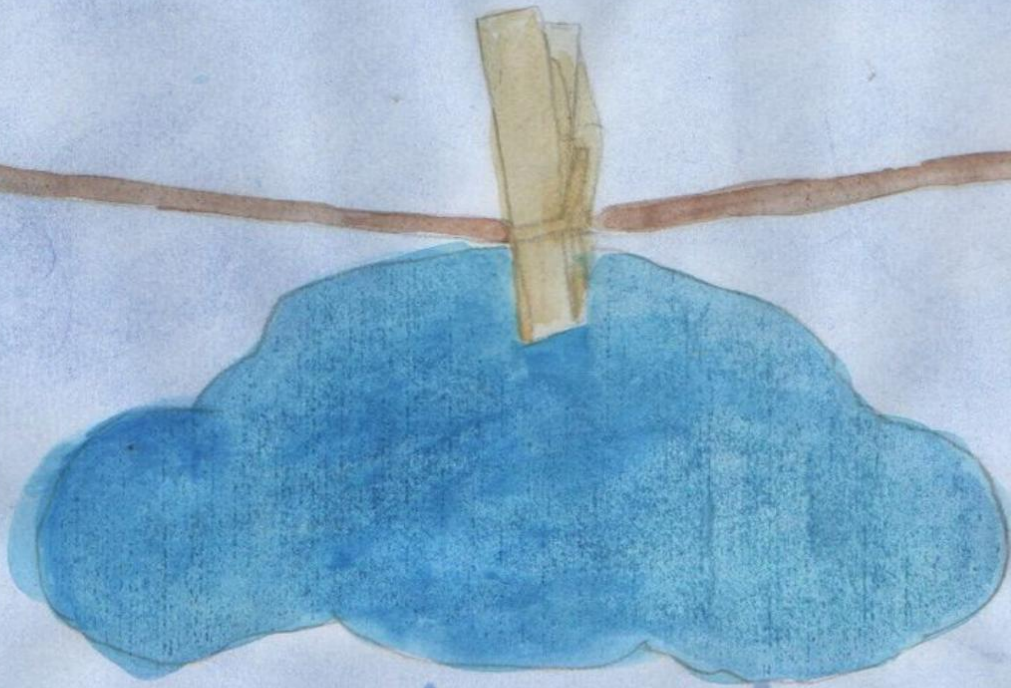


Shinapash allpapi tiyarishpa samakukpika,
paylata tikrarishpa rikukpika,
chawpimantapacha yaku tinpurikushka
nin. Pailata ña huntankapak atikushka;
shinapi kuytsaka mamaman willanaman,
kallpashpa pailata saquishpa rishka.



Pay mamawan tikramunkakamanka,
yakuka pailata yallishpa ña hicharishpa
allpapi kuchayashka nin; rikukukllapitak
yakuka mirashpa katishka.
Paykunaka ña hatun allparuku
killpankapak kakkripika ashtawan
kallpashkakuna.

Chaymanta shuk karu urkumanta
rikunakushka kucha mirakta. Hatun
allparuku tukuylla yaku ukupi
panparishka. Chay kuchami kunankaman
tiyan. Kunanka shuk shutita mishukunaka
shutichishka "San Pablo".



**YAKU SHUTUY
KILLKANAKAMU**



Yaku muru mi kani, karuman
rina kuyani. Yaku kashpapash,
munaysha kani, kay ushani,
sinchi, yakuyashka, waksisapa.
Ninan minishtirikani
runakunapa.



Ninan minishtirikani
yurakkunapapash. Yakunayayta
alichini runakunapa,
wiwakunapapash. Cuchapi,
larkapi yakuyashka kani.
Ashtakata alichini ñukawan
pukllachun.



Ashtakata indikpi kipishpa
hawapachaman rinchik. Chapi
waksisapa tikrani. Chay puyu
ukupi rimanchik, asinchik,
puñunchik.



Wayra shamukpi tukuysa
kipita rurashpa alpamamaman
uriakunchik tamyá, runtu muru
laya tukushpapash.



Ninanda chiriakpi sinchi tikrani.
Chaymanda tamyapachapi
tikrani rundu raku muro, rasu
layapash. Rasu layapi wawakuna
ninanda kushilla pukllan.



Pachamamapi sukabun
ukukunata yalini, karu karuta
rini, ñuka shina rinata
allikachini, chaymanta mana
llakirinichu. Kushi yaku muru mi
kani.

BIBLIOGRAFÍA

Abusamra, V., Cartoceti, R., Ferreres, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2009). La comprensión de textos desde un enfoque multicomponencial: El test “Leer para Comprender.” *Ciencias Psicológicas*, III(2), 193–200.

Aguilar, J., González, D., & Aguilar, A. (2016). Un modelo estructural de motivación intrínseca. *Acta de Investigación Psicológica*, 6(3), 2552–2557. <https://doi.org/10.1016/j.aiprr.2016.11.007>

Aguilera Terrats, J. R., Castillo Rosas, A., & García Sánchez, J. (2007). PERCEPCIÓN DE LOS ROLES DOCENTE-ESTUDIANTE: problema que influye en la calidad de la enseñanza. *Innovación Educativa*, 7(38), 53–76.

Alegria, J., Carrillo, M. S., & Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. <https://www.researchgate.net/publication/291449044>

Alrwele, N. S. (2017). Effects of Infographics on Student Achievement and Students’ Perceptions of the Impacts of Infographics. *Journal of Education and Human Development*, 6(3), 104–117. <https://doi.org/10.15640/jehd.v6n3a12>

Álvarez Alberdi, C. M. (1993). Técnicas de lectura eficaz. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado: Continuación de La Antigua Revista de Escuelas Normales*, 9(18), 83–91. <file:///C:/Users/pacif/Downloads/Dialnet-TecnicasDeLecturaEficaz-117792.pdf>

Anna Escofet Roig, A., López, M., & Álvarez, G. (2014). Una mirada crítica sobre los nativos digitales: Análisis de los usos formales de tic entre estudiantes universitarios. *Revista Q*, 17, 1–19. <http://revistaq.upb.edu.co>

Conclusiones

- A partir del análisis de los resultados obtenidos en las encuestas dirigidas a los estudiantes de tercer grado, se concluye que, aunque no muchos niños sienten afinidad por la lectura en grupo, algunos lo acogen como una actividad positiva. Esta información refleja que la lectura compartida en su correcta implementación dentro del aula de clases, puede ser una alternativa válida para motivar la participación activa y fortalecer el gusto por la lectura desde edades tempranas.
- El análisis de los referentes teóricos y la información recogida durante la investigación confirma que la comprensión lectora es una habilidad clave que necesita ser abordada desde enfoques dinámicos, reflexivos y centrados en el estudiante. Estrategias como la lectura compartida tienen el potencial de fortalecer los niveles de comprensión, siempre que se adapten a las características del grupo y se planifiquen adecuadamente.
- Finalmente, se concluye que es necesario replantear el rol del docente en el proceso lector. Más allá de transmitir contenidos, el maestro debe asumir una función de guía, generando espacios donde el estudiante se sienta motivado, valorado y capaz de construir sentido a partir de lo que lee. La lectura no puede seguir tratándose como una actividad mecánica, sino como una experiencia pedagógica con significado.

Recomendaciones

- Es necesario que las instituciones educativas durante las sesiones de lectura, fomenten el uso de textos variados y de interés para los niños, tomando en cuenta sus gustos y preferencias. Incluir cuentos, leyendas y otros géneros literarios que generen curiosidad, esto puede ser un punto de partida para trabajar la comprensión lectora de manera más cercana y significativa.
- Se sugiere promover momentos de lectura grupal guiados por el docente, en los que los estudiantes no solo escuchen, sino que también puedan opinar, hacer preguntas y compartir ideas sobre lo leído. Esto no solo fortalece la comprensión, sino que también mejora la convivencia, el respeto por las opiniones ajenas y la expresión oral.
- Resulta pertinente que futuras investigaciones profundicen en la aplicación práctica de la lectura compartida, evaluando su impacto real en el aula a través de propuestas didácticas implementadas. Esto permitiría generar evidencias más concretas sobre su efectividad y brindar orientaciones más precisas a los docentes que deseen mejorar sus prácticas lectoras.

Bibliografía

- Aguilar, J., González, D., & Aguilar, A. (2016). Un modelo estructural de motivación intrínseca. *Acta de Investigación Psicológica*, 6(3), 2552–2557. <https://doi.org/10.1016/j.aippr.2016.11.007>
- Aguilera Terrats, J. R., Castillo Rosas, A., & García Sánchez, J. (2007). Percepción de los roles docente-estudiante: problema que influye en la calidad de la enseñanza. *Innovación Educativa*, 7(38), 53–76.
- Alegria, J., Carrillo, M. S., & Sánchez, E. (2005). *La enseñanza de la lectura*. <https://www.researchgate.net/publication/291449044>
- Álvarez Alberdi, C. M. (1993). Técnicas de lectura eficaz. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado: Continuación de La Antigua Revista de Escuelas Normales*, 9(18), 83–91. <file:///C:/Users/pacif/Downloads/Dialnet-TecnicasDeLecturaEficaz-117792.pdf>
- Anna Escofet Roig, A., López, M., & Álvarez, G. (2014). Una mirada crítica sobre los nativos digitales: Análisis de los usos formales de tic entre estudiantes universitarios. *Revista Q*, 17, 1–19. <http://revistaq.upb.edu.co>
- Arias Escobar, J. P., & Casas Husman, J. R. (2021). *Mediación didáctica para el fomento de la expresión oral y escrita y el mejoramiento del desempeño académico estudiantil* [Maestría en Educación, Universidad de la Costa, CUC.]. <https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/77a94b2d-5c34-4491-8e2f-65264ebc0c84>
- Arias Gonzáles, J. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica* (ENFOQUES CONSULTING EIRL, Ed.). www.cienciaysociedad.org
- Avecillas, J. (2017). *Reflexiones sobre la nueva didáctica de la lengua y literatura*.
- Avendaño, C. (2017). *Motivación por la lectura: claves para entender su importancia a partir de una revisión conceptual* (Vol. 8, Issue 4). www.revistaestudioshemisfericosypolares.cl
- Ávila-Sánchez, D., Costa-Samaniego, C., Efraín-Macao, J., & Charchabal Pérez, D. (2018). Estrategias metodológicas colaborativas para mejorar el aprendizaje de Estudios Sociales en los estudiantes de Cuarto Grado en el Ecuador. *OLIMPIA. Revista de La Facultad de Cultura Física de La Universidad de Granma.*, Vol.15 No.50.
- Babativa, C. (2017). *Investigación cuantitativa* (Fondo editorial Areandino & Fundación Universitaria del Área Andina, Eds.). <http://www.areandina.edu.co>
- Balcázar Nava, P., Gonzales-Arratia López-Fuentes, N. I., Gurrola Peña, G. M., & Moysén Chimal, A. (2013). *Investigación cualitativa*.
- Beatriz Iza Oña, R., Yáñez Taco, D. J., Arias Espinosa, M. J., Padilla Saez, H. D., & Artieda Buitrón, R. E. (2023). Estrategias Metodológicas para Fomentar el Trabajo en Equipo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 2782–2796. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7917
- Birchenall, L. B., & Müller, O. (2014). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad. *Lenguaje*, 42(2), 417–442.
- Blanco, A. V., & Amigo, J. C. (2016). El rol del docente en la era digital The Role of Teachers in the Digital Age. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 86(2), 103–114.

<https://www.redalyc.org/journal/274/27447325008/html/>

- Buitrago E, B. L. (2008). La didáctica: acontecimiento vivo en el aula. In *Revista Científica Guillermo de Ockham* (Vol. 6, Issue 2).
- Campués Torres Ruth Catalina, & Rosas Chandi Consuelo Del Rocío. (2010). *La lectura comprensiva en los estudiantes de los terceros, cuartos y quintos años de las escuelas: "Nuestra Señora de Fátima" y escuela "San Juan Diego" de la ciudad de Ibarra; y la elaboración de una guía de técnicas activas para incentivar la misma* [Licenciadas en la especialidad de Lenguaje y Comunicación]. Universidad Técnica del Norte.
- Campués Torres Ruth Catalina, & Rosas Chandi Consuelo del Rocío. (2010). *La lectura comprensiva en los estudiantes de los terceros, cuartos y quintos años de las escuelas: "Nuestra señora de Fátima" y escuela "San Juan Diego" de la ciudad de Ibarra; y la elaboración de una guía de técnicas activas para incentivar la misma*. [Tesis de grado para la obtención del título de Licenciadas en la especialidad de Lenguaje y Comunicación, Universidad Técnica del Norte]. <https://acortar.link/tWTks3>
- Carlos Núñez, J., Solano, P., González-Pienda, J. A., & Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles Del Psicólogo*, 27(3), 139–146. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827303>
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). VYGOTSKY: ENFOQUE SOCIOCULTURAL. *Educere*, 5(13), 41–44.
- Castro Pérez, M., Conejo Bolaños, D. L., & Chaverri Chaves, P. (2024). La lectura compartida como estrategia para promover la lectoescritura inicial: Aprendizajes de una experiencia práctica. *Revista de Extensión. Universidad En Diálogo*, 14 (14), 1–40. <https://doi.org/10.15359/udre.14-1.4>
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura* (pp. 53–59). Fondo de Cultura Económica.
- Chaupt, J. M., Corredor, M. V., & Muñoz Marín, G. I. (1998). *El tutor, el estudiante y su nuevo rol*.
- Condemarín, M. (2011). Evaluación de la comprensión lectora. *Lectura y Vida*, 2. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n2/02_02_Condemarin.pdf
- Contijoch Escontria, M. del C. (2014). *Comprensión de lectura en lengua extranjera bases para su enseñanza*. <https://doi.org/10.22201/cele.9786070262623e.2017>
- Díaz Cercado, L. E. (2017). *Aplicación de estrategias de pre lectura, lectura y post lectura en la comprensión de textos escritos en el área de inglés, en los y las estudiantes del Cuarto Grado de Educación Secundaria de la I.E. Nuestra Señora del Carmen" del distrito la Ramada, Provincia de Cutervo, en el año 2016. Informe de investigación*. 1–40.
- Díaz Hormigo, M. T. (2003). *Morfología*. Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.
- Duque Aristizábal, C. P., Vera Márquez, Á. V., & Hernández Gutiérrez, Á. P. (2010). *Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura*.
- Echeverría, K. (2007). La lectura empieza por casa. Trabajar con las familias la promoción de la lectura. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 28(4), 66–68.
- Feria Avila, H., Matilla González, M., & Mantecón Licea, S. (2020). *La entrevista y la encuesta: ¿métodos o técnicas de indagación empírica?*

- Fernández, f. A. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*.
- Fernández Jaén, J. (2006). Breve historia de la semántica histórica. *Interlingüística*, 17, 345–354.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 3, 1–52. http://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Ferreiro_Escritura_antes_letra.htm
- Folgueiras Bertomeu, P. (2016). *La entrevista*.
- Gallegos Mancero, G. M. (2018). *Universidad politécnica salesiana sede cuenca* [Tesis de licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana]. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/15380/1/UPS-CT007567.pdf>
- Galván-Cardoso, A. P., & Siado-Ramos, E. (2021a). Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *CIENCIAMATRIA*, 7(12), 962–975. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457>
- Galván-Cardoso, A. P., & Siado-Ramos, E. (2021b). Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *CIENCIAMATRIA*, 7(12), 962–975. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457>
- Garro, Z., & Carmiol, A. (2024). Experiencias maternas durante la lectura compartida con infantes: Un análisis de los elementos facilitadores y las barreras encontradas. *Actualidades Investigativas En Educación*, 24(3), 1–33. <https://doi.org/10.15517/aie.v24i3.59293>
- Goikoetxea Iraola, E., & Martínez Pereña, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: Breve revisión. *Educación XXI*, 18(1), 303–324. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12334>
- Guerra Santana, M., Rodríguez Pulido, J., & Artiles Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 18(36), 269–281. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>
- Guerrero Ramos, G. (2017). Nuevas orientaciones de la terminología y de la neología en el ámbito de la semántica léxica. In *RILCE. Revista de Filología Hispánica* (Vol. 33, Issue 3, pp. 1385–1415). <https://doi.org/10.15581/008.33.3.1385-1415>
- Guillen Valle, O. R., Sánchez Camargo, M. R., & Begazo De Bedoya, L. H. (2020). *Pasos para elaborar una tesis de tipo correlacional* (O. R. Guillen Valle, Ed.; 1st ed.).
- Isabel Solé. (1992). *Estrategias de lectura*.
- Jiménez, J. E., & Juan, I. O. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa *Revista Iberoamericana de Educación*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 1–2. <http://www.ince.mec.es/IndicadoresPublicos/pdfs/rs12.pdf>.
- Junco Chávez, L. M., García Arellano, K. E., Ordoñez Vivero, R. E., & Reigosa Lara, A. (2024). Aplicación de la teoría sociocultural de Vygotsky y el rendimiento académico de los estudiantes de segundo bachillerato. *Magazine de Las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 9(4), 86–113. <https://doi.org/10.33262/rmc.v9i4.3242>
- Leyva-Ortiz, J. A., & Vaca-Morales, M. A. (2020). Reading aloud and staging: A path towards literary narrative comprehension. *Revista Electronica Educare*, 24(2). <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.25>

- Llanga, E., Silva, M., & Vistin, J. (2019). Motivación extrínseca e intrínseca en el estudiante. *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/09/motivacion-extrinseca-intrinseca.html> //hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1909motivacion-extrinseca-intrinseca
- Lopera Echavarría, J., Ramírez Gómez, C., Zuluaga Aristazábal, M., & Ortiz Venegas, J. (2010). EL MÉTODO ANALÍTICO COMO MÉTODO NATURAL. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 25(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18112179017>
- López Quero, S. (2011). Los conceptos de morfología y sintaxis: reflexiones acerca de la enseñanza de la gramática. *Alfinge. Revista de Filología*, 23, 163–187. <https://doi.org/https://doi.org/10.21071/arf.v23i.3330>
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2016). *La encuesta. Metodología de la investigación social cuantitativa*.
- Macías Torres, C. Y., & Marín Echeverría, S. A. (2020). *Una estrategia pedagógica basada en el andamiaje para Fortalecer las competencias ciudadanas y el clima de aula* [Facultad de Educación, Universidad de Antioquía]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/1473ca61-25cf-4175-ade6-3cdd73737f51>
- Maldonado Meléndez, F. A. (2008). *Estrategias metodológicas para potenciar el pensamiento crítico de los estudiantes del 4to grado “G” de secundaria de la Institución Educativa Jorge Basadre-Piuraesta* [Licenciada en Educación Secundaria]. Universidad Cesar Vallejo.
- Marchesi, Á., & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*.
- Mariem Dris Ahmed. (2011). Importancia de la lectura en infantil y primaria. *Innovación y Experiencias Educativas*, 38.
- Martínez Martín, J. A. (2005). La lectura en la España contemporánea: lectores, discursos y prácticas de lectura. *Ayer*, 58, 15–34.
- Martínez-Díaz, E. S., Díaz, N., & Rodríguez, D. E. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educación y Educadores*, 14(3), 531–556.
- Menacho López, L. A. (2021). Estrategias colaborativas: aprendizaje compartido para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *Praxis Educativa*, 25(3), 1–16. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250314>
- Mendoza, A. (2003). Didáctica de la Lengua y la Literatura para primaria. *Pearson Educación. S.A.*, 3.
- Meneses Montero, M., & Monge Alvarado, M. de los Á. (2001). El juego en los niños: Enfoque teórico. *Revista de Educación*, 25(2), 113–124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025210>
- Mila Avila, C. E. (2018). La motivación por la lectura y su papel en el logro de la comprensión lectora. Propuesta de investigación pedagógica. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
- Ministerio de Educación. (2022). *Agenda para el fortalecimiento de bibliotecas educativas y ambientes de lectura 2022-2025*. www.educacion.gob.ec

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria. Subnivel Elemental*. www.educacion.gob.ec
- Monereo, C., Pozo, J. I., & Castelló, M. (2001). *La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar*.
- Mora, C. (2007). *Introspección: Pasado y Presente*.
- Moreiro, P. M. (2016). *Importancia de la lectura en voz alta desde edad temprana* [Trabajo Final de Grado en Educación Primaria, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/46262/MURO%20MOREIRO%20PAULA.pdf>
- Moreno Bernal, A. L., & Ramos Sandoval, D. J. (2018). Lectura en el aula: una experiencia a partir de la pregunta. *Praxis Pedagógica*, 18(23), 82–102. <https://doi.org/10.26620/uniminuto>
- Muegues-Rodríguez, M. D., & Colina-Chacín, M. de las M. (2023). Lectura compartida para la alfabetización inicial en estudiantes del aula multigrado. *Revista Criterios*, 30(1), 13–31. <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/30.1-art1>
- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen. *Álabe Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, 17. <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>
- Muñoz, B., & Anwandter, A. (2011). *Manual de lectura temprana*.
- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C., & Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura*, 15(1), 52–68. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.941
- Murcia Díaz, S. Y., Torres López, A. J., & Velasco Barbosa, M. (2018). *La comprensión lectora en el nivel literal, en estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Departamental Integrada de Sutatausa sede Novoa*.
- Ochoa Sierra, L. (2008). La gramática y su relación con la lectura y la escritura. *Educación y Ciudad*, 15, 9–20. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/136/125>
- Ortero, M. R. (2021). *La Formación de Profesores: Recursos para la enseñanza por indagación y el cuestionamiento*. 1–217.
- Oviedo, H. C., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572–580. <http://www.scielo.org.co/pdf/rpc/v34n4/v34n4a09.pdf>
- Pacheco Martínez, N. J. (2021). Evaluación del impacto de la infraestructura física educativa en la educación. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 12(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.940>
- Palmett Urzola, M. (2020). Métodos inductivo, deductivo y teoría de la pedagogía crítica. *Revista Crítica Transdisciplinaria*, 3(1), 36–42. <https://petroglifosrevistacritica.org/wp-content/uploads/2020/08/D-03-01-05.pdf>
- Pang, E. S., Muaka, A., Bernhardt, E. B., & Kamil, M. L. (2003). *La enseñanza de la lectura*. <http://www.ibe>.
- Peláez-Sayago, R. A., García-Herrera, D. G., Ávila-Mediavilla, C. M., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Análisis de la prelectura en Educación Inicial. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*,

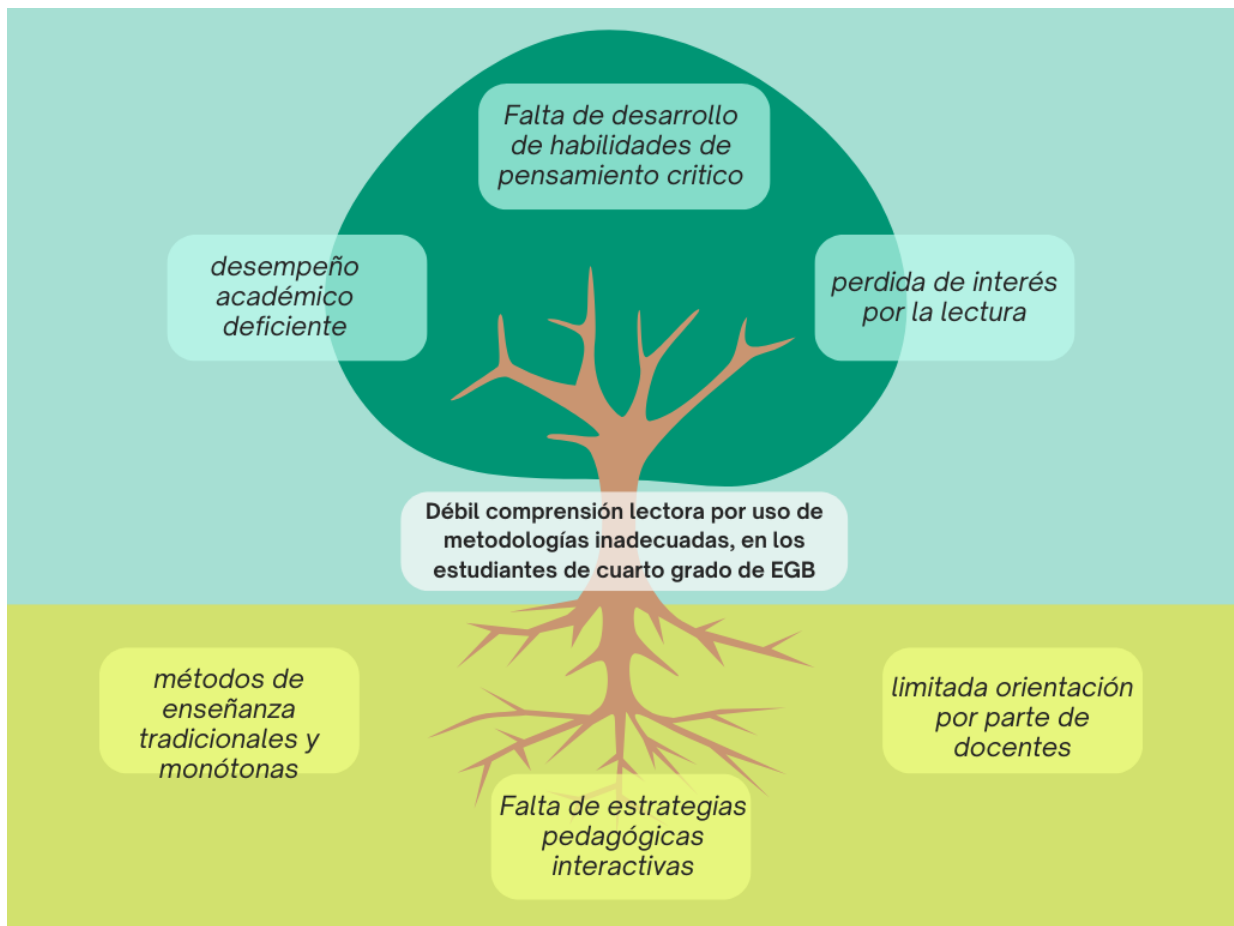
5(1), 692. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i1.805>

- Pulido González, J. M. (2013). Las rutinas en educación inicial: entre la mecanización y la transformación. *Educación y Ciudad*, 24, 81–92.
- Quilambaqui Prado, J. E., Gaguancela Palaquibay, J. E., Galarza Arrieta, S. del R., & Rodríguez Espinoza, G. R. (2022). Estrategias de enseñanza aprendizaje para mejorar la lectura crítica. *Polo Del Conocimiento*, 7(10), 64–81. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i10>
- Reis Vieira, R. C., Dias Leal, L. S., & Labella Sánchez, N. (n.d.). *La importancia de las actividades de prelectura en el desarrollo de la comprensión escrita*.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87–118.
- Rodríguez Palmero, L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electronica. Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29–50. http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html
- Rojas Neira, G. A. (2022). *Estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en los y las estudiantes de séptimo año de E.G.B del paralelo “B” de la Unidad Educativa “SAYAUSÍ” 2020 - 2021* [Tesis de Maestría]. Universidad Politécnica Salesiana.
- Romagnoli, C., & Cortese, I. (2015). *¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar?* www.valoras.uc.cl
- Romboli, S. (2021). El método de las presentaciones orales: el estudiante como actor principal de las clases prácticas sobre derechos fundamentales. *Revista Docencia y Derecho*, 18, 78–92. <https://orcid.org/0000-0003-3466-4158>
- Salazar, S., & Ponce, D. (1999a). *Hábitos de lectura*.
- Salazar, S., & Ponce, D. (1999b). Hábitos de lectura. *Biblios*, 2. <https://www.redalyc.org/pdf/161/16100203.pdf>
- Santamaría Chávez, E. F., & Vega Intriago, J. O. (2022). La motivación en el aprendizaje de la lectura en los estudiantes. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26, 476–493.
- Serrano Moreno, M. S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. Hacia una propuesta didáctica. In • *Año* (Vol. 12). <https://ve.scielo.org/pdf/edu/v12n42/art11.pdf>
- Siede Isabelino. (2010). Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. In *AIQUE Educación*. AIQUE.
- Tinto Arandes, J. A. (2013). Investigación descriptiva. *Provincia*, 29, 135–173. <https://www.redalyc.org/pdf/555/55530465007.pdf>
- Tivan Soria, M., & Zambrano Vélez, W. (2024). La motivación y el proceso de aprendizaje en niños de Educación Inicial 2. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.2011>
- Uribe Hincapié, R. A., & Hernández Osorio, D. H. (2022). La lectura compartida como práctica de interacción y fortalecimiento de capacidades humanas. *Revista Palabra “Palabra Que Obra,”* 22(1), 61–75. <https://doi.org/10.32997/2346>

- Valdez Asto, J. L. (2022). Comprensión lectora y rendimiento académico. *Tecno Humanismo. Revista Científica*, 2(4), 44. <https://tecnohumanismo.online>
- Vásquez-Valle, E., & Delgado-Gonzembach, J. de L. (2023). Desarrollo del Lenguaje como Estrategia para Fortalecer las Habilidades de Lectoescritura en los Niños de la Escuela Leónidas Macías Cevallos. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(5), 313–328. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.5.1970>
- Vázquez Zurita, A. C., Zurita, & López Walle, J. M. (2019). *Motivación extrínseca e intrínseca y satisfacción con la vida en deportistas universitarios*.
- Venegas Álvarez, G., Proaño Rodríguez, C., Castro Bungacho, S., & Córdor, G. T. (2021). Actividades lúdicas para el mejoramiento de la lectura comprensiva en estudiantes de educación básica. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 5(18), 502–514. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.191>
- Vera Fuentes, L. A. (2020). *Desarrollo de herramientas de Poslectura dirigidas a la potenciación de resultados obtenidos a través de la propuesta Píleo trabajada en grado 2do del Colegio Carlos Castro Saavedra*. [Trabajo de grado para optar por el Título de Diseñadora Gráfica, Universidad Piloto de Colombia]. <https://n9.cl/sv3ic>
- Vitón-Castillo, A. A., & Rojas-Concepción, A. A. (2021). El rol del estudiante ¿investigador? *Revista de Ciencias Médicas de Pinar Del Río*, 26(2), 220. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.1997.4.66602>

Anexos

Anexo 1: Árbol de problemas



Anexo 2: Validación de instrumentos



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología - FECYT
Carrera de Educación Básica

INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN

Instrucciones: En el siguiente formato, indique según la escala excelente (E), bueno (B) o mejorable (M) en cada ítem, de acuerdo con los criterios de validación (coherencia, pertinencia, redacción), si es necesario agregue las observaciones que considere. Al final se deja un espacio para agregar observaciones generales.

Ítems N°	Validación			Observación
	Coherencia	Pertinencia	Redacción	
1	E	E	E	
2	E	E	E	
3	E	E	E	
4	E	E	E	
5	E	E	E	
6	E	E	E	
7	E	E	E	
8	E	E	E	
9	E	E	E	
10	E	E	E	

Observaciones Generales:

Datos del Validador

Nombre: Evelyn Estefanía Hernández Martínez

Cédula de Identidad: 1003333620

Especialidad: Maestría en Gestión de la Calidad en Educación



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA
CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Firma



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología - FECYT
Carrera de Educación Básica

INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN

Instrucciones: En el siguiente formato, indique según la escala excelente (E), bueno (B) o mejorable (M) en cada ítem, de acuerdo con los criterios de validación (coherencia, pertinencia, redacción), si es necesario agregue las observaciones que considere. Al final se deja un espacio para agregar observaciones generales.

Ítems N°	Validación			Observación
	Coherencia	Pertinencia	Redacción	
1	E	E	E	
2	E	E	E	
3	E	E	E	
4	E	E	E	
5	E	E	E	
6	E	E	E	
7	E	E	E	
8	E	E	E	
9	E	E	E	
10	E	E	E	

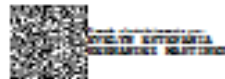
Observaciones Generales:

Datos del Validador

Nombre: Evelyn Estefanía Hernández Martínez

Cédula de Identidad: 1003333620

Especialidad: Maestría en Gestión de la Calidad en Educación



Firma



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología - FECYT
Carrera de Educación Básica

INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN

Instrucciones: En el siguiente formato, indique según la escala excelente (E), bueno (B) o mejorable (M) en cada ítem, de acuerdo con los criterios de validación (coherencia, pertinencia, redacción), si es necesario agregue las observaciones que considere. Al final se deja un espacio para agregar observaciones generales.

Ítems N°	Validación			Observación
	Coherencia	Pertinencia	Redacción	
1	E	E	E	
2	E	E	E	
3	E	B	E	
4	E	E	E	
5	B	E	E	
6	E	E	E	
7	E	E	E	
8	E	E	E	
9	E	E	E	
10	E	E	B	

Observaciones Generales:

Datos del Validador

Nombre: Marcelo Mina

Cédula de Identidad: 1001997541

Especialidad: Educación

**MARCELO RENE
MINA ORTEGA**

Firmado digitalmente por
MARCELO RENE MINA ORTEGA
Fecha: 2025.03.17 15:52:11 -05'00'

Firma



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología - FECYT
Carrera de Educación Básica

INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN

Instrucciones: En el siguiente formato, indique según la escala excelente (E), bueno (B) o mejorable (M) en cada ítem, de acuerdo con los criterios de validación (coherencia, pertinencia, redacción), si es necesario agregue las observaciones que considere. Al final se deja un espacio para agregar observaciones generales.

Ítems N°	Validación			Observación
	Coherencia	Pertinencia	Redacción	
1	E	E	E	
2	E	E	E	
3	E	E	B	
4	E	B	E	
5	E	E	E	
6	E	E	E	
7	B	E	B	
8	E	E	E	
9	E	E	E	
10	E	E	E	

Observaciones Generales:

Datos del Validador

Nombre: Marcelo Mina

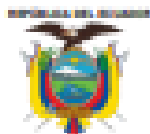
Cédula de Identidad: 1001997541

Especialidad: Educación

MARCELO RENE MINA
ORTEGA

Firmado digitalmente por MARCELO
RENE MINA ORTEGA
Fecha: 2025.01.17 15:51:32 -05'00'

Firma



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
Acreditada Resolución Nro. 173-SE-33-CACES-2020
EMPRESA PÚBLICA "LA UEMEPRENDE E.P."



ABSTRACT

Reading comprehension in elementary education is a crucial component of learning, as it fosters the development of critical thinking and supports the interpretation and construction of meaning. This research proposes shared reading as a pedagogical strategy to enhance reading comprehension. By promoting a positive attitude toward reading, shared reading encourages active student participation and engagement with texts. The study adopts a mixed-methods approach to provide a comprehensive understanding of the strategy's effects. With a descriptive and explanatory scope, the research examines the implementation of shared reading without directly intervening in the instructional process. Data collection involved both teachers and third-grade students: teachers contributed insights into their perceptions and classroom experiences, while student surveys offered information about group reading practices and learning outcomes related to the strategy. The collected data were analyzed both graphically and interpretively, revealing key patterns and insights. Based on the conclusions and recommendations derived from the findings, a didactic intervention proposal was developed. This proposal offers practical guidelines for the effective implementation of shared reading as a means of strengthening reading comprehension. Ultimately, the study seeks to support future research and pedagogical practices by establishing shared reading as a viable and impactful tool for improving reading skills in elementary education.

Keywords: reading comprehension, shared reading, teaching and learning, pedagogical strategy.

Reviewed by:
MSc. Luis Pasquarín Soto
July 30, 2025