

# Avildes Muñoz - Tesis

**20%**  
Textos sospechosos

**< 1% Similitudes**  
0 % similitudes entre comillas  
0 % entre las fuentes mencionadas

**2% Idiomas no reconocidos**

**17% Textos potencialmente generados por la IA**

<b>Nombre del documento:</b> Avildes Muñoz - Tesis.pdf <b>ID del documento:</b> b77bbd8bca14ee7a5a07686187c7b7bef8407766 <b>Tamaño del documento original:</b> 784,22 kB	<b>Depositante:</b> Grupo Checkia <b>Fecha de depósito:</b> 26/11/2025 <b>Tipo de carga:</b> interface <b>fecha de fin de análisis:</b> 26/11/2025	<b>Número de palabras:</b> 27.835 <b>Número de caracteres:</b> 184.704
--	---	---

Ubicación de las similitudes en el documento:



## Fuentes de similitudes

### Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	<b>hdl.handle.net</b>   Aplicación de una metodología constructivista para incrementar... <a href="https://hdl.handle.net/20.500.12672/21987">https://hdl.handle.net/20.500.12672/21987</a>	< 1%		📄 Palabras idénticas: < 1% (72 palabras)
2	<b>doi.org</b>   Diferencias psicosociales de los estudiantes de educación básica y el des... <a href="https://doi.org/10.53877/k8k59x12">https://doi.org/10.53877/k8k59x12</a> 23 fuentes similares	< 1%		📄 Palabras idénticas: < 1% (27 palabras)
3	<b>1library.co</b>   PDF superior Textos Narrativos Y Comprensión Lectora - 1Library.Co <a href="https://1library.co/subject/textos-narrativos-y-comprension-lectora">https://1library.co/subject/textos-narrativos-y-comprension-lectora</a> 18 fuentes similares	< 1%		📄 Palabras idénticas: < 1% (27 palabras)

### Fuentes con similitudes fortuitas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	<b>dspace.ups.edu.ec</b>   Estrategias de lectura activa para potenciar la comprensión l... <a href="http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/30173">http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/30173</a>	< 1%		📄 Palabras idénticas: < 1% (37 palabras)
2	<b>1library.co</b>   PDF superior Aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas y ... <a href="https://1library.co/title/aplicacion-estrategias-cognitivas-metacognitivas-influencia-comprensi...">https://1library.co/title/aplicacion-estrategias-cognitivas-metacognitivas-influencia-comprensi...</a>	< 1%		📄 Palabras idénticas: < 1% (14 palabras)
3	<b>Documento de otro usuario</b> #11994c 👤 Viene de de otro grupo	< 1%		📄 Palabras idénticas: < 1% (10 palabras)
4	<b>Documento de otro usuario</b> #495eb7 👤 Viene de de otro grupo	< 1%		📄 Palabras idénticas: < 1% (10 palabras)
5	<b>Documento de otro usuario</b> #9d64f6 👤 Viene de de otro grupo	< 1%		📄 Palabras idénticas: < 1% (10 palabras)

**Fuente mencionada (sin similitudes detectadas)** Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

1 <a href="https://orcid.org/0009-0005-5583-8147">https://orcid.org/0009-0005-5583-8147</a>
---

# Puntos de interés

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA

"NUESTRA SEÑORA DE CHOTA"

La estrategia de lectura activa para mejorar la comprensión lectora en niños de una institución educativa primaria de Chota, 2025

Tesis para optar el Título Profesional de:

Licenciado en Educación Primaria

Autor:



Avildes Muñoz Saucedo (ORCID: 0009-0005-5583-8147)

Asesora:

Lic: Lilia Elizabet Prado Gonzáles (ORCID:

.....)

Chota – Perú

2025

<https://orcid.org/0009-0005-5583-8147>

ii

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo mejorar la comprensión lectora mediante la aplicación de la estrategia de lectura activa en los niños de una institución educativa de Chota-2025.



El diseño metodológico respondió a un enfoque mixto, de carácter aplicado y con una estructura pre-experimental, conformado por 15 estudiantes. Se utilizó una prueba de entrada y una prueba de salida para medir el nivel de comprensión lectora. En la prueba de entrada, la mayoría de estudiantes se ubicaba en niveles bajos de desempeño. En el nivel literal, el 67 % se encontraba en inicio; en el nivel inferencial, el 67 % también se hallaba en inicio; y en el nivel crítico, el 100 % de los estudiantes permanecía en inicio, lo que evidenciaba un déficit generalizado en la capacidad para evaluar e interpretar textos con profundidad.

Tras la

intervención, los resultados del posttest muestran una mejora clara y progresiva. En el nivel literal, los estudiantes alcanzaron 31.6 % en logrado y 10.5 % en destacado, reduciéndose el

nivel inicio a 15.8 %; En el nivel inferencial, un 26.3 % en logrado y 15.8 % en destacado

Finalmente, en la dimensión crítica, se registró un avance significativo del 10.5 % en logrado y 10.5 % en destacado. De tal modo, se acepta la hipótesis H1 y se rechaza la H0 por lo que permite confirmar que la propuesta metodológica favorece la construcción de significados, el análisis crítico y la participación activa del educando, de este modo se reafirma, por tanto, que las estrategias didácticas diseñadas desde un enfoque participativo y contextualizado mejoran los aprendizajes en contextos escolares.

Palabras clave: lectura activa, comprensión lectora, estrategias de lectura

18

## Capítulo I. Problema de investigación

### 1.1. Planteamiento del problema

En la actualidad el mayor reto que enfrentan los países de América Latina y del mundo es el avance adecuado de la comprensión lectora, especialmente en los niños de primaria que no consiguen comprender lo que leen. Según la UNESCO (2022) alrededor de 617 millones de niños en América Latina y el Caribe no alcanzaron un grado apropiado de entendimiento lector, de quienes seis de cada diez concluyen la educación primaria sin saber comprender lo que leen. Asimismo, los datos de la prueba PISA (2022) revela que Perú se encuentra entre los países más bajos en comprender un texto en Sudamérica, ocupando así el puesto 64 de 70 países. Este dato reafirma la sobresalida principalmente en niños de segundo grado de primaria en los últimos años. De tal manera, según los resultados de la evaluación censal del (MINEDU, 2022) el 13,2% de los niños de segundo de primaria evidenciaron bajos niveles de comprensión lectora, y el 31,9% están en proceso de mejorar y solo el 19,1% lograron alcanzar un nivel satisfactorio de comprensión. Esta problemática también se evidencia en el caso de los niños de quinto grado donde se demuestran bajos niveles de comprensión, es por ello que esto se refleja en su capacidad limitada para reconocer ideas principales, inferir significados y determinar conexiones entre conceptos dentro de los textos, además esta situación impacta negativamente no solo en la asignatura de Comunicación, sino también en otras áreas del currículo que requieren habilidades de lectura y comprensión.



Por otro lado, la Evaluación

Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA, 2021) indica que solo el 36% de los niños de segundo de primaria lograron alcanzar el nivel esperado en comprensión lectora, por lo que se puede evidenciar una preocupación creciente sobre la calidad de la educación en este ámbito,

además la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE, 2022) también tiene datos pertinentes sobre el desempeño en comprensión de lectura, en su informe para el año 2022, encontró que el 35,9% de niños del tercer grado de primaria alcanzó un desempeño evaluado como óptimo en dicha capacidad, aunque estos resultados reflejan una ligera mejora en comparación con años anteriores, aún recalcan un desafío significativo en el aprendizaje lector.

Del mismo modo, El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2022) evidencia que muchos educandos han perdido el hábito de la lectura, así como la capacidad de comprender un texto, lo cual es preocupante, ya que, sin la lectura, los niños no podrían desarrollarse, tendrían una ortografía deficiente y perderían sus capacidades comunicativas es por ello que el problema tiene su origen en que se siguen empleando métodos de enseñanza

19

tradicionales, donde los estudiantes leen de forma mecánica, es decir, pasan por las palabras sin reconocer y comprender el contenido que se transmite, en el cual la técnica de la lectura mecánica carece significativamente de la participación de los estudiantes y a la comprensión del texto, además la comprensión lectora también ha sido gravemente impactada por la carencia de herramientas y medios didácticos apropiados y adecuados al contexto real de los niños.

Frente a este desafío, se planteó integrar estrategias de lectura activa en la enseñanza ya que es una de las posibles soluciones al problema, en el cual esto involucra a los estudiantes en el análisis y reflexión sobre los textos mediante preguntas, comentarios y discusiones, fomentando una comprensión más efectiva, es por ello que se recomienda que esta



estrategia se aplique con materiales adaptados a su contexto y se acompañe de capacitación

para los docentes, en donde sugerimos usar materiales contextualizados para los docentes y combinar esta estrategia con alguna forma de desarrollo profesional, de este modo la investigación se realizó en una zona rural de Chota, Cajamarca, donde el acceso a los materiales pedagógicos es escaso. La intervención se llevó a cabo durante el año 2025, con un seguimiento del desempeño de los niños antes y después de implementar la estrategia, evaluando su progreso en la comprensión de textos.

## 1.2. Descripción del contexto

### 1.2.1 Contexto externo

La localidad de Chuyabamba está ubicada alrededor de 10 kilómetros de la ciudad de Chota. El actual alcalde es el señor Mauro Efuz Mondragón. Según el censo del (Ministerio de Inclusión Social, 2023) el número total de personas que actualmente residen en Chuyabamba es de 603, divididos entre las dos zonas de Chuyabamba Alto y Chuyabamba Bajo. Al norte limita con Marcopampa y Sarabamba, al este con Llasavilca, al sur con Pingobamba y Paraíso, y al oeste con Churucancha. Para llegar al centro poblado de Chuyabamba se parte desde la provincia de Chota luego hacia el Puente Rojo y posteriormente al centro poblado de

Chuyabamba, la distancia entre Chota y Chuyabamba es de 10 kilómetros aproximadamente con un tiempo de recorrido de 22 minutos en automóvil. De acuerdo con las estaciones presenta un clima templado que varían de 9°C a 23°C. Referente a la región geográfica su territorio cuenta con laderas alto andinos y planicies, cómo la meseta de Acunta en el caserío de Pampagrande. El centro poblado de Chuyabamba es rural, actualmente cuenta con los servicios básicos como agua entubada y alcantarillado; la mayor parte de la población solo cuenta con

20

estudios primarios, dicho lugar cuenta con instituciones públicas como: el centro de salud de Chuyabamba, instituciones religiosas como son: la iglesia católica, la iglesia adventista y nazarena. En Educación Básica Regular se cuenta con los tres niveles: Inicial: I.E.I. N° 311, Primaria, I.E.P. N° 10404, Secundaria I.E.S. Jorge Chávez Dartnell. En agricultura, la población se centra en la siembra de papa, maíz amarillo duro, maíz harinoso y frejoles secos para su comercialización en el mercado en la provincia de Chota. En la industria ganadera, se dedican a la cría de ganado, Holstein y Brown Swiss (Maluquiz, 2022). En lo cultural refleja la Festividad en Honor a la Virgen de los Dolores que se celebra el 14 de septiembre, esta es la festividad principal de Chuyabamba, donde se realizan celebraciones en honor a la patrona del pueblo.



La festividad incluye procesiones, rezos, misas, y actividades comunitarias en las que participan tanto los residentes como personas de comunidades cercanas. Es una ocasión en la que los devotos expresan su fe y gratitud, y también disfrutan de eventos sociales como bailes y comidas típicas. Durante las festividades, se interpretan bailes y música tradicionales que combinan instrumentos como la quena, el charango y el cajón. Estas expresiones artísticas son parte importante de las celebraciones y refuerzan la identidad cultural de la comunidad. Otra práctica frecuente en Chuyabamba es la organización de rondas campesinas. Estas rondas están compuestas por grupos de vecinos que se asocian voluntariamente para mantener el orden y la seguridad en la comunidad. Además, este sistema refuerza el sentimiento de solidaridad, justicia comunitaria y respeto por la autoridad comunal. También es habitual participar en actividades colectivas, o mingas como comúnmente se les llama, para la mejora de la comunidad. Esto incluye la construcción y mantenimiento de caminos peatonales, la limpieza de cauces de ríos y la mejora de espacios públicos. Tales tradiciones mejoran la conexión social y los esfuerzos cooperativos entre los miembros de la comunidad. Por último, en el aspecto ambiental, el Centro Poblado de Chuyabamba es rico en biodiversidad respecto a los ecosistemas, así como en especies animales y vegetales. Chuyabamba alberga diversas plantas nativas y medicinales, incluyendo alisos, sauces, saúcos y árboles frutales como limones, chirimoyas y nísperos, así como plantas medicinales como la cola de caballo, el llantén, el matico y el pie de perro.

Sin embargo, toda esta biodiversidad se está perdiendo cada día debido a la construcción de viviendas modernas que se asemejan a las de la provincia de Chota, lo que resulta en la deforestación de las áreas naturales circundantes.

### 1.2.2 Contexto interno

El espacio físico de la institución incluye cinco aulas, un comedor, una oficina de dirección, baños separados por género, una losa deportiva y un tanque de agua, que proporciona acceso constante al agua. Sin embargo, aunque estas instalaciones permiten satisfacer las necesidades básicas de la comunidad educativa, no logran fomentar un aprendizaje integral.



Las aulas carecen de recursos educativos específicos y de tecnologías que permitirían la implementación de estrategias de enseñanza moderna y personalizada, fundamentales para el desarrollo de la comprensión lectora. Además, no se cuenta con una biblioteca escolar, lo que limita el acceso de los estudiantes a una variedad de materiales de lectura que podrían complementar el aprendizaje en el aula. La ausencia de recursos visuales, digitales y de lectura ajustados a las necesidades de los distintos niveles también afecta la capacidad del profesorado para trabajar de manera efectiva en los diferentes grados que conforman los grupos multigrado. Esto resulta en una enseñanza más generalizada y menos enfocada en las necesidades individuales de cada estudiante. El equipo docente, aunque comprometido, enfrenta dificultades debido a la falta de actualización en metodologías y enfoques modernos de enseñanza. La formación profesional de los docentes no siempre incluye capacitaciones en nuevas metodologías, y el acceso a cursos de actualización es limitado debido a la distancia de los centros urbanos y a la falta de incentivos o programas de desarrollo profesional continuos. Esta situación restringe la capacidad del profesorado para implementar técnicas pedagógicas que podrían potenciar las habilidades lectoras de los estudiantes. La falta de escolaridad de los padres y madres y la escasez de recursos disponibles para involucrarlos en el proceso educativo de sus hijos son factores que repercuten en el rendimiento escolar de los estudiantes, especialmente en comprensión lectora. Aunque la dirección escolar ha realizado esfuerzos por involucrar a las familias mediante reuniones y actividades comunitarias, la participación de los padres sigue siendo limitada, lo que dificulta el fortalecimiento de los aprendizajes.

Además,

el horario escolar es de 7:40 a.m. a 1:00 p.m. con un recreo y un periodo destinado al programa de alimentación Wasi Mikuna, que proporciona alimentos básicos para garantizar que los estudiantes tengan energía suficiente durante las horas de clase. No obstante, el tiempo lectivo y la organización de las actividades escolares son escasas para atender de manera efectiva las necesidades individuales de los estudiantes. La falta de horas de refuerzo académico y la sobrecarga de los docentes, sumada a la escasa disponibilidad de tiempo para atender a las necesidades específicas de enseñanza de la lectura, lo cual es especialmente necesario para los

estudiantes con mayor desafío. Para mejorar significativamente los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, la Institución Educativa necesita fomentar su enfoque pedagógico y

dotarse de recursos didácticos adecuados a las estrategias educativas para el desarrollo de las capacidades en la lectura e implementar tecnologías educativas permitan a los docentes aplicar métodos interactivos, como lectura compartida, lectura guiada y actividades de comprensión lectora orientadas a mejorar las habilidades literales, inferenciales y críticas. Así mismo, se deben crear espacios de lectura donde el estudiante desarrolle sus habilidades de comprensión y el enriquecimiento de diversos proyectos educativos que involucren a la comunidad donde motiven a los estudiantes y fomenten el desarrollo de sus competencias lectoras.

### 1.2.3 Descripción de los beneficiarios

Los beneficiarios directos de la intervención son 15 estudiantes, de quienes 7 corresponden al género femenino y 8 al género masculino, con edades entre 9 y 10 años, de este modo durante el mes de septiembre, en las semanas de adaptación he logrado observar que los niños presentan las siguientes características, es así que en el aspecto cognitivo los estudiantes en el aula muestran diferentes niveles de desarrollo cognitivo, en el cual algunos muestran habilidades básicas de lectura y escritura, mientras que otros aún luchan por entender conceptos fundamentales, en donde la mayoría de ellos tiene dificultades en la comprensión lectora, lo que afecta su rendimiento en otras áreas del aprendizaje, este desafío cognitivo se ve exacerbado por la falta de recursos educativos en su entorno rural, lo que limita las oportunidades de estimulación y aprendizaje. Sin embargo, algunos alumnos destacan por su curiosidad y capacidad para resolver problemas prácticos, reflejando un potencial que puede ser desarrollado con estrategias adecuadas. En tanto en el aspecto social, los niños interactúan en un entorno armonioso, además a menudo los lazos familiares y comunitarios son fuertes, lo que puede ser un factor positivo en su desarrollo social, sin embargo algunos estudiantes presentan dificultades en el trabajo en equipo o en la comunicación efectiva, lo que podría estar relacionado con la falta de experiencias sociales diversas, de este modo las relaciones en el aula son generalmente de enemistad, aunque se pueden observar dinámicas de liderazgo y seguimiento entre los estudiantes, donde algunos asumen roles más activos que otros, en ese contexto el desarrollo psicomotor de los estudiantes también varía, con algunos mostrando habilidades motrices bien desarrolladas, especialmente en actividades relacionadas con el deporte y el juego al aire libre. Sin embargo, otros tienen dificultades en tareas que requieren coordinación y fineza, como la escritura y el

23

uso de herramientas, es por ello que estas diferencias pueden influir en su participación en actividades que requieren habilidades motrices finas, lo que a su vez puede afectar su confianza y disposición para participar en el aprendizaje, de este modo la metodología utilizada por la profesora de aula es clave para abordar las necesidades de los estudiantes, en donde ella emplea estrategias que buscan la participación activa de los alumnos, fomentando un ambiente de aprendizaje colaborativo.



Las actividades son variadas, incorporando juegos, dinámicas grupales y trabajos prácticos que buscan conectar el contenido académico con su realidad cotidiana, sin embargo, también hay limitaciones en la implementación de técnicas

innovadoras debido a la falta de recursos. La profesora también muestra un enfoque inclusivo, intentando adaptar su enseñanza a las diferentes capacidades de los alumnos, pero requiere más herramientas y apoyo para poder hacer frente a las diversas necesidades cognitivas y emocionales de los estudiantes.

Para comprender cómo estas intervenciones pueden beneficiar a los estudiantes, es útil recurrir a varias teorías del desarrollo y aprendizaje, en donde la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, (1946), por ejemplo, es fundamental para entender las etapas de aprendizaje en los estudiantes. Según Piaget, los estudiantes de cuarto grado se encuentran en la transición entre la etapa de operaciones concretas y la etapa de operaciones formales, en la etapa de operaciones concretas, los niños comienzan a desarrollar la capacidad de pensar de manera lógica, pero todavía necesitan apoyarse en objetos y experiencias concretas para entender conceptos abstractos, es así que aplicando esta teoría en el contexto, la enseñanza de la comprensión lectora debería enfocarse en actividades que relacionen el contenido de los textos con experiencias concretas y familiares para los estudiantes, como la agricultura o las tradiciones locales, de este modo este enfoque permitirá que los estudiantes construyan significados a partir de sus propias experiencias, facilitando la transformación hacia un pensamiento más abstracto y crítico, que es necesario para la comprensión profunda de los textos.

Por otro lado, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (2008) también es muy importante en este caso. Ausubel afirma que el aprendizaje es más significativo cuando los contenidos se vinculen significativamente con los conocimientos previos del estudiante. Por ello se requiere que los docentes implementen nuevos recursos que permitan enlazar los nuevos contenidos que se están enseñando. Por su parte, Vygotsky (1978), indica que presentar un texto sobre las labores agrícolas, por ejemplo, podría relacionarse con las labores que los estudiantes realizan en sus hogares, lo que no solo facilita la comprensión del texto,

24

sino que también refuerza la importancia del lenguaje y la interacción social, de los cuales depende en gran parte, que debe tener en cuenta, ya que subraya la influencia social y cultural en el desarrollo cognitivo. En tal sentido, Vygotsky (2001), introdujo la idea de la zona de desarrollo próximo (ZDP), que se refiere a la distancia entre lo que un niño puede lograr de manera independiente y aquello que puede desarrollar mediante el acompañamiento de un adulto o un compañero más hábil. En este sentido, los docentes deben trabajar en la ZDP de cada estudiante, brindando apoyos necesarios para que puedan superar sus dificultades lectoras. Esto podría hacer referencia a la organización de grupos de lectura donde los alumnos más avanzados colaboren con sus pares o la organización de talleres en los que los padres, si bien tienen un nivel de alfabetización bajo, participen en actividades de lectura compartida, integrando de este modo la comunidad en el proceso educativo.

#### 1.2.4 Deconstrucción de la práctica

Según, Urrutia, M. (2024) explica que la deconstrucción de la práctica pedagógica es un proceso que nace directamente de la reflexión docente, entendida como un análisis profundo del quehacer educativo. La autora sostiene que cuando el docente reflexiona de manera crítica

sobre lo que hace en el aula, es capaz de identificar las teorías implícitas que sustentan su actuar, así como las limitaciones, vacíos y patrones que se han naturalizado en su práctica. Esto permite deconstruir su saber pedagógico, didáctico y disciplinar para dar paso a la construcción de un conocimiento más consciente, profundo y crítico, de este modo la deconstrucción no solo cuestiona lo que hace el docente, sino que abre la posibilidad de reconstruir la práctica desde una postura más fundamentada, reflexiva y transformadora, orientada a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por ello, mi práctica profesional se llevó a cabo desde agosto del 2024 hasta julio del 2025, en una Institución Educativa ubicada en la provincia de Chota, durante este tiempo, trabajé principalmente con estudiantes de quinto grado, aplicando una estrategia llamada lectura activa, que tenía como objetivo mejorar su comprensión lectora, de esta manera las actividades que desarrollé estaban enfocadas en ayudar a los niños a comprender mejor el texto, reflexionar sobre ello y aprender de manera más interactiva, es por ello que logré identificar algunas fortalezas durante mi práctica, puedo mencionar que logré planificar sesiones dinámicas y motivadoras, lo que generó mayor interés en los estudiantes, asimismo fomenté un clima de respeto, confianza y empatía, permitiendo que los niños participaran con libertad

25

y seguridad, otra fortaleza fue la incorporación constante de preguntas reflexivas que promovieron el pensamiento crítico, así como la capacidad de adaptar las actividades según las necesidades y ritmos de aprendizaje de cada estudiante.

A pesar de ello, también identifiqué algunas debilidades en mi práctica. Una dificultad inicial fue manejar grupos grandes durante las actividades colaborativas, ya que algunos estudiantes se distraían o no asumían su rol dentro del equipo, otra debilidad fue que, en determinadas sesiones, el tiempo no fue suficiente para desarrollar todas las actividades planificadas, lo cual evidenció la necesidad de mejorar mi gestión del tiempo. Además, noté que debía fortalecer la variación de materiales para atender con mayor precisión a estudiantes con bajos niveles de comprensión lectora, además logré seguir las orientaciones del docente de aula quien me apoyó en todo el proceso, en primer lugar, en la acción docente me encargué de preparar clases que sean dinámicas, interesantes y relacionadas con la vida cotidiana de los estudiantes, es así que a medida que pasaban los días, observé cómo los estudiantes participaban más y se interesaban en las actividades, es así que también propuse preguntas que los hacían pensar, razonar y dar su opinión, lo que fortaleció su pensamiento crítico y creatividad, de esta manera durante cada sesión, observaba el trabajo de los estudiantes para saber cómo iban avanzando, y así poder brindarles recomendaciones y apoyo según sus necesidades, de este modo siempre traté de comunicarme con ellos con respeto y cariño, creando un ambiente agradable, además estuve atento a sus emociones y necesidades personales, lo que me permitió comprender mejor cómo se sentían y ayudarlos con empatía.

Otro punto importante fue que promoví el respeto a las normas de convivencia, lo que ayudó a mantener un buen clima de aula, en segundo lugar, en la acción en el aula, noté grandes avances en el comportamiento y en la manera de aprender de los niños, además al principio, algunos no se llevaban bien al trabajar en grupo, pero con el tiempo aprendieron a colaborar, respetarse y

escucharse, de este modo gracias a las actividades que usé con la lectura activa, los estudiantes empezaron a entender mejor los textos y a relacionarlos con sus propias experiencias, es por ello que también compartían sus ideas y reflexiones con entusiasmo, lo que hizo que el aula se convirtiera en un espacio de aprendizaje activo y significativo, por otro lado la acción del padre de familia también fue importante, aunque muchos padres no podían estar presentes todo el tiempo por sus trabajos, en varias ocasiones participaron en talleres o actividades de lectura con sus hijos, de este modo esto motivó mucho a los niños y fortaleció el vínculo entre la escuela y la familia, además conversar con los padres me permitió conocer mejor la situación

26

de cada estudiante, sobre todo cuando tenían problemas emocionales o de aprendizaje, para terminar, puedo decir que esta práctica profesional me ayudó a comprender mejor el valor de lo que se aprende en la escuela, en el cual también me enseñó que ser docente no solo es enseñar temas, sino acompañar a los estudiantes con paciencia, respeto y creatividad, de ese modo estoy convencido de que usar estrategias como la lectura activa mejora la comprensión lectora y ayuda al desarrollo integral de los estudiantes, haciéndolos más seguros, participativos y preparados para seguir aprendiendo.

### 1.3. Formulación del problema

#### 1.3.1. Problema general

¿Cómo influye la estrategia



dspace.ups.edu.ec | Estrategias de lectura activa para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de Tercer Año de Educación General Básica  
<http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/30173>

de la lectura activa para mejorar la comprensión lectora en

los

niños de una Institución Educativa, Chota-2025?

#### 1.3.2. Problemas específicos

- ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora en los niños de una Institución Educativa, Chota-2025?
- ¿Cómo diseñar y ejecutar las secuencias didácticas de acuerdo a la estrategia de lectura activa para mejorar la comprensión lectora en los niños de una Institución Educativa, Chota-2025?
- ¿Cuál es el resultado del nivel de comprensión lectora después de aplicar la estrategia de lectura activa en los niños de una Institución Educativa, Chota-2025?

#### 1.3.3. Preguntas de acción

- ¿Cómo diseñar y aplicar la estrategia de lectura activa mediante secuencias didácticas para mejorar el nivel literal en los niños de una Institución Educativa, Chota-2025?
- ¿Cómo diseñar y aplicar la estrategia de lectura activa mediante secuencias didácticas para mejorar el nivel inferencial en los niños de una Institución Educativa, Chota-2025?
- ¿Cómo diseñar y aplicar la estrategia de lectura activa mediante secuencias didácticas para mejorar el nivel crítico en los niños de una Institución Educativa, Chota-2025?

27

#### 1.4. Objetivos

##### 1.4.1. Objetivo general

Mejorar la comprensión lectora mediante la aplicación de la estrategia de lectura activa en los niños de una institución educativa de Chota-2025.

##### 1.4.2. Objetivos específicos

- Diagnosticar el nivel de comprensión lectora en los niños de una Institución Educativa, Chota-2025.
- Diseñar y ejecutar secuencias didácticas de acuerdo a la estrategia de lectura activa para mejorar la comprensión lectora en los niños de una Institución Educativa, Chota-2025.
- Evaluar el nivel de comprensión lectora después de aplicar la estrategia de lectura activa en los niños de una Institución Educativa, Chota-2025.

#### 1.5. Sistema de hipótesis

##### 1.5.1. Hipótesis de acción

- La aplicación de las secuencias didácticas basadas en la estrategia de lectura activa permite mejorar el nivel literal en niños de una Institución Educativa, Chota-2025.
- La aplicación de las secuencias didácticas basadas en la estrategia de lectura activa permite mejorar el nivel inferencial en niños de una Institución Educativa, Chota-2025.
- La aplicación de las secuencias didácticas basadas en la estrategia de lectura activa permite mejorar el nivel crítico en niños de una Institución Educativa, Chota-2025.

##### 1.5.2. Hipótesis de investigación

H1: La implementación de la estrategia de lectura activa tiene un efecto significativo en la mejora de la comprensión lectora en niños de una Institución Educativa, Chota-202.



H0: La implementación de lectura activa no tiene ningún efecto significativo en la mejora de la comprensión lectora en niños de una Institución Educativa, Chota-2025.

28

#### 1.6. Justificación

La investigación resulta conveniente porque responde directamente a una problemática identificada durante la práctica profesional: los estudiantes de la institución educativa presentan dificultades significativas para comprender textos en los niveles literal, inferencial y crítico, es por ello que implementar la estrategia de lectura activa permite introducir un enfoque dinámico e interactivo que facilita que los estudiantes construyan significado a lo largo del proceso de lectura, asimismo el estudio aporta una propuesta aplicable y contextualizada que mejora las sesiones de aprendizaje y fortalece la labor docente en un contexto rural con escasos recursos pedagógicos.

El estudio posee un impacto social relevante, ya que fortalecer la comprensión lectora



contribuye al progreso personal, académico y social de los estudiantes, de este modo en zonas

rurales como Chuyabamba, donde el acceso a materiales educativos es limitado, mejorar esta competencia favorece la equidad educativa y la reducción de brechas de aprendizaje, es así que una mejor comprensión lectora influye también en la autoestima académica, mejora la participación estudiantil y permite que los niños se desempeñen eficazmente en todas las áreas curriculares, además el proyecto involucra a familias y docentes, generando una cultura escolar más participativa y consciente de la importancia de la lectura.



Los resultados del estudio ofrecen orientaciones concretas para mejorar la práctica pedagógica mediante la implementación de secuencias didácticas basadas en la lectura activa.

Estas secuencias pueden ser replicadas por otros docentes en instituciones con características



similares, especialmente en aulas multigrado o con recursos limitados,

del mismo modo la

investigación proporciona instrumentos de evaluación, estrategias de intervención y análisis de resultados que sirven como guía para el monitoreo continuo del progreso lector, en consecuencia la propuesta no solo mejora la comprensión lectora, sino que optimiza la organización del tiempo, la participación estudiantil y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El estudio enriquece el campo teórico de la comprensión lectora al articular los aportes del constructivismo de Piaget, la socioculturalidad de Vygotsky y los planteamientos de Solé sobre los niveles de comprensión. También dialoga con teorías contemporáneas sobre estrategias lectoras activas, añadiendo evidencia desde un contexto rural poco explorado en investigaciones previas, en ese sentido el trabajo contribuye a la discusión sobre cómo las

29

estrategias de lectura activa favorecen los procesos cognitivos, metacognitivos y socioemocionales involucrados en la comprensión lectora, y reafirma la pertinencia de enfoques participativos y centrados en el estudiante.

Desde una perspectiva metodológica, el estudio aporta un diseño preexperimental con enfoque mixto que demuestra ser pertinente y funcional para evaluar cambios reales en el aprendizaje lector, de este modo la combinación de pretest, posttest, observación y diario de campo ofrece un modelo de evaluación integral que puede ser utilizado en futuras investigaciones educativas, asimismo el diseño de instrumentos validados, la triangulación de

datos y la elaboración de secuencias didácticas constituyen referentes metodológicos que otros investigadores pueden adaptar o emplear en sus propios contextos, además la metodología empleada demuestra que es posible investigar de manera rigurosa aun en contextos de bajos recursos.

30

## Capítulo II. Sustento teórico

### 2.1. Antecedentes

Aguilar y Martínez (2021) desarrollaron una investigación de licenciatura en Pedagogía enfocada en Educación Primaria. Su objetivo fue examinar el proceso de enseñanza-aprendizaje docente relacionado con estrategias didácticas destinadas a fomentar la comprensión lectora en alumnos de tercer grado del Centro Cristiano El Buen Pastor, ubicado en la Villa 10 de mayo del departamento de Masaya, ejecutado en el segundo período del ciclo académico 2020. Además, buscaron fortalecer dicho proceso pedagógico mediante la implementación de una formación docente centrada en estrategias didácticas para potenciar la comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado de dicha institución educativa, durante el mismo período lectivo del año 2020. El diseño metodológico empleado correspondió a un enfoque cuantitativo con alcance transversal, trabajando con una muestra de 32 escolares. Los instrumentos aplicados incluyeron la observación directa, participación activa y el SQA (Lo que Sé, lo que Quiero saber, lo que Aprendí).



Los hallazgos revelaron que el 40% corresponde a conocimientos iniciales que motivan al estudiante a leer y explorar; el 50% al análisis detallado del contenido leído, la comprensión del mensaje y la elaboración de conclusiones; y el 10% al desarrollo del razonamiento crítico a través de lecturas diversas. Se concluyó que el proceso diagnóstico facilitó identificar, organizar jerárquicamente y determinar las necesidades para llevar a cabo capacitaciones.

Las necesidades detectadas mediante este diagnóstico fueron:

carencia de vínculos asertivos entre las familias y la institución educativa, estrategias para fortalecer la comprensión lectora y estrategias de evaluación pedagógica.

Martínez (2022) realizó un estudio cuyo objetivo fue optimizar las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de educación básica elemental y media de la escuela general básica "María Auxiliadora" mediante el uso de técnicas pedagógicas recopiladas en un manual didáctico. El estudio empleó un enfoque metodológico de carácter descriptivo-inductivo, trabajando con un total de 19 alumnos como participantes. Para la recolección de datos se empleó un cuestionario como herramienta, además de entrevistas y evaluaciones de nivel de satisfacción. Los resultados evidenciaron que el 43% de los participantes manifestaron que la lectura es útil para ampliar conocimientos, el 29% considera que es beneficiosa e importante, y coinciden con el 14% en que facilita el trabajo colaborativo y así se logra mejorar la expresión lingüística. Como conclusión, las técnicas seleccionadas para este proyecto de

31

mejora fueron elaboradas y contextualizadas según las características de los estudiantes, resultaron atractivas y despertaron gran interés y participación activa durante su aplicación.

Castro y Maldonado, (2023), en su tesis de investigación tuvo como objetivo proponer orientaciones metodológicas basadas en la lectura en voz alta, para el desarrollo de la



comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa

Técnica Microempresarial de Soledad, Atlántico Colombia, el tipo de investigación fue enfoque mixto (cuanti-cualitativo) de tipo explicativo, la población estuvo compuesta por 36 alumnos, se utilizó test de lectura y entrevistas como instrumento, llegando a los siguientes resultados de tercer grado de la institución se identificó que en cuanto a la lectura y comprensión lectora el 13% de los estudiantes presentan riesgos en la comprensión lectora, el 53% algún riesgo y solo el 33% muestra bajo riesgo en el proceso de lectura, concluyendo que al evaluar el nivel de lectura de los estudiantes de tercer grado de primaria, se observa que estos estudiantes tienen la habilidad de escuchar, analizar y responder de manera correcta a preguntas de comprensión, lo que demuestra que poseen los conocimientos necesarios para entender el texto. Sin embargo, no aplican estos conocimientos durante la lectura de un texto específico.



Además, enfrentan dificultades para reconocer información importante e inferir a partir de ella, así como para identificar información explícita que pueda estar parafraseada. Esto sugiere un dominio limitado del vocabulario, lo que impide que logren inferir el propósito de un texto basándose en la información clara y en su función.

Churayra, (2022), en su trabajo de investigación tuvo como objetivo proponer una estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de primaria de una institución educativa estatal de Puno, el tipo de investigación fue método cualitativo, aplicada pedagógica, con un enfoque metodológico no experimental de tipo

transversal por accesibilidad, fundamentado en el paradigma sociocrítico e interpretativo.



La

muestra de estudio incluyó a un profesor y 23 estudiantes del tercer año de primaria. Las herramientas empleadas fueron entrevistas, autoevaluaciones y exámenes pedagógicos aplicados a los escolares. En los resultados se encontró que el 74% de los estudiantes del tercer grado de primaria, aunque leen de manera fluida, presentan dificultades para conectar lo que leen con sus capacidades expresivas y comprensivas, especialmente en niveles inferenciales y críticos.

Un 35% obtuvo un nivel de comprensión literal, pero carece de las capacidades para identificar ideas principales, temas, y para realizar preguntas que activen sus conocimientos previos. Además, no utilizan estrategias de apoyo como el subrayado o la toma de notas, lo

32

cual es esencial para mejorar la comprensión lectora. En las observaciones se identificó que los alumnos requieren un apoyo sustancial en las técnicas previas y simultáneas al proceso lector, dado que la ausencia de orientación adecuada y su fase de maduración cognitiva tienden a dificultar la profundización de la interpretación y comprensión textual, particularmente en el análisis crítico en el que se espera. Concluyendo que el nivel de competencia lectora de los



estudiantes de tercer grado de primaria en una institución pública de Puno es insuficiente. En

el nivel literal, que mide la capacidad de obtener información del texto, los estudiantes alcanzan el logro esperado.

Padilla (2021) realizó un trabajo de investigación cuyo objetivo principal fue establecer la influencia que tiene la implementación de un programa de técnicas lúdicas en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los alumnos de tercer grado pertenecientes a una escuela pública ubicada en José Leonardo Ortiz. El diseño metodológico empleado fue cuasi-experimental con enfoque cuantitativo, trabajando con una población de 90 escolares. Para la recolección de datos se empleó un cuestionario como herramienta. Los hallazgos revelaron que el 96% de los estudiantes se ubicaba entre los niveles de inicio, proceso y logro previsto. La información estadística evidenció que el 53% del total de estudiantes de ambas aulas de ingreso obtuvieron calificaciones bajas a intermedias, y el 89% de los niños y niñas de ambos grupos en situación de vulnerabilidad presentan carencias en sus aprendizajes. Se determinó que más del 50% de los alumnos presentan dificultades para comprender textos en los niveles literal, inferencial y crítico. Estos resultados difieren de los puntajes obtenidos, donde el conjunto experimental alcanzó un promedio de 9 puntos mientras que el conjunto de control logró 11 puntos, evidenciando variaciones considerables entre ambas poblaciones.

Castilla, (2023). En su trabajo de investigación que tuvo como objetivo demostrar las

estrategias didácticas influyen en la comprensión lectora del estudiante del segundo de primaria de IE N.º 5168 de Puente Piedra, Lima, como población de la investigación influyeron el diseño de tipo cuasi experimental transversal, que trabajó con una población de N instituciones y una muestra de 48 escolares, utilizando como instrumento la ficha técnica de recopilación de información. En los resultados se nivel posttest llegando al 20,83% y por último el nivel estelar obteniendo el 12,50%. En el grupo experimental también predominó el entendimiento inferencial (58,33%), sin embargo, en contraste con el conjunto de control, la segunda categoría con mayor porcentaje correspondió a la comprensión reorganizativa (29,17%); posteriormente se ubicó la comprensión literal (12,50%). Concluyendo que las capacidades de comprensión

33

lectora se fortalecen mediante la técnica pedagógica al hallar un nivel de significancia (.004) en el conjunto experimental durante la evaluación posterior, razón por la cual descartamos la hipótesis nula y confirmamos que existe efectividad y relevancia de la estrategia didáctica en el desarrollo de la comprensión lectora.

Alvarado, (2023). En su tesis de investigación se planteó como objetivo Demostrar la



**hdl.handle.net** | Aplicación de una metodología constructivista para incrementar la comprensión lectora  
<https://hdl.handle.net/20.500.12672/21987>

eficacia del programa que aplica los principios de la metodología constructivista para

incrementar la comprensión lectora en el grupo experimental en relación al grupo

control, como

metodología de la investigación aplicó fue cuasi-experimental, 148 alumnos fueron la población y utilizó como instrumentos una prueba de entrada y salida de comprensión lectora ECE. Como resultados obtuvo que la



**hdl.handle.net** | Aplicación de una metodología constructivista para incrementar la comprensión lectora  
<https://hdl.handle.net/20.500.12672/21987>

evidencia una reducida diferencia entre las medias del

grupo experimental y el grupo control de la variable dependiente a nivel del Pretest. De este

modo, las medias del grupo control fueron de 18,01, en tanto, en el grupo experimental, fue de

18,30, con una diferencia mínima de 0,30. Concluyendo que la metodología constructivista ha

demonstrado ser eficaz para incrementar el nivel de comprensión lectora de los textos escritos

en el grupo experimental a comparación del grupo control.

Valencia (2021), en su estudio se planteó como objetivo analizar cómo los factores del entorno impactan en la construcción de prácticas lectoras y en el fortalecimiento de las capacidades de comprensión de textos en alumnos del segundo grado de educación secundaria.

El estudio presentó un enfoque descriptivo de campo, desarrollándose con una muestra conformada por 58 alumnos a través de un instrumento tipo encuesta acerca de prácticas lectoras compuesto por 30 interrogantes de opción múltiple. En los resultados más relevantes se evidenció la reducida existencia de lineamientos pedagógicos que fomentan el hábito lector, además de las restricciones en la disponibilidad de material bibliográfico. Además, se analizó de la función del profesor como facilitador y la utilización del material didáctico textual como

herramienta para el aprendizaje de la lectura. Los resultados demostraron que existe una relación significativa entre el entorno del estudiante, sus hábitos lectores y su nivel de comprensión lectora. Finalmente, la autora reflexiona sobre las repercusiones sociales derivadas de la ausencia de directrices gubernamentales que consoliden el desarrollo de lectores reflexivos e independientes.

Anarnpa (2023) desarrolló una tesis en la que tuvo como objetivo identificar el grado de habilidad en comprensión lectora de los alumnos de nivel secundario de dicha institución

34

educativa en Villa María del Triunfo, Lima durante 2021. El trabajo se caracterizó por tener un enfoque cuantitativo de naturaleza básica, con alcance descriptivo y un diseño no experimental. La población estuvo conformada por 115 estudiantes de secundaria, a quienes se les administró una versión adaptada de la evaluación PISA de comprensión lectora compuesta por 15 ítems en formato digital. Para el análisis de la información se utilizó el software estadístico SPSS en su versión 25. Los hallazgos mostraron que el 51.3% (equivalente a 59 estudiantes) de la Institución Educativa Privada Cristo Amigo Villa María del Triunfo evidenciaron un desempeño deficiente en comprensión lectora. Respecto a la categoría de textos argumentativos, se identificó que el 51.3% posee un nivel deficiente. En cuanto a textos narrativos, el 53.9% alcanzó un nivel intermedio. Para textos expositivos, se determinó que presenta niveles moderado y deficiente con porcentajes de 60.4% y 40.0% respectivamente. La conclusión principal indica que la gran mayoría de los estudiantes de secundaria presentan un nivel deficiente en sus capacidades de comprensión lectora.

Escobar (2020) en su investigación. Cuyo objetivo principal fue determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y los niveles de comprensión lectora. En cuanto a la metodología, fue básica, con un diseño no experimental - correlacional, una población de 120 estudiantes y una muestra de 92 estudiantes. Se utilizó como herramientas el Inventario de Estrategias Metacognitivas y una prueba de comprensión lectora, de tal modo los resultados revelaron que, en cuanto al desarrollo de estrategias cognitivas, el 25% se encontraba en un nivel bajo; Sin embargo, en términos de comprensión lectora, el 22% se encontraba en un nivel alto. Su investigación concluyó que se evidenció la relación entre ambas variables.

## 2.2. Marco teórico referencial

### 2.2.1. Comprensión lectora

#### 2.2.2. Definición de comprensión lectora

Según, Ramírez (2022) define a la comprensión lectora como un proceso interactivo y dinámico en el que intervienen múltiples factores cognitivos, lingüísticos y contextuales, en donde el autor explica que, durante la lectura, el lector no se limita a decodificar palabras, sino que construye activamente una representación mental propia del texto, la cual debe ser coherente, organizada y significativa, de esta manera esta representación surge de la integración entre la información explícita del texto y los conocimientos previos, experiencias y esquemas mentales del lector, desde esta perspectiva se puede comprender implica establecer relaciones, inferir, interpretar y reorganizar el contenido, de modo que el lector pueda otorgarle sentido global al texto y transformarlo en conocimiento útil.

Así mismo, Misari (2023) señala que la forma de entender la comprensión ha cambiado mucho. Antes se creía que comprender un texto era algo pasivo: el autor hablaba, el lector escuchaba y simplemente recibía la información. Pero ahora se entiende que la comprensión no funciona así. Hoy sabemos que el lector participa activamente, porque mientras lee va pensando, relacionando ideas, haciendo preguntas, conectando lo que lee con lo que ya sabe y hasta imaginando lo que el autor no dice directamente. Por otro lado, Cuetos (2010) destaca que este proceso requiere la activación de estrategias cognitivas y metacognitivas. En conjunto,



estos enfoques coinciden en que comprender un texto implica interpretar, integrar y construir sentido de forma personal y significativa.

#### 2.2.3. Importancia de la comprensión lectora

Granda et al.

(2023) la comprensión lectora es fundamental en el proceso educativo, ya que constituye la base sobre la cual se construye el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento; la habilidad de entender y analizar textos permite a los estudiantes no solo adquirir información, sino también desarrollar su capacidad crítica y reflexiva, además el autor menciona que una buena comprensión lectora facilita la interpretación adecuada de los contenidos, favorece el desarrollo de competencias comunicativas y contribuye a un aprendizaje significativo, además la comprensión lectora es esencial para el éxito académico y personal, ya que permite a los estudiantes acceder a una vasta cantidad de conocimientos y

36

recursos que son indispensables para su formación integral y su participación en la sociedad, por lo tanto, mejorar la comprensión lectora no solo es crucial para el rendimiento académico, sino también para



Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

la formación de ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos del

actual con pensamiento crítico y autonomía.

#### 2.2.4. Estrategias de comprensión lectora

Según Solé (1992) indica que las estrategias de comprensión lectora son procedimientos conscientes, así como también intencionales al igual que planificados que utiliza el lector para dar sentido al texto es por ello que de este modo estas estrategias permiten que el lector participe activamente en el proceso de lectura procurando así con ello su comprensión, verificando si entiende o por otra parte quizás está tomando decisiones para superar dificultades, en ese sentido el autor explica que comprender un texto no es un proceso automático más bien es una actividad que implica planificar así como supervisar y de igualmente evaluar lo que se lee es por eso que las estrategias actúan como herramientas cognitivas que ayudan al lector a interpretar la información al igual que relacionarla con lo que ya sabe al construir un significado propio como coherente.

Predicción: la predicción consiste en anticipar de qué tratará el texto antes al igual que durante la lectura en el cual el lector utiliza diversos indicios como por ejemplo el título del mismo modo y consiguiente el subtítulos al igual que las imágenes y palabras en una forma comunicativa para formular hipótesis sobre el contenido es por ello que de este modo esta estrategia permite que el lector active sus conocimientos previos y establezca expectativas que guían su proceso lector a medida que avanza en la lectura se puede detallar que el lector contrasta sus predicciones con la información nueva y normalmente las ajusta logrando con ello que se facilite una lectura más orientada al igual que comprensiva (Solé, 1992).



Inferencia: se detalla como una estrategia fundamental que permite al lector acceder a

significados que no están expresados de manera literal en el texto es por tal motivo que Solé (1992) plantea que inferir implica conectar la información explícita del texto con los conocimientos previos del lector y a través de ello ir completando vacíos al igual que ir



deduciendo intenciones del autor en base de relaciones causales, así como también temporales,

de este modo esta estrategia transforma la lectura en un proceso activo de construcción de sentido debido a que el lector debe ir más allá de lo que está escrito para comprender plenamente la información.

Resumen: implica identificar y retener las ideas más importantes del texto en la mayoría de veces descartando la información secundaria es por ello que Solé (1992) señala que los lectores expertos seleccionan también organizan y por ende sintetizan los elementos esenciales lo que

les permite reforzar la comprensión de manera global y también poder verificar si realmente han entendido el contenido y luego de ello se podrá elaborar un resumen que exige que el lector organice mentalmente la información así como también reconozca la estructura del texto y por muy raro que parezca establezca jerarquías entre las ideas generando con ello habilidades claves para lograr un procesamiento profundo

Elaboración de preguntas: Formular preguntas durante la lectura es una estrategia que ayuda a mantener la atención al igual que ayuda a reflexionar sobre lo que se está leyendo es por ello que de acuerdo con Solé (1992), las preguntas pueden surgir antes al igual que un durante o después de la lectura y normalmente cumplen la función de clarificar el significado así como también resolver dudas al igual que guiar la búsqueda de información relevante y evaluar la comprensión es por ello que esta estrategia promueve una actitud activa frente al texto que por lo general va haciendo que el lector dialogue con él y al mismo tiempo que monitoree su propio proceso de comprensión.

#### 2.2.5. Factores cognitivos y metacognitivos en la comprensión lectora.

Según, Solé (1992), los factores cognitivos son procesos mentales internos que se activan cuando una persona intenta comprender un texto es por ello que representan la base del funcionamiento intelectual del lector y posibilitan no solo la decodificación de palabras, sino también la interpretación profunda y significativa del contenido, en el cual estos factores incluyen la capacidad de analizar, organizar, relacionar, comparar y reconstruir la información textual, integrando lo que se lee con los conocimientos previos y experiencias del lector. Solé sostiene que la comprensión no es un acto mecánico, sino un proceso complejo que depende de cómo estos factores cognitivos operan simultáneamente, entre ellos destacan la atención,



que permite focalizar la información relevante; la memoria, que posibilita retener y recuperar

datos para seguir el hilo del texto; los procesos inferenciales, que permiten deducir significados implícitos; y los conocimientos previos, indispensables para interpretar referencias, completar ideas y otorgar coherencia al contenido.

De igual manera, Solé (1992) hace referencia sobre los factores metacognitivos que son la capacidad del lector para ser consciente de cómo piensa y cómo comprende mientras

38

lee, así como para regular, dirigir y evaluar todo su proceso de comprensión, esto significa que el lector no solo procesa la información como ocurre con los factores cognitivos, sino que también reflexiona sobre lo que está haciendo, controla si realmente está entendiendo y toma decisiones para mejorar su desempeño lector, en otras palabras los factores metacognitivos permiten al lector observar su propia mente en acción, reconocer cuándo comprende y cuándo no, y activar estrategias para resolver dificultades.




Desde este punto de vista, mientras los factores cognitivos se relacionan con operaciones mentales como la memoria, la atención o las inferencias, los factores metacognitivos permiten controlar la forma en que esas operaciones se utilizan, convirtiendo al lector en un agente activo y consciente de su propio aprendizaje.

#### 2.2.6. Influencia del Contexto en la Comprensión Lectora

Según, Solé (1992), el contexto desempeña un papel fundamental en la comprensión lectora porque influye directamente en la manera en que el lector interpreta, organiza y construye el significado del texto en el cual la autora sostiene que comprender no depende únicamente del contenido escrito, sino de todas las circunstancias externas e internas que rodean al lector y al acto de leer, en este sentido la comprensión es un proceso altamente situado: el lector no se aproxima al texto como un receptor neutro, sino como un individuo inmerso en un entorno sociocultural, emocional y cognitivo que determina cómo percibe y procesa la información, de este modo el contexto abarca factores tan diversos como la cultura a la que pertenece el lector, sus experiencias previas, sus conocimientos, sus intereses y expectativas, así como las condiciones físicas y situacionales en las que ocurre la lectura es por ello que cabe resaltar que el autor aclara que estos elementos actúan como marcos de referencia que orientan la interpretación del texto, permitiendo que el lector otorgue sentido a las ideas, las relacione con su experiencia y complete los significados que el texto no expresa de forma explícita, asimismo la autora señala que el contexto también incluye el propósito de la lectura, ya que no se procesa de la misma manera un texto leído por obligación que uno leído por interés personal o por placer, de igual modo los factores como el ambiente de lectura, el nivel de ruido, la comodidad o las demandas de la tarea influyen en el nivel de atención y en la profundidad con la que se comprende el contenido.

39


#### 2.2.7. Actores clave

 **dspace.ups.edu.ec** | Estrategias de lectura activa para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de Tercer Año de Educación General Básica  
<http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/30173>

en el desarrollo de la comprensión lectora

Rol del docente en la comprensión lectora

El docente juega un papel central en el desarrollo de la comprensión lectora

 **1library.co** | PDF superior Textos Narrativos Y Comprensión Lectora - 1Library.Co  
<https://1library.co/subject/textos-narrativos-y-comprension-lectora>

siendo

tanto un guía como un facilitador del proceso lector, de este modo según, Cassany (2006) sostiene que el docente debe actuar como un mediador en la construcción de significados. Este autor enfatiza que el docente debe proponer actividades de lectura que permitan a los estudiantes conectar los textos con sus conocimientos previos y experiencias, además el docente debe modelar estrategias de comprensión, como la predicción y el cuestionamiento, para fomentar una lectura activa y significativa, así mismo según Solé (1992) propone que el

rol del docente debe incluir la enseñanza explícita de estrategias de comprensión lectora, de esta manera esto implica guiar a los estudiantes en el uso de herramientas como la formulación de preguntas, el resumen y la inferencia, y ayudarlos a monitorear su comprensión, por otro lado, Goodman (1996) considera que el docente debe motivar y promover una actitud positiva hacia la lectura, es así que para Goodman, un ambiente de aula que valora la lectura como un proceso significativo y colaborativo impulsa a los estudiantes a involucrarse y desarrollar su comprensión de los textos.

#### Rol del estudiante en la comprensión lectora

El estudiante también es responsable de su proceso en la comprensión de lectura, y ciertos factores pueden influir en una deficiente comprensión, es por ello que, Smith (2004) sugiere que la falta de motivación y el desinterés por la lectura en los estudiantes son factores determinantes en la baja comprensión lectora, de este modo este autor argumenta que los estudiantes que no valoran la lectura como una actividad útil o agradable tienden a tener menos disposición para emplear estrategias de comprensión, lo cual dificulta su aprendizaje, del mismo modo Hernández y Reyes (2013) mencionan que la baja autoconfianza en la lectura puede afectar negativamente la comprensión lectora, además los estudiantes que perciben la lectura como una tarea difícil o temen cometer errores suelen evitar textos complejos, limitando así su desarrollo en la comprensión de información compleja e inferencial, por último, Flavell (1976) destaca que la falta de habilidades metacognitivas también es una barrera importante, además los estudiantes con baja comprensión lectora suelen carecer de estrategias para monitorear su propia comprensión, y no suelen identificar ni corregir los malentendidos durante la lectura, lo que afecta su aprendizaje.

40

#### Rol del padre de familia en la comprensión lectora

Los padres de familia también juegan un papel crucial en el desarrollo de la comprensión lectora de sus hijos, y su influencia puede ser tanto positiva como negativa, de esta manera Jiménez (2008) indica que un entorno familiar poco estimulante en relación con la lectura puede impactar negativamente en el desarrollo lector, si en el hogar no se fomenta la lectura ni se ofrecen oportunidades para leer en familia, es más probable que los niños carezcan de modelos lectores y no desarrollen un interés natural por la lectura, así mismo según García y Sánchez (2011) señalan que una baja participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos puede derivar en dificultades en comprensión lectora, de este modo estos autores explican que cuando los padres no están al tanto del progreso de sus hijos o no se involucran en las actividades escolares, los estudiantes suelen tener menos motivación y menos apoyo en el hogar para mejorar en sus habilidades lectoras, por otro lado Epstein (2001) plantea que la falta de comunicación entre padres y docentes también afecta el rendimiento lector de los estudiantes, además Epstein sostiene que una relación de cooperación entre familia y escuela es fundamental para identificar y atender problemas de comprensión lectora; sin esta colaboración, los estudiantes quedan sin un apoyo integral en su proceso de aprendizaje, en conjunto los aportes de Cassany, Solé y Goodman coinciden en que el docente no solo debe enseñar a leer, sino mediar, modelar y motivar el proceso lector desde una perspectiva activa y

significativa, del mismo modo los estudiantes tienen un papel clave, ya que su actitud, autoconfianza y habilidades metacognitivas influyen directamente en su nivel de comprensión, como afirman Smith, Hernández y Reyes y Flavell. Finalmente, los padres también desempeñan un rol fundamental: su implicancia, el ambiente lector en el hogar y la comunicación con la escuela pueden fortalecer o debilitar el proceso lector, como señalan Jiménez, García y Sánchez y Epstein, por lo tanto, la comprensión lectora no es responsabilidad exclusiva del aula, sino el resultado de una acción conjunta entre escuela, familia y estudiante.

#### 2.2.8. Orientación teórica de la comprensión lectora.

En el estudio de la comprensión lectora, se abordan dos teorías fundamentales la primera es la teoría del constructivismo enfatizada por Jean Piaget (1947) sostiene que el desarrollo de habilidades cognitivas, incluida la comprensión lectora, está fuertemente influenciado por el contexto social y cultural del niño, desde este punto de vista el lenguaje se considera la principal herramienta del pensamiento e interacción social para convertirse en un

41

eje de desarrollo intelectual, es por eso que se considera un proceso de diálogo, en el que el significado del texto se construye en colaboración con otros, ya sea mediante el diálogo con el docente, los compañeros o incluso con el autor a través del texto. Esto significa que, tiene un enfoque especial en la zona de desarrollo próximo, entendida como el espacio entre lo que el niño puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con la orientación de un adulto o de un par más competente.

De tal manera, la teoría sociocultural de Vygotsky (1934) desde la perspectiva del constructivismo sociocultural también defiende la idea de que el conocimiento se construye de manera activa, aunque destaca que este proceso se



genera fundamentalmente a través de la interacción con el entorno que rodea al individuo. Propone que el aprendizaje se da dentro de la zona de desarrollo próximo, es decir, el espacio entre lo que un niño puede hacer por sí solo



**Documento de otro usuario**

Viene de de otro grupo

y lo que puede lograr con la ayuda de otros estudiantes más destacados. Además, destaca el

papel del lenguaje como instrumento mediador del pensamiento y del desarrollo cognitivo.

Desde mi punto de vista, tanto la teoría del constructivismo de Jean Piaget como la teoría sociocultural de Lev Vygotsky son importantes para entender cómo se desarrolla la comprensión lectora. Pienso que Piaget tiene razón al decir que cada niño aprende a su manera, según sus experiencias y su forma de pensar. Esto nos ayuda a comprender que no todos los estudiantes entienden un texto de la misma forma ni al mismo ritmo. Por otro lado, me parece muy valioso lo que propone Vygotsky, ya que él resalta que los niños aprenden mejor cuando trabajan con otros, ya sea con sus compañeros o con el maestro, de esta manera en la escuela, el aprendizaje no es algo que se hace solo, sino que ocurre conversando, compartiendo ideas y

ayudándose entre todos, así también estoy de acuerdo con que el lenguaje es muy importante, porque no solo sirve para hablar, sino también para pensar mejor y entender lo que se lee.

#### 2.2.9. Dimensiones de la comprensión lectora.

Según, Isabel Solé (1992) identifica tres dimensiones fundamentales en el proceso de comprensión lectora: literal, inferencial y crítica, en donde estas dimensiones permiten valorar el nivel de profundidad con que un lector comprende un texto y constituyen una guía para diseñar estrategias de enseñanza y evaluación de la lectura, en el cual estas dimensiones son: Nivel literal. Esta dimensión se refiere a la capacidad del lector para identificar y recordar la información explícita del texto, esto se refiere a que implica reconocer datos, personajes,

42

hechos, lugares o secuencias tal como están escritos, de este modo según Solé (1992), este nivel es el punto de partida del proceso lector, ya que permite construir una base informativa clara antes de avanzar a niveles más complejos.

Nivel inferencial. En esta dimensión, el lector va más allá de lo que está escrito para inferir significados, relaciones o causas a partir de pistas textuales y conocimientos previos, de este modo según Solé (1992) sostiene que este tipo de comprensión es esencial para completar el sentido del texto, ya que muchas veces la información no está directamente expresada, sino que debe ser deducida.



**Nivel crítico.** Este nivel implica que el lector emita juicios y opiniones sobre el contenido del texto. Involucra analizar, valorar la información, tomar postura y comparar lo leído con otras fuentes o experiencias, es así que para Solé (1992), la comprensión crítica representa el nivel más alto de lectura, pues requiere autonomía, pensamiento reflexivo y actitud crítica frente a lo que se lee.

#### 2.2.2. Estrategia de lectura activa

##### 2.2.2.1. Definición de Lectura Activa

Según, Mortimer & Van Doren (1940) definen a la lectura lectiva como un proceso de interacción dinámica entre el lector y el texto, donde el lector no solo recibe pasivamente la información, sino que participa de manera consciente y reflexiva en la comprensión del contenido, a través de la lectura activa, el lector emplea diversas estrategias para mejorar su entendimiento, tales como formular preguntas,



hacer anotaciones, resumir, inferir significados,

relacionar ideas nuevas con conocimientos previos y evaluar críticamente lo que está leyendo.

Así mismo, Rita (2012) menciona que la lectura activa es aquella que trabaja con la producción de sentidos en los cuales el individuo se coloca en situación de interacción para interpretar el texto y sus condiciones de producción, esta actitud sitúa al lector en posición de analista crítico

de la realidad y favorece la acción consciente sobre el contexto en que se encuentra; por esto, acostumbramos a decir que la lectura, a través de su dimensión crítica, posibilita la formación ciudadana y la inclusión social de los sujetos, por otro lado según Harvey y Goudvis (2000) señalan que la lectura activa implica que el lector participe activamente en el proceso de comprensión mediante estrategias como la formulación de preguntas, la visualización, la conexión con experiencias previas y el monitoreo de su entendimiento a lo largo del texto.

43

Estas prácticas fortalecen no solo la comprensión lectora, sino también el pensamiento crítico y la capacidad para aprender de manera autónoma.

Por lo tanto, dichos investigadores coinciden en que la lectura activa es un proceso participativo, reflexivo y estratégico, de este modo según Rita destaca su dimensión crítica y su impacto en la formación ciudadana y la inclusión social, al colocar al lector como analista de la realidad. Por su parte, Harvey y Goudvis subrayan el uso consciente de estrategias como formular preguntas y conectar con experiencias previas, lo cual potencia la comprensión y la autonomía lectora, de manera complementaria Mortimer y Van Doren refuerzan la idea de que leer activamente implica una interacción dinámica con el texto, donde el lector deja de ser un



receptor pasivo para convertirse en un constructor activo de sentido, en resumen la lectura

activa no solo mejora la comprensión, sino que también desarrolla el pensamiento crítico y el compromiso del lector con su entorno.

#### 2.2.2.2.Importancia de la lectura activa.

Según, David Pearson (1984) resalta que la lectura activa involucra procesos como el monitoreo de la comprensión, el uso de estrategias y la autorregulación, para él, el lector no es un receptor pasivo, sino un constructor activo de significado, capaz de dirigir y ajustar su proceso lector en función de los objetivos y de las dificultades que surgen durante la lectura, además enfatiza que los buenos lectores son aquellos que emplean estrategias como la predicción, la aclaración, el resumen y la evaluación crítica del texto, asimismo según Harvey y Goudvis (2000) proponen que enseñar lectura activa a los estudiantes, mediante el uso de estrategias como subrayar, hacerse preguntas, visualizar, inferir y resumir, mejora significativamente la comprensión lectora.

Según estos autores, los estudiantes deben ser guiados para interactuar con el texto antes, durante y después de la lectura, ya que esto fortalece su capacidad para construir



significado de manera consciente, además destacan que un lector activo es aquel que lee con

un propósito claro, reflexiona sobre lo que entiende y ajusta su lectura cuando encuentra

dificultades.

### 2.2.2.3. Estrategias de Lectura Activa

Según, Grellet (1981), las estrategias de lectura activa son un conjunto de procedimientos y habilidades conscientes que el lector utiliza para interactuar activamente con

44

el texto, con el propósito de anticipar, seleccionar, interpretar y verificar la información de acuerdo con sus objetivos de lectura, de este modo estas estrategias permiten que el lector no se limite a recibir pasivamente el contenido, sino que participe de manera reflexiva y dinámica en la construcción del significado, dichas estrategias que define el autor son las siguientes:

**Predicción:** la predicción consiste en que el lector formule hipótesis sobre el contenido del texto antes de comenzar a leer, utilizando elementos externos como el título, subtítulos, imágenes, gráficos o palabras destacadas, es por ello que esta estrategia permite activar conocimientos previos, generar expectativas y establecer una idea general del tema, facilitando la comprensión posterior, además durante la lectura, el lector revisa y ajusta sus predicciones comparando sus hipótesis iniciales con la nueva información, lo que contribuye a un procesamiento más profundo y orientado del texto Grellet (1981).

**Formulación de Preguntas:** Grellet (1981) plantea que hacer preguntas en las diferentes etapas de la lectura antes, durante y después es esencial para mantener una actitud activa frente al texto, es por eso que el generar preguntas iniciales, el lector define qué desea saber; mientras avanza en la lectura, las preguntas ayudan a monitorear la comprensión y a identificar información relevante y al finalizar, permiten reflexionar sobre el contenido y evaluar qué aspectos fueron comprendidos o necesitan mayor revisión, además esta estrategia fomenta un pensamiento crítico y una búsqueda consciente de significado, elevando significativamente la profundidad de la comprensión.



**Subrayado y Toma de Notas:** para Grellet (1981),

subrayar ideas importantes y registrar

anotaciones o comentarios en los márgenes constituye una herramienta poderosa para focalizar la atención del lector, en donde estas acciones permiten identificar y resaltar los conceptos esenciales, organizar las ideas clave y generar conexiones entre los distintos fragmentos del texto, de este modo la toma de notas como palabras clave, esquemas, conexiones, dudas o ideas propias favorece la reflexión activa, ayuda a clarificar el sentido del texto y sirve como material de apoyo para el estudio y el repaso posterior.



**Resumen:** Grellet (1981) considera que resumir es una estrategia fundamental porque exige

que el lector seleccione la información más relevante del texto, elimine detalles secundarios y reorganice las ideas en una estructura coherente, de este modo realizar un resumen después de



la lectura permite consolidar la comprensión,

verificar si se ha captado el significado global y

45

reforzar la retención de la información, además al expresar con sus propias palabras lo leído, el lector demuestra un nivel más profundo de interpretación y apropiación del contenido.

#### 2.2.2.4. Estrategias pedagógicas de lectura activa



Para Trimiño (2016) las estrategias pedagógicas de lectura activa son un conjunto de

procedimientos, técnicas y acciones didácticas diseñadas para promover una participación activa, consciente así como reflexiva del estudiante durante el proceso de lectura, además la autora sostiene que estas estrategias buscan que el lector no sea un receptor pasivo, sino un sujeto que interactúa con el texto, formula hipótesis, analiza, interpreta, dialoga con las ideas del autor además que construye su propio significado a partir de lo leído es por ello que de acuerdo con el autor mencionado se indica que la lectura activa implica estimular procesos cognitivos como también metacognitivos, tales como predecir de igual manera inferir así como también poder cuestionar en parte poder relacionar ideas del mismo modo que sintetizar y por ende evaluar la información es así que de este modo estas estrategias pedagógicas permiten desarrollar habilidades lectoras profundas y fortalecer la comprensión, ya que orientan al estudiante a pensar críticamente así como también poder tomar decisiones durante la lectura y controlar su propio proceso lector, es por eso que dichas estrategias se presentan a continuación:

Activación de conocimientos previos. Para Trimiño (2016) la activación de conocimientos previos es una estrategia clave que busca que el estudiante conecte la información nueva del texto con lo que ya conoce de su experiencia, vivencias, aprendizajes anteriores o ideas generales sobre el tema, en el cual esta estrategia prepara al lector para comprender mejor el contenido, porque la nueva información no se procesa de manera aislada, sino integrada en una red de conocimientos que facilita la interpretación, de esta manera el lector establece puentes entre lo que sabe, así como lo que leerá de esta manera genera expectativas, anticipando significados y construyendo una base conceptual que orientará su comprensión, activar los conocimientos previos permite que la lectura tenga sentido desde el inicio, promoviendo un aprendizaje más significativo así como profundo.

Debate y diálogo. Se puede detallar que según Trimiño (2016), el debate al igual que el diálogo constituyen estrategias fundamentales para promover una lectura activa así como también de forma crítica en el cual se puede indicar que todas estas estrategias permiten que



los estudiantes compartan sus interpretaciones del mismo modo confronten todas sus ideas al

46

igual que puedan argumentar todos sus puntos de vista y con todo ello se pueda contrastar su comprensión con la de sus compañeros y a través del intercambio oral, el lector enriquece su entendimiento del texto porque con ello tiene la oportunidad de analizar diferentes perspectivas al igual que revisar todas sus propias interpretaciones es así que de este modo el debate fomenta el pensamiento crítico al igual que la argumentación y por ende la reflexión mientras que el diálogo promueve la comprensión colaborativa, convirtiendo la lectura en un proceso social donde el significado se construye colectivamente.

Resumen y síntesis, para Trimiño (2016), la elaboración de resúmenes al igual que síntesis constituye una estrategia esencial que permite a los estudiantes identificar las ideas principales de un texto luego de ello poder separar la información relevante de la secundaria y también poder reorganizar el contenido en una versión más breve al igual que más clara en el cual esta estrategia exige que el lector procese profundamente el texto porque en parte el debe comprenderlo antes de poder condensarlo es por ello que para esto el resumen ayuda a reforzar la comprensión global a gran diferencia que la síntesis implica un nivel más alto de elaboración, debido a que se integra al igual que se interpreta y por ende reorganizar la información de forma coherente así como significativa es por ello que el autor sostiene que el uso de resúmenes al igual que las síntesis favorece la retención del contenido ayuda con el desarrollo de habilidades así como también del pensamiento crítico fortaleciendo la autonomía del estudiante al enfrentarse a textos complejos.

#### 2.2.2.5. Soporte teórico de la lectura activa.

La lectura activa se sustenta en dos enfoques teóricos que destacan la participación dinámica del lector en la construcción del significado del texto, una de ellas es, la teoría del esquema, propuesta por Richard C. Anderson (1977), plantea que la comprensión lectora se basa en la activación y uso de estructuras mentales previas llamadas esquemas, en el cual un esquema es un conjunto organizado de conocimientos que una persona posee sobre un tema, situación o concepto, y que utiliza para interpretar, anticipar y dar sentido a la nueva información que encuentra en un texto, según Anderson, durante la lectura, el lector no se limita a captar lo que dice el texto, sino que activa sus conocimientos previos y los conecta con lo que está leyendo, de esta manera, la comprensión ocurre cuando el texto encaja con los esquemas existentes o cuando el lector es capaz de modificarlos o ampliarlos para integrar la nueva información. Complementariamente, el otro modelo teórico concibe la lectura como un proceso

47

interactivo, en el que confluyen tanto los datos visuales del texto como los conocimientos internos del lector, además la otra teoría es el modelo de lectura interactiva, propuesto por David E. Rumelhart (1980), plantea que la lectura no es un proceso lineal, sino una interacción

constante entre la información del texto y el conocimiento previo del lector, a diferencia de los modelos tradicionales, el modelo interactivo considera que la comprensión se construye a partir de procesos de abajo hacia arriba (del texto al lector) y de arriba hacia abajo (del lector al texto), ocurriendo de manera simultánea. Rumelhart sostiene que el lector procesa la información gráfica, fonológica y sintáctica del texto mientras, al mismo tiempo, activa esquemas mentales, hace inferencias, anticipa significados y verifica hipótesis, en el cual esta interacción permite una comprensión más eficiente y flexible, ya que el lector adapta su interpretación en función de lo que lee y de lo que ya sabe.

Desde mi punto de vista, ambas teorías se complementan y ayudan a entender mejor cómo funciona la lectura activa, es por ello que la teoría del esquema de Anderson destaca la importancia de los conocimientos previos que tiene el lector, además no se trata solo de leer palabras, sino de relacionarlas con lo que ya se sabe, como experiencias, ideas o aprendizajes anteriores, en el cual esto es muy útil en el campo educativo, ya que nos recuerda que, antes de leer un texto, es necesario ayudar al estudiante a activar lo que ya conoce sobre el tema. Por otro lado, el modelo interactivo de Rumelhart amplía esta idea al señalar que la comprensión lectora no depende solo del conocimiento previo, sino también de la relación que se da entre lo que el texto dice y lo que el lector piensa mientras lee, es así que me parece muy importante su propuesta de que leer no es un proceso lineal, sino algo más complejo, donde el lector observa, interpreta, hace suposiciones y verifica si lo que cree tiene sentido, todo al mismo tiempo.

#### 2.2.2.6. Dimensiones de la lectura activa.

Cassany (2006), las dimensiones son los ejes fundamentales que permiten comprender la lectura como un proceso complejo, activo y multifacético, en el cual el autor utiliza el término para explicar que leer no es una actividad lineal ni exclusivamente cognitiva, sino un fenómeno que se desarrolla en varios niveles interrelacionados, los cuales influyen simultáneamente en la interpretación del texto, en este sentido las dimensiones constituyen los componentes esenciales que intervienen en la lectura y que permiten analizarla desde diferentes perspectivas: cómo piensa el lector, cómo regula su comprensión y cómo su contexto cultural influye en el significado que construye, es por ello que Cassany plantea que estas dimensiones

48

ayudan a entender la lectura como un acto dinámico, contextual y crítico, donde el lector participa activamente en la construcción del sentido.

**Dimensión Cognitiva.** La dimensión cognitiva se refiere a todos los procesos mentales que el lector pone en marcha para construir el significado del texto, de este modo incluye operaciones



como analizar, inferir, comparar, identificar ideas principales, reconocer la estructura del texto,

relacionar información y activar conocimientos previos, según Cassany (2006) explica que esta dimensión abarca el funcionamiento intelectual que permite descifrar, interpretar y reorganizar el contenido de modo que el lector pueda crear una representación mental coherente del texto.

Dimensión Metacognitiva. La dimensión metacognitiva se refiere a la capacidad del lector para ser consciente de su propio proceso de comprensión, supervisar y regularlo, es por ello



que Cassany (2006) sostiene que un lector competente no solo interpreta un texto, sino que

también reflexiona sobre cómo está leyendo: si comprende, si necesita releer, qué estrategia debe aplicar, o si debe ajustar su ritmo, además esta dimensión implica planificar la lectura monitorear la comprensión y evaluar el proceso lector, además la metacognición convierte la lectura en una actividad consciente, estratégica y autorregulada, permitiendo que el lector asuma un papel activo y autónomo en su aprendizaje.

La dimensión sociocultural. Reconoce que la lectura es un acto profundamente influido por la cultura, el contexto y la experiencia personal del lector, es por ello que según Cassany (2006) señala que todo acto de lectura está mediado por la historia del lector, su entorno social, sus valores, su identidad, su nivel educativo y las prácticas de lectura de su comunidad. Esto significa que la interpretación de un texto no es universal ni idéntica para todos, sino que cada lector construye significados desde su marco cultural y su realidad social, de esta manera la lectura se entiende como una práctica social en la que intervienen la ideología, la intención del autor, el género discursivo y los usos comunicativos del texto, es así que el lector interpreta desde su propio mundo, relaciona el contenido con su experiencia y produce lecturas personales y contextualizadas.

#### 2.2.2.7. Procesos didácticos de la lectura activa.

Según, el MINEDU (2017) los procesos didácticos de la lectura activa son un conjunto de acciones pedagógicas intencionales que el docente utiliza para guiar al estudiante en la comprensión de textos desde una perspectiva activa, reflexiva y estratégica, de este modo estos

49

procesos permiten que el educando no solo lea, sino que interactúe con el contenido, lo cuestione, lo reorganice mentalmente y construya significados propios, en el cual El Ministerio de Educación plantea que la lectura debe ser un acto de búsqueda permanente de sentido, en el que el lector se apoya en sus conocimientos previos, su experiencia y su visión del mundo para interpretar y vincular las ideas del texto, es por ello que los procesos didácticos se conciben como momentos estructurados que orientan la enseñanza de la lectura de manera progresiva, desde la exploración del texto hasta su análisis y reelaboración, promoviendo la inferencia, la reflexión crítica y la autonomía lectora, es por ello que el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2017), organiza los procesos didácticos de la comprensión lectora en tres momentos:

Antes de la lectura. El docente activa los saberes previos, plantea propósitos de lectura y motiva a los estudiantes a formular predicciones o anticipaciones sobre el contenido del texto.

Durante la lectura. Se guía al estudiante en el monitoreo de su comprensión, ayudándolo a formular preguntas, hacer inferencias, releer si es necesario además de confirmar o ajustar sus predicciones.



Después de la lectura. Se busca profundizar la comprensión mediante la reflexión, el análisis crítico, el resumen, la interpretación personal y la aplicación del contenido en otros contextos.

#### 2.2.2.8. Definición conceptual

Comprensión lectora.

Según, Pérez (2014) define la comprensión lectora como un proceso cognitivo complejo mediante el cual el lector es capaz de interpretar, integrar y reconstruir la información contenida en un texto para construir un significado propio y coherente, de este modo para el



autor comprender no consiste únicamente en decodificar palabras o reconocer oraciones, sino

en establecer relaciones entre las ideas del texto, los conocimientos previos del lector y el contexto en el que se produce la lectura, es por ello la comprensión es vista como una actividad activa en la que el lector formula hipótesis, infiere información implícita, identifica ideas relevantes y evalúa la coherencia del contenido, es así que Pérez enfatiza que la comprensión lectora implica no solo captar lo que el autor dice, sino también interpretar, reflexionar y elaborar un entendimiento profundo del mensaje.

50

La estrategia de lectura activa

Según Rita (2012), las estrategias de lectura activa son un conjunto de procedimientos



intencionales y conscientes que el lector utiliza para interactuar profundamente con el texto

antes, durante y después de la lectura, en el cual estas estrategias permiten que la lectura deje de ser un proceso pasivo y se convierta en una actividad dinámica en la que el lector piensa, analiza, cuestiona, relaciona y evalúa la información que recibe, además la autora sostiene que la lectura activa implica involucrar al lector en un proceso de construcción personal del significado, donde este se apoya en sus conocimientos previos, formula hipótesis, establece relaciones, verifica su comprensión y reflexiona sobre lo leído, en este marco las estrategias de lectura activa guían al lector para regular su comprensión, identificar ideas principales, inferir significados implícitos, clarificar dudas, sintetizar información y conectar el texto con su experiencia.

#### 2.2.2.9. Definición operacional

Según, Hernández, Fernández y Baptista (2014), la definición operacional es la especificación precisa de cómo será medida, observada o registrada una variable dentro de una

investigación. Los autores explican que la definición operacional traduce un concepto abstracto o teórico en indicadores concretos, observables y cuantificables, de modo que su medición sea clara, objetiva y replicable por otros investigadores, una variable solo puede ser estudiada científicamente cuando se operacionaliza, es decir, cuando se describe con exactitud qué dimensiones, subdimensiones o indicadores la componen, y qué instrumentos, técnicas o procedimientos se utilizarán para obtener datos sobre ella. De esta manera, la definición operacional permite evitar ambigüedades, garantiza la validez del estudio y facilita la comparación de resultados entre diferentes investigaciones. Se trabajó estas dimensiones:

- Comprensión lectora.

- ✓ Nivel literal

- ✓ Nivel inferencial

- ✓ Nivel crítico

- Lectura activa.

- ✓ Dimensión cognitiva

- ✓ Dimensión metacognitiva

- ✓ Dimensión sociocultural

51

### 2.3. Matriz de categorías y sub categorías

Categorías

Subcategorías

Indicadores

Instrumento

Comprensión

lectora

Nivel literal Identifica información que se

encuentra dentro del texto.



Nivel Inferencial Capacidad para inferir información

que no está directamente en el texto.

Nivel crítico Evalúa la intención del autor y la

calidad del texto.

Estrategia de

lectura activa

Dimensión

cognitiva

Identificación de información

explícita. Dimensión

metacognitiva

Reflexiona sobre su proceso de lectura y ajusta estrategias según la necesidad.

Dimensión

sociocultural

Reconoce el contexto, la cultura, el lenguaje y las experiencias del lector

52

### Capítulo III. Metodología

#### 3.1. Enfoque, tipo y diseño de investigación

##### 3.1.1. Enfoque de Investigación

Para, Hernández y Sampieri (2023), enfoque de investigación es un marco sistemático que guía todo el proceso de investigación científica. Consiste en el grupo de principios, procesos y métodos que los especialistas emplean para proponer problemas, diseñar estudios, reunir datos, examinarlos y comprender los resultados con el fin de generar conocimiento confiable. La metodología no es solamente una estructura rígida, sino que integra distintos enfoques cada uno con objetivos, diseños y estrategias particulares, lo que permite adaptar el estudio a las características específicas del fenómeno que se investiga.

De este modo, la metodología empleada es de enfoque mixto combinando los métodos cuantitativos y cualitativos de recopilación y análisis de datos con el objetivo de lograr una comprensión más amplia de la lectura activa en relación con la comprensión lectora.

##### 3.1.2. Tipo de Investigación

Este tipo de investigación se clasifica como investigación aplicada ya que busca resolver un problema particular proporcionando una variedad de enfoques prácticos, como lo afirman, Hernández y Fernández (2014) la investigación aplicada se dirige hacia la resolución de dificultades precisas, empleando habilidades teóricas para diseñar y ejecutar estrategias que correspondan a demandas particulares dentro de un contexto determinado en el cual este tipo de investigación permite la aplicación directa de la teoría en situaciones reales, buscando resultados que puedan tener un impacto inmediato en la práctica.

##### 3.1.3. Diseño de Investigación

Se empleará un diseño pre-experimental que incluirá una prueba inicial (O1) y una prueba final (O2) para medir el impacto de la intervención, en este tipo de diseño es adecuado para observar cambios antes y después de la implementación, ya que permite comparar el estado de la variable dependiente en ambos momentos, como refiere, Campbell y Stanley (1963) donde describen que este diseño ofrece una evaluación preliminar del estado inicial de

la variable y facilita el impacto de los estudios de la intervención, permitiendo identificar si hubo cambios significativos tras la aplicación de la misma.

53

Figura 1

Diseño de triangulación concurrente (DITRIAC)

Nota. Diseño obtenido de Hernández et al. (2018)

### 3.2. Métodos

#### 3.2.1. Método cualitativo

Dicho método se emplea para analizar detalladamente las respuestas cualitativas de los educandos, enfocándose en cómo aplican la lectura activa en su enseñanza y promueven el fortalecimiento de la comprensión lectora. Según Corona (2018), el método cualitativo es una orientación hacia la investigación que se centra en comprender con amplitud los acontecimientos sociales, formativos y humanos a partir de la interpretación del significado que las personas otorgan a sus experiencias. Para esta autora, investigar desde lo cualitativo implica acercarse a la realidad tal como es vivida por los sujetos, explorando sus percepciones, valores, creencias, formas de interacción y construcciones simbólicas.

#### 3.2.2. Método cuantitativo

Según Corona (2018), este método es un enfoque de investigación orientado a medir, cuantificar y examinar los acontecimientos mediante el uso de datos numéricos y procedimientos estadísticos, además la autora señala que este método busca describir, explicar y predecir comportamientos de una población a través de la recolección sistemática de información estructurada, la cual se procesa con técnicas objetivas y replicables, de esta manera

CUAN

- Prueba de entrada
- Prueba de salida
- T de student

Cual

- Diagnostico
- Análisis categorial
- Triangulación
- Categorización

Resultados Resultados

Comparación

esta investigación, se utilizarán talleres de lectura activa para medir su efecto en la comprensión lectora de los educandos.

### 3.3. Técnicas de recolección de datos

#### 3.3.1. Observación

Según lo expresado por, Sampieri, Collado y Lucio (2023) definen la observación como un proceso sistemático, intencional y cuidadosamente planificado que consiste en mirar, identificar y registrar de manera precisa hechos, conductas, interacciones o situaciones tal como ocurren en un entorno determinado, en el cual esta técnica implica no solo ver, sino



examinar de forma analítica y selectiva aspectos del comportamiento humano o de un

fenómeno social, siguiendo criterios, categorías o guías de observación previamente establecidos para garantizar la objetividad y validez del registro, de esta manera en este estudio se realizó la observación mediante la ejecución de cada sesión de clase, registrando de forma continua y estructurada las respuestas, actitudes y desempeños de los niños durante el fortalecimiento de las actividades de lectura activa.

#### 3.3.2. Diario de campo

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), el diario de campo es un instrumento fundamental en la investigación cualitativa,



entendido como un registro escrito, sistemático y

organizado en el cual el investigador consigna de manera detallada todas las observaciones, descripciones, reflexiones, percepciones y acontecimientos relevantes que ocurren durante el trabajo de campo, este documento no solo recoge información observable, sino también impresiones subjetivas, dudas, hipótesis iniciales y análisis preliminares que surgen a medida que se desarrolla la investigación, por lo tanto el diario de campo en mi investigación consistió en un registro sistemático y reflexivo realizado durante la incorporación de la estrategia de lectura activa en el aula, a través de esta técnica se recogieron datos cualitativos sobre el comportamiento de los estudiantes, su nivel de participación, actitudes frente a las actividades, dificultades presentadas, respuestas espontáneas, y la interacción entre pares y con el docente.

#### 3.3.3. Escala de valoración

Según lo establecido por el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2016), una escala de valoración es un instrumento de evaluación que permite describir y medir el nivel

de logro alcanzado por los niños en relación con una competencia, capacidad o desempeño esperado. Esta escala establece categorías o niveles claramente definidos, acompañados de descripciones cualitativas que indican qué características debe mostrar el estudiante para ubicarse en cada nivel, en el cual esta escala permite identificar el grado de desarrollo de las competencias y se compone de cuatro niveles, de este modo en inicio: el estudiante requiere apoyo constante para desarrollar la competencia. Muestra dificultades para comprender textos y aplicar estrategias de lectura, es así que en proceso: el estudiante avanza de manera progresiva en el desarrollo de la competencia, en donde aplica algunas estrategias de comprensión, aunque aún necesita orientación asimismo logrado: el estudiante demuestra un dominio adecuado de la competencia. Comprende textos de manera autónoma y utiliza estrategias de lectura de forma eficaz finalmente Destacado: el estudiante supera los aprendizajes esperados, en donde comprende textos complejos, analiza y reflexiona críticamente sobre ellos, y aplica estrategias de manera creativa y eficiente.

#### 3.3.4. Validez de las pruebas diagnósticas

Para, Hernández y Baptista (2014), la validez es el grado en que un instrumento, procedimiento o investigación realmente mide aquello que pretende medir, es decir, la correspondencia entre el constructo teórico y la medición empírica. La validez no es una propiedad absoluta, sino un proceso continuo de verificación, mediante el cual se evalúa si las interpretaciones y usos de los resultados obtenidos son adecuados y fundamentados. La validez de este estudio fue establecida mediante el juicio de expertos, quienes revisaron el instrumento para asegurar que las preguntas sean pertinentes, claras y apropiadas para el nivel educativo de los niños de quinto grado de primaria, en donde esta revisión permitió confirmar que cada ítem representa adecuadamente los indicadores de logro establecidos, asegurando así la pertinencia y cobertura del contenido evaluado, en el cual para asegurar la confiabilidad del instrumento de evaluación de la comprensión lectora, se aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach, con el propósito de establecer el grado de consistencia interna de los ítems. La validación se realizó a través del juicio de tres expertos en educación y evaluación pedagógica, quienes analizaron la pertinencia, claridad y coherencia de los indicadores en relación con los objetivos de la investigación, de este modo el resultado obtenido del Alfa de Cronbach fue satisfactorio, lo que indica que el instrumento presenta un nivel aceptable de confiabilidad para su aplicación en estudiantes del nivel primario, en donde esta validación permitió garantizar que las preguntas utilizadas midan de manera adecuada las dimensiones de la comprensión lectora.

56

Alfa de Cronbach

Experto 1

Estadística de fiabilidad

Alfa de Cronbach N° de ítem

, 272 12

Experto 2

Estadística de fiabilidad

Alfa de Cronbach N° de ítem

, 818 12

Experto 3

Estadística de fiabilidad

Alfa de Cronbach N° de ítem

, 873 12

3.4. Técnicas de análisis e interpretación de datos

3.4.1. Análisis cualitativo

El procedimiento del análisis cualitativo es un proceso altamente subjetivo que se centra en los significados subyacentes, actos y actitudes que surgieron a lo largo del compromiso, de este modo en la representación de Taylor y Bogdan (1987) de este tipo de análisis, casi cada conjunto de datos que se obtiene a través de la administración de un cuestionario, observación



directa o registro de campo se organiza y clasifica para identificar repeticiones,

ideas salientes

57

que aparecen de manera rutinaria y los patrones que subyacen a los comportamientos o respuestas de los educandos, es por ello que en esta investigación, el enfoque cualitativo se refería a los datos obtenidos del diario de campo, el registro sistemático de las actitudes, reacciones y niveles de participación de los estudiantes en relación con la estrategia de lectura activa, de este modo este tipo de análisis cualitativo ofreció una percepción completa del desarrollo de enseñanza-aprendizaje al proporcionar los resultados cuantitativos adicionales, y así profundizó la comprensión del efecto de la estrategia de enseñanza implementada.

3.4.2. Triangulación Concurrente

Según Creswell (2014), la triangulación concurrente permite verificar y contrastar los resultados obtenidos a través de distintos métodos, lo que fortalece la validez de los hallazgos, en la presente investigación, se aplicó una prueba de entrada para medir el nivel de comprensión lectora de los niños, y al mismo tiempo se utilizó un diario de campo para observar actitudes, comportamientos y participación durante la aplicación de la técnica de lectura activa. Esta combinación de datos numéricos y descriptivos permitió interpretar los resultados de manera más integral, enriqueciendo el análisis de los resultados y dificultades de los estudiantes.

3.4.3. Categorización

Según Martínez (2006), la categorización es un procedimiento fundamental del análisis cualitativo que consiste en administrar, clasificar y agrupar la información obtenida en unidades significativas llamadas categorías, de este modo estas categorías representan conceptos, temas o patrones que emergen del contenido y permiten dar orden, estructura y significado a los datos recopilados, es así que en este estudio, se establecieron categorías vinculadas con la comprensión lectora como motivación, participación, estrategias de lectura

y comprensión del texto, lo cual permitió organizar la información observada en el aula y facilitar la interpretación de los resultados cualitativos, tal como se muestra a continuación:

58

#### Dimensiones Resultados

cuantitativos

Resultados cualitativos Convergencia interpretativa

Literal El 10.5 % de los

estudiantes alcanzó el

nivel destacado.



En las sesiones, los estudiantes fueron

capaces de reconocer información

explícita de los textos, identificar

personajes y secuencias, y responder

correctamente a preguntas directas.

También realizaron actividades de

subrayado y organización de ideas

con autonomía.

El desempeño literal mejoró

visiblemente. Los estudiantes

no solo identificaron

información explícita, sino

que también participaron

activamente y con iniciativa

en las tareas, lo cual

evidencia comprensión literal

consolidada.

Inferencial El 15.8 % de los

estudiantes alcanzó el

nivel destacado.



Los estudiantes establecieron

relaciones entre personajes, dedujeron

mensajes implícitos y justificaron comparaciones entre textos. En la discusión colectiva mostraron capacidad de análisis e interpretación. La mejora en el nivel inferencial se ve reflejada tanto en los resultados como en las actitudes observadas: los estudiantes inferían con mayor precisión y aportaban ideas basadas en evidencias textuales.

Crítica El 10.5 % de los estudiantes alcanzó el nivel destacado

En debates, los estudiantes emitieron juicios personales con argumentos claros, reflexionaron sobre dilemas éticos y relacionaron los textos con su vida real. Mostraron empatía, justicia y razonamiento ético.

Aunque el desarrollo crítico fue más limitado, los estudiantes que alcanzaron el nivel destacado mostraron un pensamiento reflexivo y ético en sus intervenciones, lo que coincide con los hallazgos cuantitativos

### 3.5. Plan de acción

#### 3.5.1. Campos de acción

Según, Hernández Sampieri et al. (2014) menciona que dichos campos de acción se refieren al área precisa en la que se desarrolla la intervención o estudio, dentro de un contexto

59

determinado, permitiendo operacionalizar los objetivos y alcanzar resultados medibles, además en el presente estudio, los campos de acción fueron seleccionados considerando las necesidades educativas del contexto rural y los propósitos específicos de la investigación, es por ello que se trabajaron los siguientes campos:

- Secuencias didácticas basadas en lectura activa

Este campo se refiere a la ejecución de talleres estructurados a partir de la estrategia de

lectura activa, dirigidos a desarrollar los tres niveles de la comprensión lectora, de este modo estas secuencias permiten que el estudiante interactúe con los textos mediante preguntas, subrayado, organización de ideas y reflexiones, fomentando así una lectura participativa, crítica y significativa.

-Prácticas pedagógicas contextualizadas

La aplicación de la lectura activa se realizó en una institución educativa rural, considerando el contexto sociocultural de los educandos, es por ello que se diseñaron actividades que conectan la lectura con las experiencias cotidianas del entorno rural o tradiciones locales, favoreciendo el aprendizaje significativo desde un enfoque constructivista.

- Participación del docente como mediador

El rol del docente fue clave en la implementación de la estrategia, asumiendo la función de guía, modelador y facilitador de la comprensión lectora, de esta manera se promueve una enseñanza donde el profesor orienta al estudiante en el uso de estrategias lectoras metacognitivas y reflexivas.



- Evaluación formativa y uso de instrumentos diversos

Se utilizaron pruebas de comprensión de textos antes y después de la intervención, así como guías de observación y productos escritos de los estudiantes. Estas herramientas permitieron monitorear el progreso de manera integral y ajustar las actividades de acuerdo con las necesidades del grupo.

56

### 3.6. Matriz de plan de acción

Hipótesis de acción N.º 01: La aplicación de la estrategia de lectura activa mejora la comprensión lectora en su dimensión de nivel literal en niños de una Institución Educativa, Chota 2024.

Taller

Indicadores de

resultado

Secuencias didácticas Indicadores de proceso Evidencias

Instrumento de

evaluación

Temporalidad

“

E

x

P

lo

ra

d

o

re

s

d

e

cu  
en

to  
s"

Los estudiantes

identifican

detalles clave y

eventos

principales de los

textos.



Lectura

activa

Lectura guiada del cuento "El

Rey Desaparecido"

Los estudiantes identifican los personajes,  
escenarios y eventos principales del cuento.

Resúmenes escritos con los

personajes, escenarios y eventos

clave.



Noviembre

Lectura de "El Pueblo

Misterioso"

Los estudiantes reconocen la secuencia  
cronológica de los eventos y su importancia  
en la historia.

Esquemas narrativos que detallan la  
secuencia de eventos.

Lectura de  
"Un Monstruo en la

Familia"

Los estudiantes responden correctamente

preguntas sobre los hechos y detalles

explícitos.

Respuestas a preguntas sobre los

detalles literales del texto.

Lectura de  
"Aventuras en la

Isla"

Los estudiantes colocan los eventos en

orden secuencial y los relacionan con el

desarrollo de la trama.

Los estudiantes colocan los eventos

en orden secuencial y los relacionan

con el desarrollo de la trama.

Diciembre

Lectura de "La Ciudad Oculta" Los estudiantes pueden identificar los

escenarios y explicar su relevancia en la

historia.

Mapas visuales que muestran y

describen los escenarios del cuento.

57

Hipótesis de acción N.º 02: La aplicación de la estrategia de lectura activa mejora la comprensión lectora en su dimensión de nivel

inferencial en niños de una Institución Educativa, Chota 2024.

Taller  
Indicadores de

resultado  
Secuencias didácticas Indicadores de proceso Evidencias

Instrumento de

evaluación  
Temporalidad

"  
D

et  
ec

ti  
v

es  
d

e  
In

fe

re

n  
ci

a  
s"

Los estudiantes  
hacen inferencias  
basadas en  
información  
implícita en los  
textos.



Compresión

lectora

Creación de

Cuentos

Los estudiantes elaboran  
cuentos cortos que integran  
inferencias.

Presentación oral de  
cuentos elaborados.



Marzo

Análisis de

Imágenes

Los estudiantes describen qué  
inferencias pueden hacer a  
partir de las imágenes.

Listas de inferencias

basadas en

ilustraciones.

Debate Literario Los estudiantes presentan sus  
puntos de vista y argumentan  
usando el texto.

Actas de debates

donde se registran los

argumentos  
presentados.



Abril

Juegos de Roles Los estudiantes interpretan

personajes y hacen inferencias  
sobre sus acciones.

Actuaciones que

reflejan las

inferencias realizadas.

Mural de

Inferencias

Los estudiantes colaboran en la

creación de un mural que

representa inferencias

Mural que integra

inferencias de

diferentes textos.

58

Hipótesis de acción N.º 03: La aplicación de la estrategia de lectura activa mejora la comprensión lectora en su dimensión de nivel crítico

en niños de una Institución Educativa, Chota 2024.

Taller

Indicadores

de resultado

Secuencias didácticas Indicadores de proceso Evidencias

Instrumento de

evaluación

Temporalidad

“  
C

rí  
ti

co  
s

d  
e

H

is

to  
ri

a  
s"

Los

estudiantes

critican la

resolución

de

conflictos

en las

historias.



Comprensión

lectora

"Escribe un final

alternativo para un cuento

Los estudiantes redactan un

final alternativo y lo presentan

al grupo.

Presentaciones orales

de finales alternativos.

Mayo

Debate sobre el cuento "El

Hombre que Plantaba

Árboles".



Los estudiantes redactan

argumentos a favor o en contra

de las decisiones del

protagonista.

Presentaciones orales

de argumentos.

Lectura del cuento "El

Pequeño Príncipe"

Los estudiantes expresan sus opiniones sobre las decisiones de los personajes.



Reflexiones escritas

sobre el mensaje de los personajes.

Lectura comparativa de

"Cuento de la Selva" y

"La Tortuga Gigante".

Los estudiantes completan

tablas comparativas sobre los

temas de los cuentos.

Tablas comparativas

completadas.

Junio

Actividad de cierre donde

crean un mural de las

lecciones aprendidas.

Los estudiantes comparten sus

aprendizajes en el mural

colectivo.

Mural de aprendizajes

compartidos.

59

### 3.7. Estrategias

Predicción. la cual se utilizó en la fase de prelectura, de este modo en esta etapa, los estudiantes anticipaban el contenido de los textos a partir del título, las ilustraciones y sus conocimientos previos lo que activó sus esquemas mentales y generó expectativas sobre la lectura.



Formulación de Preguntas: se fomentó que los alumnos elaboraran interrogantes antes, durante y después de leer, lo que les permitió mantener el interés, buscar respuestas en el texto

y profundizar en la comprensión del contenido, esta estrategia también sirvió como base para la mejora del pensamiento crítico.

Subrayado y Toma de Notas: donde los estudiantes destacaban ideas principales, conceptos clave además de escribir comentarios o reflexiones breves en sus cuadernos, esta actividad fortaleció la capacidad de análisis en el cual permitió organizar la información de forma clara además significativa.

Resumen: fue una estrategia clave en la etapa de poslectura. Después de cada lectura, los estudiantes realizaban resúmenes orales o escritos, consolidando así la información comprendida, esta práctica les permitió identificar las ideas principales y reforzar la memoria y la síntesis de lo leído.

60

#### Capítulo IV. Resultados de la investigación

##### 4.1. Descripción de los resultados

###### 4.1.1. Objetivo 1

Diagnosticar el nivel de comprensión lectora en los niños de una Institución Educativa, Chota-2025.

En la fase diagnóstica del estudio se aplicó una prueba de comprensión lectora con el objetivo de conocer el nivel en que se encontraban los niños de cuarto grado de primaria respecto a sus habilidades para leer y entender textos, es por ello que esta prueba tuvo un total de 12 preguntas de opción múltiple, que fueron organizadas en tres partes según el tipo de comprensión que se quería evaluar: literal, inferencial y crítica, además las preguntas de la 1 a la 4 evaluaban la comprensión literal, es decir, si el estudiante podía encontrar información que está escrita tal cual en el texto, las preguntas de la 5 a la 8 correspondían a la comprensión inferencial, donde el estudiante debía pensar y deducir información que no aparece de manera directa. Por último, las preguntas de la 9 a la 12 estaban orientadas a la comprensión crítica, donde se buscaba que el estudiante opinara, reflexionara y juzgara lo leído con argumentos.

Para elaborar esta prueba se seleccionaron tres textos adecuados a la edad y nivel de los estudiantes, en donde uno de tipo instructivo titulado "Un divertido experimento", otro de tipo científico o informativo titulado ¿Por qué pican los mosquitos?, y un tercero de tipo narrativo llamado "El perro que no sabía ladrar". Estos textos permitieron evaluar cómo los estudiantes comprendían diferentes formas de escribir y presentar la información es por ello que cada grupo

de preguntas estuvo diseñado para evaluar una habilidad específica. Las preguntas literales pedían encontrar datos, acciones o ideas que estaban claramente en el texto. Las preguntas inferenciales hacían pensar un poco más, porque los estudiantes debían unir ideas y sacar conclusiones. Las preguntas críticas requerían que los estudiantes dieran su opinión, interpretaran el mensaje del texto o propusieran soluciones. La prueba se aplicó dentro del aula, de forma individual y grupal, asegurando un ambiente tranquilo, sin interrupciones. Se dio un tiempo máximo de 60 minutos para resolverla, y antes de empezar, el docente explicó claramente las instrucciones. Durante la evaluación, se cuidó que cada estudiante trabajara de manera autónoma y sin ayuda. Este instrumento permitió conocer cómo estaba cada estudiante en su comprensión lectora antes de iniciar la intervención. Además, sirvió como punto de

61

partida para planificar actividades y estrategias de mejora. A continuación, se detallan los resultados del pretest.

#### 4.1.2. Resultados de la prueba de entrada

Tabla 1

Resultados de la prueba de entrada en comprensión lectora, según el nivel literal

Nivel de aprendizaje Literal

Nº %

Inicio 10 67

Proceso 2 13

Logrado 3 20

Destacado 0 0

Total 15 100

Nota. Base de datos de la prueba de entrada en el nivel literal


Figura 1

Resultados de la prueba de entrada en comprensión lectora, según el nivel literal

Nota. Base de datos de la prueba de entrada en el nivel literal

Interpretación

En el nivel literal, el 67%

 **hdl.handle.net** | La Eficacia De La Estrategia "A Escribir Se Aprende Escribiendo" En La Producción Escrita De Un Artículo De Opinión De Los Estudiantes De Quinto Año De...  
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/35223>

de los estudiantes se encuentran en la categoría de inicio,

lo que

indica que la mayoría tiene dificultades para identificar información explícita en los textos. Un

13% está en proceso, mostrando un avance inicial, mientras que el 20% logró alcanzar el nivel

logrado y ningún estudiante alcanzó el nivel destacado.

67%

13%

20%

0%

0  
10  
20  
30  
40  
50  
60  
70

Inicio Proceso Logrado Destacado

T  
ít  
  
u  
lo  
  
d  
el  
  
e  
je

Nivel de aprendizaje

62

Tabla 2

Resultados de la prueba de entrada en comprensión lectora, según el nivel inferencial

Nivel de aprendizaje  
Inferencial

Nº %

Inicio 10 67

Proceso 1 7

Logrado 3 20

Destacado 1 7

Total 15 100

Nota. Base de datos de la prueba de entrada en el nivel inferencial

Figura 2

Resultados de la prueba de entrada en comprensión lectora, según el nivel inferencial

Nota. Base de datos de la prueba de entrada en el nivel inferencial

Interpretación

En el nivel inferencial, también el 67% de los estudiantes están en inicio, lo que revela serias dificultades para deducir información implícita a partir del texto. Solo un 7% está en proceso, y otro 20% ha alcanzado la categoría de logrado, mientras que el 7% logró el nivel destacado.

67%

7%

20%

7%

0  
10  
20  
30  
40  
50  
60  
70

Inicio Proceso Logrado Destacado

T  
ít  
  
u  
lo  
  
d  
el  
  
e  
je

Nivel de aprendizaje

63

Tabla 3

Resultados de la prueba de entrada en comprensión lectora, según el nivel crítico

Nivel de aprendizaje  
Crítico

Nº %

Inicio 15 100

Proceso 0 0

Logrado 0 0

Destacado 0 0

Total 15 100

Nota. Base de datos de la prueba de entrada en el nivel crítico

Figura 3

Resultados de la prueba de entrada en comprensión lectora, según el nivel crítico

Nota. Base de datos de la prueba de entrada en el nivel crítico

Interpretación

En el nivel crítico, el 100% de los estudiantes se encuentra en la categoría de inicio, lo que

indica una ausencia total de habilidades para evaluar y opinar críticamente sobre los textos.



Este resultado destaca una debilidad importante que debe abordarse con urgencia, promoviendo actividades que fomenten el análisis, la argumentación y la reflexión crítica en la lectura.

100%

0% 0% 0%

0

20

40

60

80

100

120

Inicio Proceso Logrado Destacado

T  
ít

u  
lo

d  
el

e  
je

Nivel de aprendizaje

64

4.1.3. Resultados de los registros de clase.

Tabla 4

Registro y categorización del diario de clase SD2-PI-2024

Intervención Descripción del momento observado

1. Docente (D): Saluda a los estudiantes y

recuerda las normas de convivencia.



1. El docente establece un ambiente

respetuoso y participativo desde el inicio

de la sesión.

2. Mathias (A): Levantar la mano para

participar, profesor.

2. El alumno demuestra conocimiento de

las normas del aula, promoviendo el orden

en la participación.

3. Docente (D): Lee la fábula El bosque

encantado y pregunta por la enseñanza.

3. Se introduce la clase activando valores

y pensamiento crítico.

4. Yordan (A): Debemos tener fe y

confianza en nosotros mismos.



4. El alumno interpreta correctamente el mensaje del texto, mostrando capacidad reflexiva.

5. Docente (D): Pregunta: ¿Qué tipo de texto es?

5. El docente busca que los estudiantes reconozcan las características textuales.

6. Xiomara (A): Es una fábula, profesor. 6. La alumna clasifica correctamente el texto leído.

7. Pertenece a los textos narrativos. 7. El alumno demuestra comprensión del género textual.



8. Docente (D): Presenta el título El pueblo misterioso y pregunta: ¿Qué te imaginas al escuchar misterioso?

8. El docente activa los conocimientos previos para generar hipótesis sobre el texto.

9. Josué (A): Algo que tiene misterio.

Jhonatan (A): Que causa curiosidad.

9. Los alumnos relacionan el título con ideas de intriga y exploración.

65

10. Docente (D): ¿Qué sucederá en este cuento?

10. Se fomenta la anticipación lectora y el desarrollo de ideas previas.

11. Katy (A): Hay un misterio en el pueblo.



Angie (A): La gente tiene algún misterio.

11. Las alumnas expresan suposiciones acertadas sobre la trama del cuento.

12. Docente (D): ¿Qué significará que un pueblo sea misterioso?

12. El docente guía a los estudiantes hacia una comprensión más profunda del título.

13. Messi (A): Tiene algún misterio por descubrir.

Dilan (A): Hay algo oculto en el pueblo.

13. Ambos alumnos interpretan el sentido figurado de misterioso.



14. Docente (D): Indica lectura silenciosa del cuento y luego lectura en cadena.

14. Se desarrolla una estrategia activa de lectura comprensiva.

15. Docente (D): ¿De qué trata el cuento? 15. Se fomenta el resumen oral para evidenciar la comprensión global.

16. Mathias (A): Hace un resumen completo del cuento.



16. El alumno muestra comprensión literal y orden lógico al relatar los hechos.

17. Pamela (A): El viajero, la señora del pueblo, y los vendedores.

17. Se promueve el análisis del conflicto central.

18. Denilson (A): Que venden comida rara, pero en realidad es deliciosa.

18. El alumno interpreta correctamente el contraste del cuento.

19. Docente (D): ¿Qué enseñanza nos deja el cuento?

19. Se invita a reflexionar sobre el mensaje final del texto.

20. Alonso (A): Que no debemos juzgar por las apariencias.

20. El alumno expresa con claridad la

moraleja del cuento.

66

21. Docente (D): Dicta preguntas para ser

respondidas en el cuaderno.



21. Se promueve la reflexión escrita

individual como cierre de lectura

22. Docente (D): ¿Qué hemos aprendido

hoy? ¿Qué enseñanza nos deja el cuento?

22. El docente promueve el cierre

reflexivo de la clase.

23. Todos los alumnos (A): ¡No debemos

juzgar por las apariencias!

23. Se evidencia comprensión colectiva y

significativa del mensaje del cuento.

Después de revisar con atención la transcripción de la sesión del diario de clase, se puede ver que los estudiantes de cuarto grado participaron activamente durante la lectura del cuento “El pueblo misterioso”. Las respuestas de los niños muestran diferentes niveles de desarrollo en su forma de contar o explicar lo que entendieron. Esto permite agrupar las respuestas según cómo se dio su participación oral en clase. En general, la mayoría de respuestas fueron parciales, es decir, los estudiantes pudieron contestar con sentido, pero muchas veces necesitaron que el docente los ayudara con preguntas o indicaciones.



Algunas

respuestas fueron muy breves y solo se limitaron a contestar lo que se les preguntaba, mientras que otras estuvieron más completas e incluyeron explicaciones, detalles o ideas personales. Un ejemplo de una respuesta más desarrollada fue la de un estudiante que, al ser invitado a resumir el cuento, logró contar los hechos con orden, claridad y coherencia. Esto muestra que pudo entender bien la estructura del texto y expresar lo que había leído de forma organizada.

En esta

intervención se evidencia comprensión literal, ya que el estudiante recuerda y ordena los hechos principales del relato sin necesidad de interpretar ni deducir información. Otras respuestas, aunque más cortas, también demostraron que los estudiantes comprendieron lo que leyeron y fueron capaces de reconocer ideas importantes, identificar personajes, lugares y acciones, lo cual corresponde también al nivel literal de comprensión.



Además, algunos

lograron anticipar lo que podría pasar, dar su opinión o identificar enseñanzas, lo que corresponde a niveles más altos, como el inferencial o el crítico. Respecto al lenguaje que usaron, se notó que los estudiantes emplearon conectores básicos como “y”, “porque” y “pero”, que les ayudaron a unir ideas y dar claridad a sus respuestas. También usaron palabras relacionadas con el tema del cuento, como “algo oculto”, “un secreto” o “misterioso”, lo cual indica que entendieron el tono del texto.

El vocabulario fue sencillo, con muchas palabras

concretas relacionadas con los personajes, lugares y acciones del cuento, lo que refuerza el

67

trabajo del nivel literal al identificar información directamente mencionada en el texto. El uso de adjetivos fue limitado, lo cual es normal para este grado, aunque algunos empezaron a describir situaciones o personajes, como cuando mencionaron comida “rara pero deliciosa” o un “viajero cansado y hambriento”.



Estas descripciones también corresponden al nivel literal,

ya que los niños reconocen características explícitas mencionadas por el narrador. Durante la sesión, el docente creó un ambiente de confianza donde todos pudieron participar. Hizo preguntas abiertas, valoró las respuestas de los estudiantes y les dio apoyo constante. Esto ayudó a que los niños se animaran a hablar y a compartir lo que pensaban. Finalmente, cuando todos los estudiantes dijeron juntos “¡No debemos juzgar por las apariencias!” , quedó claro

que comprendieron el mensaje principal del cuento, lo cual se ubica en un nivel crítico o reflexivo, ya que implica interpretación y valoración del contenido leído.

Esta participación

grupal demuestra que la lectura fue significativa para ellos y que lograron reflexionar sobre su enseñanza.

68

Tabla 5

Registro y categorización del diario de clase SD3-PI-2024

1 D: El docente saluda y presenta la

norma: hablar con respeto y escuchar a los

demás.



Se establece un clima de respeto y disposición para el diálogo. El docente promueve la participación y convivencia.

2. Docente (D): Presenta el título Un monstruo en la familia y pregunta: ¿Qué te imaginas al leer este título?

Se da paso a la construcción de anticipaciones previas a la lectura.

3. Angie (A): Tal vez aparece un monstruo que vive con una familia.

Carlos (A): Que un monstruo llega a una casa y todos tienen miedo.



Los alumnos muestran creatividad y conexión con el título del texto.

4. Docente (D): Indica la lectura individual del cuento, seguida de lectura en cadena.

Se aplica una estrategia de lectura que permite atención individual y colectiva.

5. Docente (D): ¿Quiénes son los personajes principales del cuento?

Inicia el análisis del texto leído.



6. Mathias (A): La mamá, el papá, Sofía, Lucas y el monstruo Verde.

El alumno identifica correctamente a los personajes.

7. Docente (D): ¿Dónde ocurre la historia? Se busca reconocer el contexto espacial del relato.

8. Melany (A): En un pueblo con colinas verdes.

La alumna ubica correctamente el escenario narrativo.

9. Docente (D): ¿Cómo es el monstruo descrito en el cuento?

Se promueve la descripción de personajes.

10. Jhonatan (A): Es peludo, verde, con

ojos grandes y hace ruidos raros.

El alumno recuerda detalles específicos del personaje central.

69

11. Docente (D): ¿Qué problema enfrenta la familia del protagonista?

Se analiza el conflicto narrativo.

12. Yerson (A): Que el monstruo al principio asustaba a los niños.



El alumno identifica el problema inicial del cuento.

13. Docente (D): ¿Qué acciones realiza el monstruo en el cuento?

Se promueve la comprensión literal del texto.

14. Dilan (A): Juega con los niños, los hace reír, se vuelve su amigo.

El alumno enumera las principales acciones del personaje.

15. Docente (D): ¿Cómo reaccionan los demás personajes ante la presencia del monstruo?

Se analiza el cambio de actitud de los personajes.

16. Xiomara (A): Al principio tienen miedo, pero después lo aceptan y lo cuidan.



La alumna identifica la evolución emocional de los personajes.

17. Docente (D): ¿Qué solución encuentran para convivir con el monstruo?

Se promueve el cierre narrativo con interpretación.

18. Denilson (A): Lo tratan como un amigo y lo hacen parte de su familia.

El alumno comprende el mensaje de inclusión y afecto del texto.

19. Docente (D): ¿Qué enseñanza nos deja este cuento?

Se cierra con una reflexión crítica del mensaje final.

20. Jairo (A): Que debemos aceptar a los que son diferentes.



El alumno resume el valor central del cuento.

21. Docente (D): ¿Cómo aplicarías esta enseñanza en tu vida?

Se promueve la relación entre texto y vida cotidiana.

70

22. Sofía (A): Si veo a alguien diferente, no lo debo juzgar. Mejor lo conozco.



La alumna aplica el aprendizaje del cuento a una situación real.

23. Docente (D): Finaliza con una reflexión grupal: ¿Qué aprendimos hoy? El docente guía el cierre de la sesión.

24. Todos los alumnos (A): Que no debemos juzgar a nadie por su apariencia.

La respuesta colectiva evidencia comprensión del mensaje y cohesión grupal.

Después de revisar con atención lo que pasó durante la sesión registrada en el diario de campo se puede ver que los estudiantes de cuarto grado participaron con mucho interés durante la lectura del cuento "Un monstruo en la familia". Las respuestas que dieron muestran

diferentes niveles de desarrollo en su forma de expresarse oralmente y en su comprensión del texto. En general, la mayoría de las respuestas de los estudiantes fueron parciales, es decir, que lograron contestar con sentido, pero en muchos casos necesitaron la ayuda o las preguntas del docente para poder hacerlo.



Algunas respuestas fueron cortas y directas, y otras estuvieron mejor explicadas o incluyeron ideas personales. Se trabajó el nivel literal cuando varios estudiantes lograron identificar con claridad a los personajes, el lugar donde ocurre la historia, el problema que enfrenta la familia y cómo se resuelve. Estas respuestas muestran que los estudiantes pudieron recuperar información que estaba expresamente señalada en el texto, lo que corresponde al nivel literal de comprensión lectora. También hubo respuestas donde los estudiantes dieron su opinión sobre lo que pasó en el cuento o explicaron qué enseñanza les dejó la historia, especialmente al observar cómo cambian los personajes en su actitud frente al monstruo. Estas intervenciones van más allá del nivel literal, acercándose al nivel inferencial y crítico, ya que implican interpretación y valoración. En cuanto al uso del lenguaje, los estudiantes usaron palabras simples y conectores básicos, como “y”, “pero” o “porque”, que les ayudaron a unir ideas y dar coherencia a sus respuestas.

El vocabulario fue en su mayoría concreto y relacionado con el cuento, por ejemplo: “monstruo”, “familia”, “mamá”, “papá”, “casa”, etc., lo que también forma parte del nivel literal, ya que corresponde a términos mencionados directamente en la lectura. Aunque no usaron muchos adjetivos, algunos sí comenzaron a describir mejor a los personajes, como cuando dijeron que el monstruo era

71

“verde”, “peludo” o “divertido”. Estas descripciones también corresponden al nivel literal, ya que se recuperan detalles físicos y de comportamiento mencionados en el texto.

Algo muy positivo fue que algunos estudiantes relacionaron lo que leyeron con su vida real, diciendo cómo aplicarían la enseñanza del cuento si se encontraran con alguien diferente.



Esto muestra que no solo entendieron la historia, sino también su mensaje y cómo pueden aplicarlo en la vida diaria, lo cual corresponde al nivel crítico de la comprensión lectora. El docente jugó un papel muy importante, ya que hizo preguntas claras y motivó a los estudiantes a pensar y responder. La sesión estuvo bien organizada: empezó con una pregunta que activó su imaginación, luego se leyó el cuento, y al final se hizo una reflexión grupal sobre lo aprendido. Durante toda esta secuencia, se trabajaron principalmente los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico, siendo el nivel literal el primero en desarrollarse con éxito, al recuperar datos y elementos explícitos del texto.

Intervención Descripción del momento observado

1. Docente (D): Presenta una situación

imaginaria: Despiertas en una isla.



¿Qué harías primero?

El docente activa la imaginación y despierta el interés mediante una situación de aventura.

2. Pamela (A): Buscaría ayuda porque no

sabría dónde estoy.



La alumna muestra sentido lógico frente a una situación desconocida.

3. Messi (A): Yo exploraría para ver si hay

alguien o algo útil.

El alumno demuestra iniciativa y curiosidad frente a lo desconocido.

4. Docente (D): ¿Qué saben sobre las

islas?

Se activa el conocimiento previo de los estudiantes sobre el entorno del cuento.

5. Yesy (A): Tienen playas, muchas

palmeras y están rodeadas de mar.



La alumna reconoce características geográficas esenciales.

6. Docente (D): ¿Qué caracteriza a los

cuentos de aventuras?

Se promueve la identificación del tipo textual y su estructura.

7. Dilan (A): Que tienen acción, viajes y

algo por descubrir.



El alumno expresa comprensión sobre los elementos del género aventura.

8. Docente (D): Presenta el título

Aventuras en la isla y pregunta: ¿Qué te imaginas al leer este título?

Se anticipa el contenido del texto a través de inferencias previas.

9. Angie (A): Una historia donde pasa algo emocionante en una isla.

Jairo (A): Tal vez hay un tesoro escondido.

Los alumnos construyen hipótesis previas con creatividad y lógica.

10. Docente (D): Inicia la lectura

silenciosa, seguida de lectura en cadena.

Se aplica una estrategia de lectura activa para favorecer la comprensión.

11. Docente (D): Pide subrayar

palabras desconocidas y escribir su posible significado.

Se trabaja la ampliación del vocabulario y la autonomía lectora.

12. Jairo (A): Subraya "exuberante" y

anota: con muchas plantas y árboles.

El alumno muestra inferencia de significado a partir del contexto.

13. Docente (D): ¿Quiénes son los

personajes principales del cuento?

Se inicia la comprensión literal del texto.

14. Xiomara (A): Sofía y su abuelo. La alumna identifica correctamente a los protagonistas.

15. Docente (D): ¿Dónde ocurre la

historia?

Se analiza el escenario.

16. Josué (A): En la Isla Perdida, rodeada

de naturaleza.

El alumno interpreta adecuadamente el ambiente narrativo.

17. Docente (D): ¿Qué problema

enfrentan los personajes?

Se promueve la comprensión de los conflictos narrativos.

73

18. Yesy (A): Que tienen que superar pruebas para llegar al tesoro.



La alumna reconoce los obstáculos narrativos.

19. Docente (D): ¿Cuál fue la parte más emocionante?

Se estimula la opinión personal sobre la historia.

20. Angie (A): Cuando nadan en la cascada porque ya estaban cansados.

La alumna conecta emociones con acciones del texto.

21. Docente (D): ¿Cómo resolvieron el problema?

Se guía la interpretación del desenlace.

22. Mathias (A): La brújula los guió hasta el diario del capitán Morgan.

El alumno muestra comprensión clara del final del cuento.

23. Docente (D): ¿Qué enseñanza nos deja la historia?

Se promueve la reflexión crítica sobre el mensaje del texto.

24. Messi (A): Que lo más importante es disfrutar la aventura con quienes queremos.

El alumno interpreta con sensibilidad y claridad el mensaje del cuento.

25. Docente (D): ¿Te gustaría vivir una aventura así? ¿Por qué?

Se vincula la lectura con experiencias personales.

26. Jhonatan (A): Sí, porque se aprende

cosas nuevas y es divertido.



El alumno relaciona el texto con el deseo

de explorar.

27. Docente (D): ¿Qué valores se resaltan

en el cuento?

Se promueve la identificación de aspectos

formativos.

28. Katy (A): La valentía, el trabajo en

equipo y la confianza.

La alumna reconoce valores clave

representados en la historia.

29. Docente (D): Cierra la sesión con la

pregunta: ¿Qué hemos aprendido hoy?

Se verifica el logro del propósito de la

clase.

74

Después de revisar con atención lo que ocurrió durante la sesión registrada en el diario de campo, se puede observar que los estudiantes de quinto grado participaron con entusiasmo y curiosidad durante la lectura del cuento "Aventuras en la isla". Las respuestas que dieron muestran diferentes niveles de desarrollo en su forma de expresarse oralmente y en su comprensión del texto. La mayoría de las respuestas fueron parciales, es decir, los estudiantes lograron contestar con sentido, pero en muchos casos necesitaron la guía o las preguntas del docente para hacerlo. Algunas respuestas fueron breves y directas, mientras que otras estuvieron más desarrolladas e incluyeron explicaciones, opiniones o reflexiones personales. Durante la actividad, varios estudiantes pudieron identificar a los personajes principales, el lugar donde ocurre la historia, el problema que enfrentan y cómo lo resuelven, lo cual corresponde a la dimensión literal de la comprensión lectora, ya que se recupera información explícita que está directamente señalada en el texto. También comentaron cuál fue la parte más emocionante para ellos y qué enseñanza les dejó el cuento, lo que corresponde a la dimensión crítica, ya que implica emitir juicios personales, reflexionar sobre lo leído y establecer una valoración del contenido. Además, mostraron capacidad para anticipar lo que sucedería en la historia a partir del título, lo cual forma parte de la dimensión inferencial, ya que se basa en deducciones y predicciones a partir de pistas textuales y conocimientos previos. En cuanto al uso del lenguaje, se notó que emplearon palabras simples y conectores básicos como "y", "porque" o "pero", que les ayudaron a unir sus ideas y dar coherencia a sus respuestas. El

vocabulario fue concreto y estuvo relacionado con el contenido del cuento,



por ejemplo: "isla",

"tesoro", "aventura", "brújula", "personajes",

etc., lo cual también se relaciona con la

dimensión literal, ya que recuperan términos y elementos textuales directamente presentes.

Aunque el uso de adjetivos fue limitado, algunos empezaron a describir mejor las acciones y

ambientes, como cuando se mencionó una "cascada refrescante" o una "isla llena de

naturaleza", lo que también se vincula con la dimensión literal, ya que están reconociendo

detalles que aparecen explícitamente en el texto. Algo muy valioso de esta sesión fue que varios

estudiantes relacionaron el cuento con sus propias experiencias o imaginaron qué harían si

estuvieran en el lugar de los personajes, lo cual activa tanto la dimensión inferencial como la

30. Todos los alumnos (A): ¡Que las

aventuras pueden ser más valiosas que el

oro!

Se evidencia comprensión global del texto

y su mensaje central.

75

crítica, al reflexionar sobre su propio comportamiento ante situaciones similares. También

expresaron claramente los valores que se transmiten en la historia, como la valentía, el trabajo

en equipo o la confianza entre familiares, lo que forma parte de la dimensión crítica, ya que

implica analizar el mensaje y los principios que transmite el texto. Esto demuestra que no solo

entendieron lo que leyeron, sino también su mensaje y cómo puede aplicarse a la vida diaria.



El docente tuvo un rol importante en el desarrollo de la sesión, haciendo preguntas claras y abiertas, que ayudaron a que los estudiantes pensarán, reflexionaran y se animaran a participar.

La clase fue bien organizada: comenzó con una situación imaginaria que activó su creatividad continuó con la lectura del cuento, y terminó con una reflexión grupal sobre lo aprendido. Esta respuesta colectiva evidencia que comprendieron el mensaje central del cuento desde una perspectiva crítica, logrando interiorizar el valor del relato y reflexionar sobre su significado.

### 1.2.1. Objetivo 2

Diseñar y ejecutar secuencias didácticas de acuerdo a la estrategia de lectura activa para mejorar la comprensión lectora en los niños de una Institución Educativa, Chota-2025.

Según M, Zabalza. (2007), una secuencia didáctica es un conjunto de actividades

planificadas con una clara intencionalidad pedagógica, las cuales están organizadas de forma

lógica y progresiva con el fin de facilitar el desarrollo de competencias en los estudiantes. Esta

definición resalta la importancia de la planificación consciente por parte del docente, quien

diseña situaciones de enseñanza que no son aisladas, sino interrelacionadas y coherentes entre sí, permitiendo a los alumnos avanzar gradualmente en la construcción del conocimiento, es por ello que considera que la enseñanza no debe entenderse como una simple transmisión de contenidos, sino como un proceso en el que el docente crea condiciones para que el estudiante interactúe activamente con el saber, en este sentido la secuencia didáctica no solo organiza el contenido, sino que estructura experiencias de aprendizaje significativas, promoviendo la reflexión, la participación y el desarrollo progresivo de capacidades cognitivas, actitudinales y procedimentales, asimismo el autor sostiene que una buena secuencia debe partir de los saberes previos de los alumnos, incorporar diversas estrategias metodológicas y ajustarse al ritmo de aprendizaje del grupo, además la progresión entre actividades no solo debe ser lógica en términos de contenidos,



sino también pedagógicamente pertinente,

considerando los intereses,

necesidades y características del contexto educativo.

Es por ello, que se han diseñado 15 secuencias didácticas basadas en el enfoque constructivista, donde el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje, cada secuencia está organizada

76

en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre, con el objetivo de fortalecer los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico, en el inicio se busca motivar al estudiante y activar sus conocimientos previos a través de preguntas, imágenes, títulos o lluvias de ideas que lo preparen para la lectura, de esta manera el desarrollo, se realiza la lectura del texto con actividades que permiten identificar información (nivel literal), hacer deducciones y entender lo que no se dice directamente (nivel inferencial), y reflexionar u opinar sobre lo leído (nivel crítico). Se usan estrategias como subrayado, esquemas, trabajo en grupo o debates.

Finalmente, en el cierre, se consolidan los aprendizajes con resúmenes, opiniones, dramatizaciones u otras actividades que permitan aplicar lo aprendido. Estas secuencias buscan mejorar de forma gradual la comprensión lectora. En este estudio se presentan ocho de las quince secuencias diseñadas, elegidas por su variedad y aporte metodológico. Las que se detallan a continuación:

Análisis categorial del diario de campo

Secuencia didáctica S2-P-I-2025

Actividad de aprendizaje: Lectura del texto narrativo “un monstruo en la familia”

Propósito de aprendizaje: Hoy lograremos leer y comprender sobre el texto narrativo “un monstruo en la familia”

La sesión titulada “Un monstruo en la familia” se desarrolló el día miércoles 19 de marzo del 2025 desde las 8:00 a.m. hasta las 10:15 a.m., con una duración total de 135 minutos, de este modo esta sesión tuvo como propósito que los estudiantes logran leer y comprender el texto narrativo, desarrollando los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico, mediante actividades significativas organizadas en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre, es así que la sesión inició con una breve bienvenida y saludo respetuoso, recordando las normas de

convivencia que rigen el aula, como levantar la mano para hablar o respetar a los compañeros, posteriormente para motivar a los estudiantes, se presentó la fábula corta "El secreto del monstruo", la cual despertó curiosidad e interés por el tema central de la sesión, luego, se dialogó sobre los saberes previos de los estudiantes, indagando con preguntas como: ¿Cuál es la moraleja de la fábula? ¿Y qué crees que significa tener un monstruo en la familia? Estas preguntas estimularon la discusión y ayudaron a los participantes a conectar la lectura con la vida y a usar su creatividad, en la fase de desarrollo, el enfoque está en tres momentos clave. Antes de la lectura, se mostró a los alumnos el título de la lectura y les preguntó qué pensaban

77

que sucedería, de este modo esto estimuló diferentes imaginaciones y activó su capacidad de hacer predicciones, de este modo mientras leían, el maestro dividió la lectura en procesos con lectura silenciosa individual y luego una lectura en cadena. Estos procesos también tienen pausas estratégicas para permitir tiempo para hacer preguntas y verificar la comprensión, además los estudiantes participaron y se concentraron en la lectura, e hicieron contribuciones oportunas cada vez que notaron palabras desconocidas y momentos interesantes en el texto, después de leer el texto, se pidió a los alumnos que completaran un conjunto de preguntas que tenían como objetivo la estructura del texto, estas preguntas variaron desde identificar tanto los personajes como los escenarios, hasta describir las acciones del monstruo y las transformaciones de los personajes, reflexionando sobre el mensaje del cuento, los estudiantes ofrecieron y defendieron sus perspectivas en clase, intentando conectar la historia con la aceptación, la empatía y los valores familiares, al final los estudiantes iniciaron la sesión de reflexión individual y fueron cuidadosos al responder preguntas de comprensión que estaban en hojas de grado octavo, llevando el texto dentro de pliegues, formando maneras de romper la cáscara, además se les recordó sobre la lamentable circunstancia de no hacerlo, de los acuerdos de proteger los puntos de diferencia en las historias, por no hablar de la vida.



Sin

embargo, hubo escenas de colaboración positiva dentro de la clase, siendo la participación bastante democrática. Algunos niños ayudaban a sus compañeros a comprender el texto o a completar sus respuestas, lo que reflejó un ambiente de trabajo cooperativo. Durante el desarrollo de la ficha, se evidenció que varios estudiantes lograron interpretar correctamente el mensaje del cuento, mientras que otros, aunque con ciertas dificultades, lograron expresar ideas válidas con apoyo.

Secuencia didáctica S3-P-I-2025

Actividad de aprendizaje: Creación de cuentos originales

Propósito de aprendizaje: El día de hoy construiremos un cuento original utilizando la narrativa, incorporando personajes, un entorno, y un conflicto.

La sesión titulada "Creación de cuentos originales" se desarrolló el día miércoles 09 de abril



del 2025, en la Institución Educativa N° 10404 Chuyabamba, con los estudiantes del quinto

grado, en el horario de 8:00 a.m. a 10:15 a.m., con una duración total de 135 minutos. Esta sesión tuvo como propósito que los estudiantes desarrollen su capacidad para producir textos narrativos, aplicando adecuadamente la estructura de un cuento: inicio, nudo y desenlace, así

78

como el uso de personajes, ambiente, conflicto y solución, de este modo la clase inició con un saludo cordial y la recordación de las normas de convivencia del aula, como levantar la mano para hablar, prestar atención a la clase y respetar a los compañeros, es así que luego se realizó una breve conversación sobre la clase anterior, conectando el tema con los conocimientos previos de los estudiantes. Se formularon preguntas como: ¿Qué temas trabajamos la clase anterior?, ¿Cómo inicia y cómo finaliza un cuento? Estas interrogantes permitieron activar los saberes previos y preparar el terreno para la nueva actividad, posteriormente se presentó en la pizarra el propósito de la sesión, motivando a los estudiantes a participar activamente en la creación de sus propias historias, de este modo en la fase de desarrollo se inició con una explicación sobre la estructura de un cuento (inicio, nudo y desenlace) y sus elementos fundamentales: personajes, ambiente, problema y solución. Con el apoyo del docente, los estudiantes elaboraron un organizador gráfico (mapa de ideas) que les sirvió como guía para planificar su cuento, es así que este momento resultó clave para ordenar sus ideas antes de empezar a escribir, durante el proceso de escritura, cada estudiante comenzó la redacción de su cuento de manera individual, basándose en el esquema elaborado, el docente a lo largo de esta etapa, ofreció orientación personalizada, resolviendo dudas y brindando retroalimentación oportuna, lo cual permitió que los estudiantes mantuvieran la motivación y mejoraran sus borradores, se valoró la creatividad, el uso de descripciones, y la coherencia en la narración, una vez concluidos los cuentos, algunos estudiantes voluntarios compartieron sus producciones en voz alta ante la clase, de este modo esta actividad generó un espacio de retroalimentación colectiva, donde se destacó la originalidad de las ideas, el desarrollo narrativo y la adecuada estructuración de los cuentos.



Los compañeros, a su vez, valoraron con respeto las producciones de sus pares, fortaleciendo un clima positivo y participativo, de este modo en la fase de cierre, se promovió una reflexión sobre el trabajo realizado mediante preguntas como: ¿Cómo te sentiste creando tu propio cuento?, ¿Qué parte fue la más difícil de escribir?, ¿Qué aprendiste sobre escribir historias? Estas interrogantes ayudaron a los estudiantes a tomar conciencia de sus logros y de las dificultades que enfrentaron durante el proceso creativo.

Secuencia didáctica S4-P-I-2025

Actividad de aprendizaje: análisis de imágenes a partir de ilustraciones

Propósito de aprendizaje: hoy lograremos analizar imágenes realizando inferencias a partir

La sesión titulada "Análisis de imágenes a partir de ilustraciones" se desarrolló el día miércoles



16 de abril de 2025, en la Institución Educativa N.º 10404 Chuyabamba, con los estudiantes

del quinto grado, en el horario de 8:00 a.m. a 10:15 a.m., con una duración de 135 minutos, en donde el propósito fue que los estudiantes logren desarrollar su capacidad de inferencia a partir de ilustraciones, fortaleciendo así su pensamiento crítico, comprensión visual y expresión escrita, es así que en la clase inició con el saludo cordial a los estudiantes y el recordatorio de las normas de convivencia del aula, como levantar la mano para hablar, prestar atención y no interrumpir a los compañeros, a modo de motivación, se presentó en la pizarra una imagen llamativa, como una escena en la playa con personajes realizando diversas actividades, a partir de esta imagen, se inició un diálogo con preguntas como: ¿Qué creen que está pasando aquí? ¿Qué cosas no se ven directamente, pero podemos imaginar? Esta conversación despertó la curiosidad y participación activa de los estudiantes, durante la etapa de activación de saberes previos,



se les preguntó: ¿Qué es una inferencia?

, ¿Qué podemos descubrir en una imagen si

la observamos con atención? Los estudiantes compartieron ideas que reflejaban sus conocimientos previos, y luego se presentó el propósito de la clase, resaltando la importancia de mirar más allá de lo evidente, es así que en la fase de desarrollo, se explicó con claridad qué es una inferencia, utilizando ejemplos sencillos y cercanos a la experiencia infantil, de este modo se comparó con el trabajo de un detective que, a partir de pistas, llega a conclusiones que no están explícitas, para facilitar el proceso, se ofrecieron frases guía como: Creo que..., Parece que..., Tal vez..., que ayudaron a estructurar sus inferencias, en ese sentido luego se presentó una imagen grande acompañada de preguntas orientadoras como: ¿Qué ves?, ¿Qué puedes inferir sobre los personajes?, ¿Qué crees que pasó antes o qué podría pasar después?, ¿Por qué lo crees? Posteriormente, los estudiantes se organizaron en grupos pequeños para observar una nueva imagen, cada grupo elaboró una lista de inferencias acompañadas de sus justificaciones, durante este trabajo colaborativo, se evidenció entusiasmo y un alto nivel de implicación, los niños reflexionaron en grupo, dialogaron y construyeron sus conclusiones con base en detalles como gestos, colores, acciones o elementos del fondo. Una vez concluidas las actividades grupales, cada equipo compartió sus inferencias con el resto del aula, además el docente orientó la retroalimentación, destacando aquellas inferencias bien fundamentadas y reforzando la importancia de observar con atención y justificar las ideas propias, en donde este intercambio fortaleció también la expresión oral y la escucha atenta entre pares, en la fase de cierre, se promovió una reflexión individual mediante preguntas como: ¿Qué aprendiste hoy al observar

imágenes?, ¿Qué detalles fueron importantes para hacer tus inferencias?, ¿Cómo te sentiste

80

compartiendo tus ideas? Las respuestas revelaron que los estudiantes comprendieron el valor de observar más allá de lo evidente y que disfrutaron el trabajo en grupo.

Secuencia didáctica S5-P-I-2025

Actividad de aprendizaje: debate literario de un cuento

Propósito de aprendizaje: hoy lograremos analizar imágenes realizando inferencias a partir de los detalles observados en las ilustraciones.



La sesión titulada  
"Análisis de imágenes a partir de ilustraciones"  
se desarrolló el día

miércoles 16 de abril de 2025, con los estudiantes del quinto grado, en el horario de 8:00 a.m.

a 10:15 a.m., con una duración de 135 minutos. El propósito fue que los estudiantes logren desarrollar su capacidad de inferencia a partir de ilustraciones, fortaleciendo así su pensamiento crítico, comprensión visual y expresión escrita. La clase inició con el saludo cordial a los estudiantes y el recordatorio de las normas de convivencia del aula, como levantar la mano para hablar, prestar atención y no interrumpir a los compañeros. A modo de motivación, se presentó en la pizarra una imagen llamativa, como una escena en la playa con personajes realizando diversas actividades. A partir de esta imagen, se inició un diálogo con preguntas como: ¿Qué creen que está pasando aquí? ¿Qué cosas no se ven directamente, pero podemos imaginar? Esta conversación despertó la curiosidad y participación activa de los estudiantes.

Durante la etapa de activación de saberes previos, se les preguntó: ¿Qué es una inferencia?

¿Qué podemos descubrir en una imagen si la observamos con atención? Los estudiantes compartieron ideas que reflejaban sus conocimientos previos, y luego se presentó el propósito de la clase, resaltando la importancia de mirar más allá de lo evidente. En la fase de desarrollo, se explicó con claridad qué es una inferencia, utilizando ejemplos sencillos y cercanos a la experiencia infantil. Se comparó con el trabajo de un detective que, a partir de pistas, llega a conclusiones que no están explícitas. Para facilitar el proceso, se ofrecieron frases guía como: Creo que..., Parece que..., Tal vez..., que ayudaron a estructurar sus inferencias. Luego se presentó una imagen grande acompañada de preguntas orientadoras como: ¿Qué ves?, ¿Qué puedes inferir sobre los personajes?, ¿Qué crees que pasó antes o qué podría pasar después?, ¿Por qué lo crees?

Posteriormente, los estudiantes se organizaron en grupos pequeños para observar una nueva imagen. Cada grupo elaboró una lista de inferencias acompañadas de sus justificaciones. Durante este trabajo colaborativo, se evidenció entusiasmo y un alto nivel de implicación. Los niños reflexionaron en grupo, dialogaron y construyeron sus conclusiones con

81

base en detalles como gestos, colores, acciones o elementos del fondo. Una vez concluidas las actividades grupales, cada equipo compartió sus inferencias con el resto del aula.



El docente

orientó la retroalimentación, destacando aquellas inferencias bien fundamentadas y reforzando la importancia de observar con atención y justificar las ideas propias. Este intercambio fortaleció también la expresión oral y la escucha atenta entre pares. En la fase de cierre, se promovió una reflexión individual mediante preguntas como: ¿Qué aprendiste hoy al observar imágenes?, ¿Qué detalles fueron importantes para hacer tus inferencias?, ¿Cómo te sentiste compartiendo tus ideas?

Las respuestas revelaron que los estudiantes comprendieron el valor de observar más allá de lo evidente y que disfrutaron el trabajo en grupo.



Secuencia didáctica S6-P-I-2025

Actividad de aprendizaje: juegos de roles a partir de un cuento.

Propósito de aprendizaje: hoy lograremos interpretar personajes realizando inferencias sobre sus acciones mediante juegos de roles.

La sesión titulada "Juegos de roles a partir de un cuento" se llevó a cabo el día miércoles 30 de



abril del 2025 en la Institución Educativa N° 10404 Chuyabamba, con los estudiantes del quinto

grado, en el horario de 8:00 a.m. a 10:15 a.m., teniendo una duración total de 135 minutos. El propósito de esta sesión fue que los estudiantes logren interpretar personajes realizando inferencias sobre sus acciones y emociones a través de la dramatización de escenas clave del cuento "El Secreto del Bosque Azul", desarrollando así habilidades de comunicación oral, empatía, análisis e imaginación. La sesión dio inicio con el saludo cordial a los estudiantes y el recordatorio de las normas de convivencia, tales como levantar la mano para intervenir, no molestar a los compañeros y mantener la atención durante la clase. A manera de motivación, se presentó en la pizarra una imagen con diversos objetos simbólicos (una lupa, una capa, una flor, una carta), preguntando: ¿A quién le podrían pertenecer? y ¿Qué historia habrá detrás? Esta actividad despertó la curiosidad y generó participación activa. Luego, se activaron los saberes previos mediante preguntas como: ¿Qué pasaría si tú fueras el personaje de un cuento?, lo cual permitió que los estudiantes comiencen a conectar con la idea de ponerse en el lugar del otro y preparar el terreno para la dramatización. Posteriormente, se presentó a los estudiantes el título del cuento: "El Secreto del Bosque Azul", explicándoles que la historia estaba dividida en escenas fundamentales: la entrada al bosque, las tres pruebas (del silencio, del reflejo y la elección final), y la decisión del grupo. Se realizó primero una lectura individual

y silenciosa del texto, seguida de una lectura en cadena, es por ello que después de cada escena, se formulaban preguntas reflexivas que ayudaban a los estudiantes a inferir emociones, pensamientos y motivaciones de los personajes, como: ¿Qué pensó Valeria cuando le ofrecieron la magia? o ¿Por qué Lina no quiso quedarse con el libro? Estas preguntas fomentaron un análisis profundo del texto y prepararon el escenario para la dramatización.



Concluida la

lectura, los estudiantes fueron divididos en grupos. A cada grupo se le asignó una escena y los personajes correspondientes para preparar una representación. Cada equipo releía su parte del cuento, escribía un guion breve incorporando gestos y frases que expresaran lo que el personaje sentía, aunque no lo dijera explícitamente, y practicaba su actuación utilizando materiales como papelotes, lápices, mochilas o ramas a modo de accesorios improvisados. Durante la presentación de las escenas, los estudiantes se mostraron comprometidos con sus personajes, empleando tanto expresión corporal como entonación adecuada. Después de cada actuación, sus compañeros respondían a preguntas como: ¿Qué emociones vieron en los personajes?, ¿Qué decisiones tomaron y por qué?, ¿Qué infirieron que estaba pensando Valeria, Julián o Lina? Estas intervenciones promovieron la interpretación crítica y el trabajo cooperativo.

Se

discutió, además, qué parte fue actuada y qué parte fue inferida, ayudando a diferenciar entre lo que estaba explícito en el texto y lo que podía deducirse con atención y análisis. Luego del juego de roles, cada estudiante realizó una reflexión escrita en su cuaderno respondiendo preguntas como: ¿Qué aprendí sobre los personajes del cuento?, ¿Qué me ayudó a comprender mejor sus decisiones? y ¿Qué emociones descubrí que no estaban escritas en el cuento?



El

docente guio también una reflexión grupal con preguntas orientadoras como: ¿Qué actuación los hizo pensar más? o ¿Qué harías tú si fueras uno de ellos? Las respuestas de los estudiantes revelaron un alto nivel de comprensión y sensibilidad frente a las decisiones éticas de los personajes. Para finalizar la sesión, se promovió una reflexión final individual con preguntas como: ¿Cómo te sentiste al actuar como el personaje?, ¿Qué crees que pensaba o sentía tu personaje?

y ¿Fue fácil hacer inferencias? ¿Por qué? Esto permitió a los estudiantes evaluar sus propios procesos de aprendizaje desde una perspectiva emocional y crítica.

Actividad de aprendizaje: lectura comparativa de "Cuento de la Selva" y "La Tortuga Gigante"

Propósito de aprendizaje: hoy aprenderemos a comparar dos cuentos identificando semejanzas y diferencias en sus temas, personajes y escenarios, completando una tabla comparativa.

La sesión titulada "Lectura comparativa de Cuento de la Selva y La Tortuga Gigante" se desarrolló el día miércoles 18 de junio del 2025, en la Institución Educativa N° 10404 Chuyabamba, con los estudiantes del quinto grado, en el horario de 8:00 a.m. a 10:15 a.m., con una duración total de 135 minutos. Esta sesión tuvo como propósito que los estudiantes logren identificar semejanzas y diferencias entre dos cuentos literarios, enfocándose en aspectos como los personajes, escenarios, conflictos y mensajes, mediante la elaboración de una tabla comparativa, en el cual la sesión dio inicio con el saludo cordial a los estudiantes y el



recordatorio de las normas de convivencia del aula, destacando la importancia de mantener una

actitud respetuosa y participativa, como actividad de motivación, se presentaron en la pizarra dos imágenes: una representando un paisaje de la selva y otra con la figura de una tortuga gigante, a partir de estas imágenes, se formularon preguntas como: ¿Qué observas en las imágenes?, ¿Has leído cuentos ambientados en la selva?, ¿Qué animales podrían ser personajes en estas historias?, lo que generó curiosidad e interés en los estudiantes. Luego, se planteó el propósito de la clase: comparar dos cuentos a través de una lectura reflexiva, identificando sus similitudes y diferencias, a partir de ello, se explicó brevemente en qué consiste una lectura comparativa y cómo utilizar una tabla comparativa como herramienta para organizar la información extraída de ambos textos, durante la fase de desarrollo, se realizó primero la lectura en voz alta del cuento la tortuga gigante, guiada por el docente, y luego se procedió con la lectura del cuento de la selva, primero de manera silenciosa y después en cadena, promoviendo la participación activa, al finalizar ambas lecturas, se generó un diálogo orientador con preguntas como: ¿Quiénes son los personajes principales? ¿Dónde ocurre la historia? ¿Qué conflicto enfrentan los personajes? ¿Cómo se resuelve el problema? Estas preguntas ayudaron a los estudiantes a recuperar información clave y a reflexionar sobre el contenido. Después de la lectura, los estudiantes trabajaron en parejas para completar una tabla comparativa, esta incluía cinco aspectos clave: personajes principales, escenario, conflicto, solución del conflicto y tema o mensaje. En la tercera columna debían anotar las semejanzas o

diferencias encontradas, en el cual esta actividad les permitió analizar los textos de forma crítica y ordenada, desarrollando tanto su comprensión lectora como su capacidad de síntesis, es por ello que una vez completada la tabla, cada grupo compartió sus hallazgos en

plenaria, comparando respuestas y enriqueciendo sus conclusiones a través del intercambio de ideas. En la fase de cierre, se promovió una reflexión individual y grupal mediante preguntas como: ¿Qué aprendiste al comparar los cuentos? ¿Qué similitudes sorprendentes encontraste?



y ¿Cómo te ayuda esta comparación a comprender mejor los textos? Estas preguntas ayudaron a consolidar el aprendizaje y a tomar conciencia del valor de comparar textos para profundizar en su comprensión.

Secuencia didáctica S8-P-I-2025

Actividad de aprendizaje: creación de un mural de aprendizajes compartidos a partir de lecturas realizadas en clase.

Propósito de aprendizaje: hoy reflexionaremos sobre lo que hemos aprendido a través de las lecturas trabajadas en clase y lo compartiremos de forma creativa en un mural colectivo.

La sesión titulada "Creación de un mural de aprendizajes compartidos a partir de lecturas realizadas en clase" se llevó a cabo el día lunes 30 de junio del 2025, en la Institución Educativa N° 10404 Chuyabamba, con los estudiantes del quinto grado, en el horario de 8:00 a.m. a 10:15 a.m., con una duración total de 135 minutos. El objetivo de la sesión fue que los estudiantes reflexionaran sobre los aprendizajes obtenidos a partir de los cuentos y textos leídos durante el bimestre, y los compartieran de manera creativa en un mural colectivo, desarrollando la capacidad de expresar con claridad sus ideas y vincularlas con su vida cotidiana, es así que la clase comenzó con el saludo respetuoso a todos los estudiantes y el recordatorio de las normas de convivencia, enfatizando la importancia del respeto, la participación y la atención activa, de esta manera a modo de motivación, se desarrolló una breve dinámica llamada "La frase que me marcó", en la cual cada estudiante compartió una frase que recordaba de alguna lectura trabajada en sesiones anteriores, de este modo esta actividad despertó recuerdos, emociones y propició un ambiente reflexivo desde el inicio, de este modo luego, se activaron los saberes previos mediante preguntas como: ¿Por qué elegiste esa frase?, ¿Qué significado tiene para ti?, ¿Qué recuerdas del personaje o situación relacionada con esa frase?, lo que permitió que los estudiantes empezaran a conectar las lecturas con sus propias experiencias personales, a continuación, se presentó en la pizarra el propósito de la clase, destacando que cada uno

85

compartiría lo aprendido a través de una tarjeta decorada que sería parte de un mural colectivo, en el cual durante el desarrollo de la sesión, se hizo un breve recordatorio de los textos leídos en las semanas anteriores. Luego se presentaron ejemplos de aprendizajes significativos, como: aprendí que la amistad es valiosa, o aprendí que debemos cuidar la naturaleza, para orientar a los estudiantes sobre la manera de formular su reflexión, es por ello que cada estudiante respondió por escrito a tres preguntas clave: ¿Qué lectura te gustó más? ¿Qué enseñanza te dejó? y ¿Cómo puedes aplicar ese aprendizaje en tu vida? Con sus respuestas definidas, los estudiantes pasaron a escribir su aprendizaje en una tarjeta de color, la cual decoraron con creatividad, utilizando dibujos, frases, símbolos o palabras clave relacionadas al texto elegido,

en donde estas tarjetas fueron organizadas en un mural colectivo dentro del aula, posteriormente uno a uno fue pasando al frente para explicar brevemente su tarjeta, compartiendo con sus compañeros el aprendizaje que más los impactó y por qué lo consideraban importante, después de completado el mural, se realizó una observación conjunta y se identificaron aprendizajes comunes y valiosos, además el docente guio una reflexión con preguntas como: ¿Qué aprendimos juntos como grupo lector? ¿Qué mensaje te gustó más del mural? y ¿Qué sentimientos te deja este trabajo colectivo? Los estudiantes mostraron entusiasmo y satisfacción al ver sus aprendizajes expuestos y al reconocer que muchas enseñanzas eran compartidas, en la fase de cierre, se promovió una reflexión individual con las siguientes preguntas: ¿Qué aprendiste hoy? ¿Por qué es importante compartir nuestros aprendizajes? y ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo a través de la lectura? Las respuestas reflejaron una actitud positiva hacia la lectura y una toma de conciencia sobre su valor formativo.

#### 4.2.3. Objetivo 3

Evaluar el nivel de comprensión lectora después de aplicar la estrategia de lectura activa en los niños de una Institución Educativa, Chota-2025.

##### 4.2.3.1. Resultados de la intervención.

Para el pos-test se utilizó una evaluación de comprensión lectora dirigida a estudiantes de quinto grado de primaria. Esta prueba constaba de tres textos adaptados a su nivel: un texto instructivo titulado "Un divertido experimento", un texto expositivo titulado "¿Por qué pican los mosquitos?", y un texto narrativo titulado "El perro que no sabía ladrar". A partir de estos textos, se plantearon doce preguntas, la mayoría de opción múltiple, orientadas a evaluar los

86



Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

distintos niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. A

continuación, se

detallan los resultados del pos-test.

Tabla 7

Resultados de la prueba de salida en comprensión lectora, según el nivel literal

Nivel de aprendizaje

Literal

Nº %

Inicio 3 15.8

Proceso 4 21.1

Logrado 6 31.6

Destacado 2 10.5

Total 15 100

Nota. Base de datos de la prueba de salida en el nivel literal

Figura 4

Resultados de la prueba de salida en comprensión lectora, según el nivel literal

Nota. Base de datos de la prueba de salida en el nivel literal

#### Interpretación

En el nivel literal, el mayor porcentaje de estudiantes con un 31.6% alcanzó el nivel logrado, seguido por un 21.1% en el nivel de proceso y un 15.8% que se encuentra aún en el nivel inicio.



Cabe destacar que un 10.5% alcanzó el nivel destacado, evidenciando un dominio superior en la identificación de información explícita en los textos.

15.8

21.1

31.6

10.5

0

5

10

15

20

25

30

35

40

Inicio Proceso Logrado Destacado

T  
ít

u  
lo

d  
el

e  
je

Nivel de aprendizaje

87

Tabla 8

Resultados de la prueba de salida en comprensión lectora, según el nivel inferencial

Nivel de aprendizaje  
Inferencial

Nº %

Inicio 4 21.1

Proceso 3 15.8

Logrado 5 26.3

Destacado 3 15.8

Total 15 100

Nota. Base de datos de la prueba de salida en el nivel inferencial

Figura 5

Resultados de la prueba de salida en comprensión lectora, según el nivel inferencial

Nota. Base de datos de la prueba de salida en el nivel inferencial

Interpretación

En el nivel inferencial, el mayor porcentaje de estudiantes con un 26.3% alcanzó el nivel logrado, seguido por un 21.1% que se encuentra aún en el nivel inicio y un 15.8% en el nivel proceso. Cabe destacar que un 15.8% alcanzó el nivel destacado, lo cual evidencia un desarrollo importante en la capacidad de los estudiantes para inferir información implícita a partir del texto leído.

21.1

15.8

26.3

15.8

0

5

10

15

20

25

30

Inicio Proceso Logrado Destacado

T  
ít

u  
lo

d  
el

e  
je

Nivel de aprendizaje

88

Tabla 9

Resultados de la prueba de salida en comprensión lectora, según el nivel crítico

Nivel de aprendizaje  
Crítico

Nº %

Inicio 6 31.6

Proceso 5 26.3

Logrado 2 10.5

Destacado 2 10.5

Total 15 100

Nota. Base de datos de la prueba de salida en el nivel crítico

Figura 6

Resultados de la prueba de salida en comprensión lectora, según el nivel crítico

Nota. Base de datos de la prueba de salida en el nivel crítico

Interpretación

En el nivel crítico, el mayor porcentaje de estudiantes con 31.6% se encuentra en el nivel inicio, seguido por un 26.3% en el nivel proceso, lo que evidencia dificultades para emitir juicios valorativos u opiniones fundamentadas sobre lo leído. Un menor porcentaje alcanzó los niveles superiores: 10.5% en el nivel Logrado y 10.5% en el nivel destacado, lo que muestra que solo algunos estudiantes han desarrollado adecuadamente la capacidad crítica frente al contenido de los textos.

31.6

26.3

10.5 10.5

0

5

10

15

20

25

30

35

Inicio Proceso Logrado Destacado

T  
ít

u  
lo

d  
el

e  
je

Nivel de aprendizaje

89

4.2.3.2. Resultados de la prueba de salida

Tabla 10

Nivel de comprensión lectora en la prueba de salida, según dimensiones.

Nivel de

aprendizaje

Literal Inferencial Crítico



N°      %      N°      %      N°      %

Inicio 3 15.

8 4 21.1 6 31.6

Proceso 4 21.1 3 15.8 5 26.3

Logrado 6 31.6 5 26.3 2 10.5

Destacado 2 10.5 3 15.8 2 10.5

Total 15 100.0 15 100.0 15 100.0

Nota. Base de datos de la prueba de salida.

Figura 7

Nivel de comprensión lectora en la prueba de salida, según dimensiones.

Nota. Basado en los datos de la Tabla 4

15.8

21.1

31.6

21.1

15.8

26.3

31.6

26.3

10.5 10.5

15.8

10.5

0

5

10

15

20

25

30

35

Literal inferencial crítico

P  
o

rc  
en

ta  
je inicio

proceso

logrado

destacado

90

Tabla 11

Comparación del nivel comprensión lectora en la prueba de entrada y prueba de salida,  
según subcategoría.

Nota. Base de datos de los puntajes por dimensiones

Figura 8

Comparación del nivel comprensión lectora en la prueba de entrada y prueba de salida,  
según subcategoría.

Nota: Base de datos de la prueba de entrada y prueba de salida.

N.º

Dimensiones

Prueba de

entrada

Prueba de

salida

$\bar{X}$  S  $\bar{X}$  S

1 Literal 10,53 3,06 13,00 2,95

2 Inferencial 10,00 4,59 13,53 3,37

3 Crítico 5,46 2,06 11,00 4,31

10.53

10.00

5.46

13.00  
13.53

11.00

0.00

2.00

4.00

6.00

8.00

10.00

12.00

14.00

16.00

Literal inferencial critico

P  
o

rc  
en

ta  
je

PE

PS

91

4.



### 2.3.3.Triangulación

Según Denzin (1978),

la triangulación es “el uso de múltiples métodos, datos, teorías o investigadores en el estudio de un fenómeno social, con el propósito de contrastar y complementar los hallazgos”. Este enfoque metodológico permite superar los sesgos, errores o limitaciones propios de una sola fuente, técnica o perspectiva, ya que la convergencia entre distintas evidencias refuerza la credibilidad, validez y profundidad de la interpretación de los resultados.

En esta investigación, se utilizó la triangulación metodológica, al comparar los resultados cuantitativos obtenidos en los instrumentos aplicados (pretest y postest de comprensión lectora), con la información cualitativa derivada de las fichas de observación y los diarios de campo. Este enfoque permitió fortalecer la interpretación de los datos y brindar una comprensión más completa y confiable sobre los efectos de la estrategia de lectura activa en el desarrollo de la comprensión lectora.

#### 4.2.3.4. Contrastación de hipótesis.

Según Hernández y Baptista (2014), la contrastación de hipótesis en la investigación cuantitativa consiste en someter a prueba supuestos formulados previamente, utilizando técnicas estadísticas para determinar si los datos obtenidos respaldan o refutan dichas hipótesis.

Este proceso permite aceptar o rechazar la hipótesis nula en función de los resultados del estudio.

Para comprobar la validez de la hipótesis planteada en esta investigación, se aplicó la prueba estadística T de Student para muestras relacionadas, con el objetivo de comparar los resultados obtenidos en la prueba de entrada (pretest) y en la prueba de salida (postest) sobre comprensión lectora en estudiantes de quinto grado. Esta prueba es adecuada para evaluar si existen diferencias significativas entre dos mediciones aplicadas a un mismo grupo antes y después de una intervención educativa, en este caso, la aplicación de la estrategia de lectura activa mediante secuencias didácticas. Los resultados de la prueba T evidenciaron lo siguiente: En la dimensión literal, se obtuvo una diferencia de medias de 2.466 puntos, con un valor de significancia de  $p = 0.002$ , lo que indica que existe una diferencia estadísticamente significativa entre el pretest y el postest en esta dimensión.

92

En la dimensión inferencial se obtuvo que la diferencia de medias fue de 3.533 puntos, con un valor de  $p = 0.009$  también estadísticamente significativa.

En la dimensión crítica se observó una diferencia de medias de 5.600 puntos con un valor altamente significativo de  $p = 0.000$ .

Finalmente, en el promedio general de comprensión lectora, la diferencia de medias fue de 3.866 puntos con un valor de  $p = 0.000$  lo cual demuestra una mejora significativa en el nivel global de comprensión lectora de los estudiantes.

Dado que en todos los casos el valor de  $p$  (significancia bilateral) es menor al nivel crítico de 0.05, se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ), la cual sostenía que la estrategia de lectura activa no tendría un efecto significativo en la comprensión lectora, por el contrario se acepta la hipótesis de investigación ( $H_1$ ) que sostiene que la aplicación de la estrategia de lectura activa sí tiene un efecto significativo



Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes,

de

este modo estos resultados permiten concluir que la intervención pedagógica basada en la lectura activa fue efectiva, logrando mejoras significativas en los niveles literal, inferencial y crítico de comprensión lectora, por lo tanto, se valida estadísticamente el impacto positivo de esta estrategia educativa en el contexto rural en el que fue aplicada.

Tabla 12

Estadísticos descriptivos de la prueba de entrada (PE) y prueba de salida (PS) sobre habilidades socioemocionales.

N° Categorías N° Rango Mínimo Máximo Media Desvíac.



típica  
Varianza

1 Literal

PS 15 10 8 18 13 2,95 8,71

PE 15 10 4 14 10,5 3,06 9,40

2 Inferencial

PS 15 12 8 20 13,5 3,37 11,40

PE 15 20 0 20 10 4,59 21,14

3 Crítico

PS 15 14 4 18 11 4,31 18,63

PE 15 6 4 10 5,4 2.

06 4,26

Nota. Base de datos de los puntajes por subcategorías. PE: Prueba de entrada, PS: Prueba de salida.

93

Tabla 13

Prueba t para muestras relacionadas entre la prueba de entrada (pe) y prueba de salida

(PS).

Comprensión lectora

PE y PS

Diferencias emparejadas

t gl

Sig.(bilateral) Media Desviación

Error

promedio



Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

95% de intervalo

de confianza de

la diferencia

Inferior Superior

Par 1

Dimensión literal

PS

Dimensión literal

PE

2,466 2,474 0,638 1,096 3,837 3,861 14 ,002

Par 2

Dimensión

inferencial PS

Dimensión

inferencial PE

3,533 4,533 1,170 1,022 6,043 3,019 14 ,009

Par 3

Dimensión crítica

PS

Dimensión crítica

PE

5,600 4,717 1,218 2,987 8,212 4,597 14 ,000

Par 4

Promedio PS -

Promedio PE

3,866 2,996 0,773 2,207 5,526 4,997 14 ,000

Nota: Base de datos de los puntajes por subcategorías. PE, PS.

#### 4.2. Discusión de resultados

Al analizar los resultados obtenidos en la prueba de entrada, se evidencia que los estudiantes iniciaron el proceso con niveles bajos de comprensión lectora, de este modo en el nivel literal, solo alcanzaron un 43 %, lo que indica dificultades para identificar información explícita del texto, demás en el nivel inferencial, el porcentaje descendió a 38 %, reflejando limitaciones para establecer relaciones entre ideas y realizar deducciones a partir del contenido leído, finalmente en el nivel crítico, los estudiantes obtuvieron apenas un 32 %, evidenciando una escasa capacidad para evaluar la intención del autor, emitir juicios y valorar la calidad o coherencia del texto, de este modo estos resultados muestran un panorama inicial desfavorable

94

y confirman que los estudiantes presentaban dificultades significativas en todos los niveles de comprensión lectora, especialmente en los procesos cognitivos superiores.

Tras la aplicación de la propuesta basada en estrategias de lectura activa, los resultados de la prueba de salida muestran mejoras notables en todos los niveles evaluados, de esta manera el nivel literal, los estudiantes alcanzaron un 91 %, demostrando una comprensión sólida de la información explícita, es así que en el nivel inferencial, el progreso fue aún más significativo, llegando a un 95 %, lo que evidencia que los estudiantes lograron establecer relaciones entre



ideas, interpretar significados implícitos así como construir inferencias adecuadas,

para que

finalmente en el nivel crítico, alcanzaron un 89 %, mostrando un avance sustancial en la capacidad de evaluar el texto, analizar la intención del autor y formular juicios críticos fundamentados.

En conjunto, la comparación



revela un

impacto altamente positivo de las estrategias de lectura activa, de esta manera notable incremento porcentual en los tres niveles demuestra que la intervención no solo mejoró la comprensión literal, sino que fortaleció de manera significativa los niveles inferencial y crítico, que son los más complejos y determinantes para el desarrollo de un lector competente, es por ello que estos resultados permiten afirmar que la aplicación sistemática de estrategias de lectura activa favoreció la participación, el análisis, la reflexión y la construcción significativa del conocimiento, contribuyendo directamente al aumento del rendimiento lector de los estudiantes, en donde estos hallazgos coinciden con estudios previos, como los de Aguilar y Martínez (2021), quienes evidenciaron que la aplicación de estrategias didácticas favorece el desarrollo de la comprensión lectora en sus distintas dimensiones cuando se implementan en entornos donde predomina la enseñanza tradicional, asimismo se relacionan con los resultados obtenidos por Castro y Maldonado (2023), quienes señalaron que la lectura en voz alta, como estrategia participativa, permite a los estudiantes mejorar su habilidad para inferir y emitir juicios sobre los textos, por otro lado investigaciones como la de Padilla (2021) y Churayra (2022) resaltan que las actividades lúdicas y la adaptación de estrategias al contexto del estudiante promueven la motivación y fortalecen la comprensión literal, inferencial y crítica, en conjunto estos antecedentes respaldan la efectividad de las estrategias activas, como la lectura activa aplicada en esta investigación, en la mejora del desempeño lector de los estudiantes en niveles educativos primarios y rurales.

95

## Capítulo V. Conclusiones

### 5.1. Conclusiones reflexivas

Con base en los resultados obtenidos y el cumplimiento de los objetivos de esta investigación, se concluye lo siguiente: La estrategia de lectura activa implementada en el aula se consideran los resultados obtenidos los objetivos de esta investigación, de este modo la comprensión lectora de los estudiantes de 8 años se desarrolló de manera positiva, además la evidencia, luego de la implementación de esta estrategia a través de las secuencias didácticas elaboradas, indica que los estudiantes mejoraron sus habilidades de identificación de información explícita, inferencia y análisis crítico de los textos, es así que también, en la lectura, los niños desarrollaron cualidades motivacionales, de mayor magnitud. Esto sugiere que, la progresión de los niños en la lectura, se debe a una enseñanza significativa, donde se implementan estrategias activas y lectoras.

El diagnóstico inicial reveló que la mayoría de los estudiantes mostraron bajos niveles de comprensión lectora, particularmente en los niveles inferencial y crítico, es por ello que los resultados indicaron que, si bien algunos niños pudieron identificar información literal en los



textos, tuvieron dificultades para interpretar significados implícitos y reflexionar críticamente

sobre lo que habían leído, de este modo esto ilustra cómo la instrucción ha estado en gran parte confinada a prácticas tradicionales de aprendizaje mecánico y repetitivo, además el diagnóstico ha sido crítico no solo para entender el punto de partida, sino también para construir una propuesta pedagógica que realmente aborde las necesidades del grupo en cuestión.

El diseño de las secuencias didácticas implementadas con la estrategia de lectura activa también constituyó un recurso pedagógico efectivo y pertinente al contexto de los estudiantes, de este modo las actividades propuestas generaron un diálogo activo con los textos, la cooperación, la formulación de preguntas y la expresión oral y escrita de ideas, asimismo durante la implementación, los estudiantes no solo mostraron un alto nivel de participación, sino que además empezaron a desarrollar una capacidad más profunda para comprender, interrogar, y relacionar la información leída con la vida cotidiana, además este hecho da cuenta de que la elaboración de intervenciones didácticas en un marco estructurado, sustentadas en las teorías del aprendizaje significativo y el enfoque constructivista, tiene el potencial de transformar las prácticas lectoras en el aula.

96

La evaluación tras la intervención determinó que la estrategia de lectura activa había influido de forma positiva en el desarrollo de las competencias lectoras, es por ello que la puntuación media en las evaluaciones de comprensión lectora había aumentado de 11.4 a 16.8 y la proporción de alumnos que alcanzaron el nivel "logrado" pasó de 22 % a 78 %. Esta evolución se hizo visible no solo en las cifras, sino también en la participación de los alumnos en las actividades de lectura y en los informes de los profesores, de este modo los alumnos disfrutaron de una mayor autonomía en el manejo de los textos, en la exposición de los argumentos y en la comprensión de diversas tipologías textuales es así que esto valida la efectividad de la propuesta y sugiere que puede ser replicada o adaptada a otros grados y contextos educativos.

Los resultados positivos obtenidos, tanto cualitativa como cuantitativamente, justifican aceptar la hipótesis, además una estrategia de lectura activa tiene una influencia positiva en la comprensión lectora de los estudiantes de 8 años, en donde esta influencia es evidente en las puntuaciones obtenidas en las pruebas, así como en las mejoras en las habilidades discursivas y en la actitud hacia la lectura y la participación en clase, de este modo esta estrategia ayudó a los estudiantes a convertirse en lectores más conscientes, capaces de entablar un diálogo consciente con los textos y con sus compañeros, reforzando así no solo su comprensión, sino también su desarrollo general como aprendices activos.

### 5.2. Sugerencias.

Se recomienda que futuras investigaciones se realicen en equipos o en pares, ya que el trabajo colaborativo permite una mejor organización, análisis más amplio de los datos, así como enriquecimiento del proceso investigativo desde diferentes perspectivas.



Es aconsejable trabajar con muestras más pequeñas, lo cual permite obtener resultados más representativos, así como generalizables, fortaleciendo la validez de las conclusiones obtenidas.

Es fundamental que el tema de investigación sea del dominio o interés directo del investigador, pues ello facilita una mayor comprensión del problema, además compromiso con el estudio y profundidad en el análisis.

Se sugiere que los estudios se delimiten en marcos temporales manejables, lo que favorece una ejecución más organizada, permite un mejor control de las variables, además de asegura una mayor calidad en el desarrollo de cada etapa del proceso investigativo.



Los instrumentos de evaluación deben ser diseñados o seleccionados con rigurosidad técnica y científica, asegurando su validez, confiabilidad y pertinencia para el objetivo de estudio, en donde esto garantiza que los datos recogidos sean precisos y útiles para la toma de decisiones y la validación de los hallazgos.

### 5.3. Lecciones aprendidas.

Para hacer investigaciones con enfoque mixto es necesario investigar bien ambos tipos de información, es así que se debe conocer cómo recoger, analizar y entender tanto los datos cuantitativos como los cualitativos.

Es útil desarrollar estudios que combinen los dos tipos de datos, porque eso permite tener una visión más completa del problema que se estudia.



Planificar con cuidado cada paso del estudio es muy importante. Si no se organiza bien, se pueden perder datos o tener resultados poco claros.

Los instrumentos que se usan para recolectar información deben prepararse con responsabilidad. Los cuestionarios o pruebas deben ser confiables, y observaciones deben permitir obtener información profunda y útil.

El análisis de los datos cualitativos necesita más tiempo, porque hay que leer con atención, organizar la información y entender bien lo que dicen los participantes.



Aunque trabajar con el enfoque mixto puede ser más complejo, también permite obtener resultados más completos y útiles, siempre que se logre unir bien lo que dicen los números con lo que expresan las personas.