

Recursos innovadores para la lectoescritura y su impacto en la comprensión lectora en segundo año de educación básica

Autores:

Palacios Vera Nicolle Jamileth

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

Estudiante de la Maestría en Educación con mención en Innovaciones Pedagógicas

Chone – Ecuador

nicollej.palacios@pg.ulead.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0001-1578-4253>

Dr. Orley Reyes Meza, PhD

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

Docente de la Maestría en Educación con mención en Innovaciones Pedagógicas

Chone – Ecuador

orley.reyes@ulead.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0003-5613-1624>

RESUMEN

El dominio de la lectoescritura en los primeros años de escolarización representa uno de los pilares estructurales para la inclusión cognitiva, el éxito académico y el desarrollo del pensamiento crítico. El presente estudio tuvo como objetivo principal describir los recursos innovadores de lectoescritura orientados a potenciar la comprensión lectora en los niños de segundo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa 5 de Mayo, en el cantón Chone, provincia de Manabí, Ecuador. Se adoptó una metodología bajo un enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo), con un diseño no experimental, de corte transversal y alcance descriptivo-analítico. La investigación trabajó con una muestra censal constituida por 5 docentes de aula de segundo de básica y 38 estudiantes distribuidos en dos paralelos (20 en el Paralelo A y 18 en el Paralelo B). Para la recolección de información se diseñaron y aplicaron dos instrumentos validados: una entrevista semiestructurada de 10 preguntas dirigida a los docentes y una guía de observación pedagógica estructurada de 10 ítems aplicada en cuatro sesiones de

clase. Los hallazgos principales demuestran un claro predominio de recursos didácticos de carácter analógico y tradicional (tarjetas fonológicas, papelógrafos y fichas impresas) frente a una presencia incipiente de tecnologías digitales, motivada esencialmente por la falta de infraestructura tecnológica institucional y la escasa capacitación docente en competencias pedagógico-digitales. En el ámbito metodológico, el profesorado muestra una marcada solvencia en la mediación afectiva y en el estímulo de la comprensión literal; sin embargo, se identificaron brechas severas en la ejercitación de la comprensión inferencial y en la articulación de los textos con las vivencias cotidianas de los niños. Se concluye que la verdadera innovación en la comprensión lectora no depende únicamente del soporte tecnológico, sino de una transformación metodológica integral que fusione recursos creativos con mediaciones pedagógicas orientadas al pensamiento de alto nivel.

Palabras clave: Lectoescritura, comprensión lectora, recursos innovadores, metodología docente, innovación pedagógica, educación básica.

ABSTRACT

Mastery of literacy skills during the early years of schooling is a structural pillar for cognitive inclusion, academic success, and the development of critical thinking. The primary objective of this study was to describe innovative literacy resources aimed at enhancing reading comprehension among second-grade students at the "5 de Mayo" Educational Unit in the Chone Canton, Manabí Province, Ecuador. A mixed-methods approach (qualitative-quantitative) was adopted, utilizing a non-experimental, cross-sectional design with a descriptive-analytical scope. The research involved a census sample comprising five second-grade classroom teachers and 38 students distributed across two class sections (20 in Section A and 18 in Section B). Two validated instruments were designed and administered for data collection: a 10-question semi-structured interview for teachers and a structured pedagogical observation guide (10 items) applied over four class sessions. Key findings reveal a clear predominance of traditional, analog teaching resources (phonological cards, flip charts, and printed worksheets) alongside a nascent presence of digital technologies; this is largely due to a lack of institutional technological infrastructure and limited teacher training in digital-pedagogical competencies. Methodologically, teachers demonstrate strong proficiency in affective mediation and the fostering of literal comprehension; however, significant gaps were

identified regarding exercises for inferential comprehension and the integration of texts with the children's daily experiences. The study concludes that true innovation in reading comprehension does not depend solely on technological tools but rather on a comprehensive methodological transformation that combines creative resources with pedagogical strategies aimed at fostering high-level thinking.

Keywords: Literacy, reading comprehension, innovative resources, teaching methodology, pedagogical innovation, basic education.

Introducción

La apropiación del lenguaje escrito durante la infancia temprana trasciende la mera capacidad mecánica de reconocer grafemas y reproducir trazos sobre el papel; representa la puerta de entrada a la cultura escrita, la autonomía cognitiva y la interacción social con el entorno. En la Educación General Básica (EGB), de manera muy especial durante el segundo año, la adquisición de la lectoescritura se consolida como el eje transversal sobre el cual descansan las competencias de todas las áreas del saber. Es justamente en este nivel evolutivo donde los estudiantes realizan un salto cualitativo crucial: dejan de aprender a leer para comenzar a leer para aprender.

A pesar de su reconocida relevancia, los diagnósticos continentales y regionales reflejan un escenario preocupante. De acuerdo con los informes de la UNESCO (2021), una proporción significativa de niños en América Latina concluye los primeros grados de escolarización sin haber alcanzado los niveles mínimos de competencia en comprensión lectora. Esta falencia genera un efecto multiplicador negativo a lo largo de la trayectoria escolar, derivando en problemas de rezago, falta de motivación e incluso deserción académica. En el Ecuador, la realidad educativa no es ajena a este desafío; las evaluaciones estandarizadas del sistema educativo han evidenciado históricamente vacíos conceptuales y metodológicos en la enseñanza inicial de la lectura, acentuados en contextos de vulnerabilidad socioeconómica o en instituciones con recursos escasos.

En las aulas ecuatorianas, y de forma particular en la Unidad Educativa 5 de Mayo del cantón Chone, provincia de Manabí, la enseñanza de la lectura en segundo año de EGB enfrenta tensiones cotidianas. Por un lado, se evidencia una práctica docente bien intencionada y comprometida desde el afecto, pero profundamente arraigada en el modelo tradicional que prioriza la decodificación silábica y la memorización literal. Por otro lado, la irrupción de las tecnologías de la información

y la comunicación (TIC) y de las nuevas corrientes de la neuroeducación exige la incorporación de recursos dinámicos, sensoriales y digitales que despierten el interés de una generación de estudiantes nativos digitales.

Frente a esta coyuntura, la presente investigación plantea el siguiente problema científico: ¿De qué manera los recursos innovadores de lectoescritura y las metodologías pedagógicas aplicadas por los docentes potencian la comprensión lectora en los estudiantes de segundo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa 5 de Mayo?

La justificación de esta investigación descansa en múltiples dimensiones. Desde el punto de vista *pedagógico y didáctico*, ofrece una mirada reflexiva sobre las prácticas reales que suceden dentro del aula rural-urbana manabita, sirviendo como insumo para que los docentes revalúen sus formas de enseñar y trasciendan las hojas de trabajo repetitivas. En el plano *social y humano*, busca aportar al desarrollo de herramientas que le garanticen al niño su derecho a una educación de calidad, donde la lectura sea una experiencia gozosa y no un ejercicio frustrante. Finalmente, desde la óptica *institucional y científica*, el estudio se alinea de manera directa con las líneas de investigación en Innovaciones Pedagógicas de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM), aportando evidencias empíricas generadas desde el territorio.

La presente investigación tiene como propósito describir los recursos innovadores de lectoescritura orientados a potenciar la comprensión lectora en los estudiantes de segundo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa 5 de Mayo. Para el cumplimiento de este propósito, se busca identificar la tipología, frecuencia y accesibilidad de los recursos didácticos y tecnológicos utilizados en el proceso de lectoescritura dentro del aula; además, determinar las metodologías pedagógicas empleadas por el docente para la mediación y el desarrollo de la comprensión lectora en sus diferentes niveles. De esta manera, la investigación permitirá conocer la situación actual de los recursos innovadores utilizados y su aporte al fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Sustento Epistemológico: La Teoría del Aprendizaje Significativo

La investigación encuentra su principal cimiento en la Teoría del Aprendizaje Significativo formulada por David Ausubel. Según este enfoque cognitivista, el aprendizaje no se produce por simple acumulación asociativa de información, sino a través de un proceso activo en el cual el

sujeto conecta la nueva información con sus estructuras cognitivas previas (los denominados conceptos inclusores). En el aprendizaje de la lectoescritura, este principio adquiere una dimensión determinante: el niño no aprende a leer abstrayendo símbolos descontextualizados, sino asociando los grafemas con sus vivencias familiares, su lenguaje oral preexistente y los conocimientos del mundo que ha construido en su entorno cotidiano.

Cuando el docente introduce recursos innovadores —como un cuento digital interactivo, un pictograma en formato gigante o una aplicación de conciencia fonológica—, no solo está presentando un material atractivo; está creando un "puente cognitivo" o un organizador previo que facilita la subsunción de la nueva estructura lingüística. La innovación, bajo la mirada ausubeliana, es el catalizador que vuelve el contenido potencialmente significativo y genera en el estudiante la actitud favorable indispensable para aprender.

Fundamentos Neuropedagógicos y la Lectura Temprana

Desde la perspectiva de las neurociencias aplicadas a la educación, leer no es una facultad innata del cerebro humano, a diferencia del habla. El cerebro requiere "reciclar" redes neuronales originalmente diseñadas para el reconocimiento de formas visuales y la simetría, adaptándolas para la identificación de grafemas y su correspondencia con fonemas (el área de la forma de las palabras). Autores como Dehaene (2014) sostienen que en el segundo año de EGB este proceso exige un alto nivel de plasticidad cerebral y una carga de atención sostenida considerable.

Es allí donde la emoción y la novedad juegan un rol determinante. El sistema límbico, al percibir un estímulo novedoso, lúdico o multisensorial, activa la liberación de dopamina y noradrenalina, neurotransmisores que consolidan la memoria de trabajo y fijan la atención. Los recursos innovadores en lectoescritura (fichas sensoriales, juegos fonológicos multimedia, dramatizaciones) actúan directamente sobre el circuito emocional del cerebro infantil, transformando la práctica lectora en un proceso motivante que reduce los niveles de ansiedad y resistencia pedagógica.

Tipología y Evolución de los Recursos Didácticos en Lectoescritura

Los recursos didácticos en el campo de la lengua escrita han evolucionado sustancialmente a lo largo de las últimas décadas, pudiendo clasificarse en tres grandes categorías pedagógicas:

- **Recursos Físicos Analógicos Tradicionales:** Incluyen la pizarra, la tiza, las fichas impresas

estandarizadas, las silabarias y los libros de texto unidireccionales. Aunque han sido la base de la alfabetización histórica, su uso exclusivo y reiterativo suele derivar en un aprendizaje memorístico y pasivo.

- **Recursos Físicos Multisensoriales y Manipulativos:** Materiales como las letras de lija, los bloques alfabéticos, las tarjetas fotográficas de vocabulario, los frisos de cuentos y los rincones de lectura estructurados. Estos recursos apelan a la kinestesia, el tacto y la visión espacial, siendo de vital importancia para niños con diferentes estilos de aprendizaje.
- **Recursos Tecnológicos e Innovadores Digitales:** Abarcan software educativo interactivo, aplicaciones móviles para la conciencia fonológica, cuentos digitales hipermediales, plataformas de lectura gamificadas, videos animados con pictogramas y pizarras digitales interactivas. De acuerdo con Cuenca y León (2024), estos materiales no solo captan la atención por su naturaleza dinámica, sino que permiten la personalización del aprendizaje, el autochequeo de errores y la retroalimentación inmediata.

La Comprensión Lectora y sus Niveles de Procesamiento

La comprensión lectora debe ser entendida como un proceso complejo, interactivo y multidimensional donde el lector reconstruye activamente el sentido del texto. No se trata de un producto final estático, sino de una actividad cognitiva en la que se cruzan los conocimientos del lector con la propuesta del autor. Autores referentes como Isabel Solé (2018) y Fernando Calero (2017) señalan que la lectura autorregulada requiere dotar al niño de estrategias concretas antes, durante y después del texto. En el ámbito educativo de la EGB se reconocen tres niveles de procesamiento diferenciados (García Álvarez, 2024; Cevallos Bone, 2023):

1. **Nivel Literal:** Representa el reconocimiento explícito de la información expresada en el texto. Implica identificar personajes, escenarios, secuencia cronológica de hechos y nombres directos. Aunque es el nivel básico fundamental, quedarse únicamente en él limita el pensamiento analítico.
2. **Nivel Inferencial:** Es la esencia del procesamiento comprensivo de alto nivel. Exige que el estudiante "lea entre líneas", deduzca información no expresada explícitamente, anticipe finales, comprenda el lenguaje figurado o las intenciones de los personajes, y elabore hipótesis apoyándose en sus saberes previos y en las pistas del texto.
3. **Nivel Crítico o Criterial:** Constituye la etapa donde el lector emite juicios de valor

fundamentados sobre el contenido, la forma o la intención de la lectura. En niños de segundo de básica, este nivel se manifiesta cuando son capaces de opinar si la acción de un personaje fue correcta, qué habrían hecho ellos en esa situación o si el texto les parece justo.

2 Metodologías Activas y Estrategias Didácticas para la Enseñanza de la Lectura

Para articular los recursos con los niveles de comprensión, la didáctica de la lengua promueve el uso de metodologías activas y colaborativas. Estrategias como el aprendizaje basado en el juego (gamificación) (Ramón Pacurucu et al., 2021), el teatro de lectores (Ferrada & Outón, 2017) y las secuencias de lectura guiada resultan indispensables. Rodríguez y Torres (2021) así como Armijos Uzho et al. (2023) enfatizan que la mediación docente debe abandonar el monólogo y la simple toma de lectura individual en voz alta, convirtiéndose en un diálogo interactivo donde se estimule la formulación constante de preguntas abiertas que desafíen la mente infantil y favorezcan el pensamiento crítico.

Materiales y Métodos

Diseño y Enfoque de la Investigación

El estudio se abordó desde un **enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo)**, el cual permitió capturar tanto la amplitud de las frecuencias numéricas respecto al uso de recursos como la profundidad cualitativa del discurso docente y la dinámica de las interacciones en el aula. El diseño de la investigación fue **no experimental**, en tanto no se manipularon deliberadamente las variables de estudio, limitándose a observar y registrar los fenómenos pedagógicos tal como ocurren en su contexto natural.

Asimismo, tuvo un corte **transversal**, dado que la recolección de los datos empíricos se realizó en un único momento temporal (período académico 2026). El alcance de la investigación fue de carácter **descriptivo-analítico**: descriptivo, porque detalló las características, tipos de recursos y comportamientos pedagógicos observados; y analítico, porque contrastó los hallazgos con el marco teórico para comprender las causas subyacentes de las debilidades metodológicas encontradas.

Contexto, Población y Muestra

La investigación se llevó a cabo en la Unidad Educativa 5 de Mayo, institución educativa pública

ubicada en el cantón Chone, provincia de Manabí, Ecuador. La población objetivo estuvo integrada por la totalidad del personal docente del nivel de segundo año de EGB y por sus respectivos grupos de estudiantes.

Se trabajó con una **muestra intencional no probabilística (censal)**, conformada por:

- **Docentes:** 5 profesores de aula encargados de impartir las asignaturas del tronco común (incluida Lengua y Literatura) en el segundo año de básica.
- **Estudiantes:** 38 niños y niñas inscritos en el segundo año de EGB, distribuidos formalmente en dos paralelos:
 - Paralelo A: 20 estudiantes.
 - Paralelo B: 18 estudiantes.

Esta selección garantizó la participación directa de todos los actores vinculados al nivel pedagógico objeto de análisis, asegurando la validez ecológica de los datos.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Para garantizar el principio de triangulación metodológica, se diseñaron y aplicaron dos instrumentos ad-hoc:

1. **Entrevista Semiestructurada a Docentes:** Constó de 10 preguntas abiertas divididas en dos dimensiones estratégicas:
 - *Dimensión A: Recursos Didácticos y Tecnológicos (Preguntas 1 a 5):* Indagó sobre el tipo de materiales físicos utilizados para el trazo y la conciencia fonológica, la disponibilidad de tecnología en el aula, la frecuencia de uso de software educativo, las percepciones de impacto motivacional y los principales obstáculos institucionales.
 - *Dimensión B: Metodología para la Comprensión Lectora (Preguntas 6 a 10):* Investigó los enfoques pedagógicos aplicados (inductivo/deductivo), la integración de la comprensión durante la decodificación, los criterios de selección de materiales, la frecuencia de actividades participativas y los requerimientos prioritarios de apoyo pedagógico.
2. **Guía de Observación de Aula Estructurada:** Compuesta por 10 ítems o indicadores clave sobre el comportamiento docente y estudiantil durante la clase de lectura. El instrumento empleó una escala de valoración tripartita (*Siempre, A veces, Nunca*) con campos abiertos para el registro de evidencias cualitativas. La guía fue aplicada durante 4 sesiones completas de

Categoría / Dimensión	Pregunta Guía	Síntesis de Respuestas Predominantes	Frecuencia / Porcentaje
Material Tradicional	Físico ¿Qué materiales concretos emplea para la conciencia fonológica y trazo?	Uso constante de papelógrafos impresos, tarjetas de letras recortables, hojas de trabajo estandarizadas y fichas dibujadas a mano en cartulina.	5 de 5 docentes (100%) los utilizan diariamente.
Equipamiento Tecnológico	¿De qué tecnología dispone directamente dentro del aula de clases?	3 docentes afirman no tener ningún equipo. 2 docentes llevan su propia computadora portátil personal y un parlante pequeño para reproducir audio.	60% Sin tecnología en aula. 40% Con equipo personal básico.
Software y Herramientas Digitales	¿Con qué frecuencia utiliza aplicaciones, cuentos digitales o videos interactivos?	El uso es esporádico. Proyectan ocasionalmente algún video infantil si logran conseguir prestado un proyector institucional.	80% (4 docentes) refiere uso "A veces". 20% (1 docente) refiere "Nunca".
Impacto Percibido	¿Considera que la tecnología incrementa la motivación en sus	Coinciden plenamente en que los niños muestran mayor	5 de 5 docentes (100%) perciben un impacto altamente positivo.

alumnos?	entusiasmo, atención y dinamismo cuando la clase incluye elementos audiovisuales.
----------	---

Limitaciones	y ¿Cuál es el principal	Inexistencia de 5 de 5 docentes (100%) señalan
Obstáculos	impedimento para innovar con recursos tecnológicos?	internet en las aulas, falta de equipos y capacitación. falta de proyectores/pantallas y severa ausencia de capacitaciones en didáctica digital.

3. observación (2 sesiones en el Paralelo A y 2 en el Paralelo B), evaluando aspectos como: estrategias de pre-lectura, calidad de la mediación, atención a la comprensión literal e inferencial, uso de apoyos visuales, dinamismo participativo, actividades de post-lectura, conexión con la vida cotidiana, monitoreo del rezago y clima emocional del aula.

Ambos instrumentos fueron contruidos en el marco de las exigencias académicas de la Maestría en Educación de la ULEAM y sometidos a un proceso de validación por juicio de expertos (docentes universitarios del área de investigación y metodología) para garantizar la coherencia constructiva y la precisión temática.

3.4. Procedimiento de Análisis de Datos

Los datos cuantitativos derivados de la guía de observación y las respuestas estructuradas de las entrevistas se procesaron mediante estadística descriptiva (distribución de frecuencias absolutas y porcentajes). Por su parte, la información cualitativa obtenida de los discursos docentes y el diario de campo observacional se abordó mediante análisis de contenido temático, clasificando los extractos textuales por categorías sintomáticas. La integración de ambos enfoques se consolidó en tablas analíticas matriciales para su posterior discusión teórica.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis de los Recursos Didácticos y Tecnológicos (Objetivo Específico 1)

En el marco del primer objetivo específico orientado a identificar los recursos utilizados en el aula, la información provista por los 5 docentes entrevistados arrojó un panorama detallado sobre las condiciones reales de infraestructura y la selección de materiales.

Tabla 1

Sistematización de la entrevista a docentes sobre recursos didácticos y tecnológicos (n = 5)

Nota. Datos recopilados durante la fase de entrevistas a los docentes de segundo año de EGB. Unidad Educativa 5 de Mayo (2026).

Los datos de la Tabla 1 exponen una marcada brecha entre el deseo de innovación y las posibilidades reales del cuerpo docente. Existe un reconocimiento unánime de que el uso de tecnologías transforma el interés del estudiante; no obstante, el ejercicio cotidiano se encuentra severamente supeditado a los recursos analógicos tradicionales debido a deficiencias estructurales de la institución educativa.

Análisis de la Metodología Docente para la Comprensión Lectora.

Para dar respuesta al segundo objetivo específico, se consolidaron los hallazgos de las 4 sesiones de observación presencial estructurada realizadas en las dos aulas (Paralelos A y B, sumando 38 niños).

A continuación tabla 2

Consolidado de la guía de observación sobre la metodología docente para la comprensión lectora (4 Sesiones, n = 38 estudiantes)

Aspecto Metodológico Evaluado	Siempre	A veces	Nunca	Evidencias Cualitativas y Comportamientos Observados en Aula
1. Estrategias de	75% (3)	25% (1)	0% (0)	Los docentes presentan

Pre-lectura

la portada del cuento o una imagen central y formulan preguntas iniciales para activar la imaginación de los niños.

2. Mediación en la Lectura

100% (4)

0% (0)

0% (0)

Excelente dominio del tono de voz, pausas dramáticas y gestualidad por parte de los docentes para mantener la atención del grupo.

3. Comprensión Literal

100% (4)

0% (0)

0% (0)

Evaluación constante mediante preguntas directas: "¿Cómo se llamaba el personaje?", "¿Dónde ocurrió la historia?", "¿Qué color era el objeto?".

4. Comprensión Inferencial

0% (0)

75% (3)

25% (1)

Poca formulación de preguntas complejas. Rara vez se le pregunta al niño por qué cree que ocurrió algo o qué habría pasado si la situación cambiaba.

5. Uso de Apoyos Visuales	100% (4)	0% (0)	0% (0)	Uso constante de láminas físicas, tarjetas ilustradas y dibujos en la pizarra para acompañar la narración oral.
6. Dinamismo e Interacción	75% (3)	25% (1)	0% (0)	Aulas participativas; la mayoría de los niños levanta la mano con entusiasmo para responder a las preguntas del profesor.
7. Actividades de Post-lectura	50% (2)	50% (2)	0% (0)	Las actividades de cierre se limitan a pedir que dibujen lo que más les gustó o coloreen una hoja de trabajo impresa.
8. Conexión con la Realidad	0% (0)	50% (2)	50% (2)	Escasa vinculación de la lectura con las vivencias reales de los niños en su hogar o en el cantón Chone; el texto se trata como un objeto aislado.
9. Monitoreo de Dificultades	100% (4)	0% (0)	0% (0)	Actitud cercana y paciente del docente. Se desplaza por los bancos brindando apoyo

					individualizado a los estudiantes con rezago en el trazo.
10.	Clima Emocional del Aula	100% (4)	0% (0)	0% (0)	Ambiente cálido, seguro, de respeto y buen trato. Los niños se sienten en confianza para expresarse sin temor a la sanción.

Nota. Consolidado porcentual y evidencial obtenido en 4 observaciones de clase directas en las aulas de 2.º EGB de la U.E. 5 de Mayo (2026).

Los datos expuestos en la Tabla 2 revelan una marcada polarización en la práctica metodológica. El cuerpo docente demuestra una fortaleza indiscutible en la mediación afectiva, el control del aula, la narración oral motivadora y la evaluación del nivel literal. No obstante, se evidencia una fisura metodológica preocupante al evaluar el nivel inferencial y la conexión del texto con la realidad contextual del estudiante, aspectos indispensables para transitar de una lectura pasiva a una comprensión crítica.

5. DISCUSIÓN

El análisis cruzado de las evidencias empíricas con la literatura científica existente permite generar una reflexión profunda sobre las dinámicas pedagógicas observadas en el segundo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa 5 de Mayo.

En lo concerniente al **primer objetivo específico (recursos didácticos y tecnológicos)**, los hallazgos confirman la vigencia de una brecha de infraestructura que condiciona de forma directa el ejercicio docente. La marcada dependencia de materiales analógicos tradicionales (fichas e impresos en cartulina) y la casi nula presencia de herramientas digitales en el aula coinciden con lo reportado por López (2020), quien argumenta que en las instituciones públicas periféricas o de sectores semiurbanos, la innovación suele verse frenada por la falta de inversión estatal y de

conectividad básica. Sin embargo, resulta sumamente revelador que el 100% de los docentes manifieste que los recursos tecnológicos incrementan de forma notable la motivación y atención infantil. Esta percepción encuentra un sólido respaldo en las investigaciones de Cuenca y León (2024), así como en los hallazgos más recientes de Sinergia Académica (2025), quienes demostraron que el uso de cuentos interactivos y recursos multimedia estimula los canales de atención de los nativos digitales, reduciendo la fatiga cognitiva propia del aprendizaje memorístico tradicional.

Por otro lado, la afirmación categórica de los docentes sobre la falta de capacitación pedagógico-digital como su principal barrera ratifica la posición de Gómez y Salinas (2019). Estos autores sostienen que la simple dotación de equipos resulta estéril si no va acompañada de un proceso continuo de alfabetización digital docente que transforme las concepciones metodológicas. Innovar no significa sustituir el papel por una pantalla para hacer lo mismo, sino aprovechar la tecnología para crear nuevas formas de interacción con la lectura.

En relación con el **segundo objetivo específico (metodología para la comprensión lectora)**, la discusión se centra en el desequilibrio observado entre los niveles de comprensión. Las observaciones demostraron que la mediación docente es altamente efectiva para garantizar el nivel literal (100% de presencia en la Tabla 2). Este comportamiento pedagógico se alinea con las postulaciones de García Álvarez (2024) y Cevallos Bone (2023), quienes señalan que el nivel literal suele ser la zona de confort del profesorado, por cuanto resulta sencillo de evaluar mediante preguntas de respuesta única e inmediata.

Sin embargo, la debilidad detectada en el nivel inferencial (evaluado como *A veces* en el 75% de las observaciones y *Nunca* en el 25%) representa una limitación seria para el desarrollo cognitivo de los niños. El nivel inferencial es la verdadera prueba de la comprensión; exige que el lector construya un modelo mental del texto conectando las pistas explícitas con sus esquemas cognitivos previos, en estricto apego a la teoría de Ausubel (2002) y al modelo de Duke y Cartwright (2021) sobre la ciencia de la lectura. Al no formular preguntas que desafíen al estudiante a deducir intenciones, predecir acontecimientos o interpretar metáforas sencillas, se corre el riesgo de formar "decodificadores fluidos pero analfabetos funcionales". Asimismo, la escasa conexión entre el texto y la realidad del estudiante (50% de valoración *Nunca* en la Tabla 2) contraviene los principios de la neuropedagogía y de la propuesta de Montesdeoca Arteaga et al. (2021), la cual

demuestra que el cerebro retiene significativamente solo aquello que reconoce como útil, cercano o emocionalmente vinculado a su existencia cotidiana.

Pese a estas debilidades metodológicas, la investigación identificó una fortaleza institucional de enorme valor: el excelente clima emocional y afectivo del aula (100% *Siempre*). En coherencia con lo expuesto por la UNESCO (2021), un ambiente caracterizado por el respeto, la paciencia y el apoyo afectivo actúa como un factor protector indispensable. Un niño que no teme a equivocarse dentro del aula está en condiciones óptimas para asumir el riesgo cognitivo que implica interpretar un texto complejo.

Conclusión

Se determinó que en las aulas de segundo año de EGB de la Unidad Educativa 5 de Mayo prevalece el uso intensivo de recursos físicos analógicos (fichas, tarjetas y papelógrafos). Existe una severa brecha tecnológica manifestada en la escasez de equipamiento en las aulas y en una marcada carencia de formación docente en competencias digitales, lo que impide aprovechar el potencial motivacional y adaptativo que ofrecen los recursos educativos innovadores.

Se concluye que la metodología docente aplicada exhibe una elevada calidad en la mediación afectiva y en la consolidación del nivel de comprensión literal. No obstante, muestra claras deficiencias estructurales en el estímulo sistemático de la comprensión inferencial y en la articulación de los textos con el contexto sociocultural y la vida cotidiana de los estudiantes, limitando la construcción de aprendizajes verdaderamente significativos. La innovación en la enseñanza de la lectoescritura en la institución estudiada se encuentra en una etapa incipiente. Aunque existe un ambiente afectivo idóneo y una actitud favorable del profesorado hacia el cambio, se requiere con urgencia una propuesta pedagógica integral que combine la dotación de recursos creativos con una transformación metodológica centrada en la estimulación del pensamiento inferencial y crítico.

Recomendaciones

1. A las Autoridades y Directivos de la Unidad Educativa 5 de Mayo:

- Gestionar de forma prioritaria ante el Distrito de Educación correspondiente la dotación progresiva de equipamiento tecnológico básico (proyectores fijos, conexión a internet y rincones digitales) para las aulas de los primeros grados.

- Diseñar e implementar un Plan Institucional de Formación Docente Continua enfocado en "Innovación Pedagógica y Didáctica Digital para la Lectoescritura Temprana", promoviendo talleres prácticos entre los propios compañeros de área.

2. Al Cuerpo Docente de Educación Básica:

- Reorganizar las planificaciones microcurriculares de Lengua y Literatura, incorporando explícitamente secuencias didácticas en tres tiempos (pre-lectura, lectura y post-lectura) con preguntas estructuradas dirigidas a los niveles inferencial y crítico.
- Diversificar los materiales didácticos mediante la creación de recursos multisensoriales manipulativos de bajo costo (frisos interactivos, cajas de conciencia fonológica, dados de la lectura) y la integración de herramientas multimedia de acceso libre, vinculando siempre las lecturas con la realidad cultural de Manabí.

3. A la Dirección de Posgrado y la Maestría en Educación de la ULEAM:

- Impulsar proyectos de vinculación con la sociedad e investigación-acción donde los maestrandos diseñen, apliquen y evalúen guías metodológicas de innovación lectora construidas a la medida de las escuelas públicas del territorio manabita.

REFERENCIAS

Cárdenas Jiménez, D. M., Sigcha Villacis, J. A., Yugsi Pilaguano, Y. M., & Andrade Arcos, A. H. (2025). Estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica en el Ecuador. *Revista Ciencia Innovadora*, 3(3). <https://doi.org/10.64422/rci.v3n3.2025.58>

Neira Sancho, M. S., Montiel Alvarado, S. L., Montiel Alvarado, S. A., & Campaña López, Y. C. (2025). El desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación básica: Estrategias innovadoras en el aula. Una revisión sistemática. *RECIMUNDO*, 9(2), 160–179. [https://doi.org/10.26820/recimundo/9.\(2\).abril.2025.160-179](https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(2).abril.2025.160-179)

Marroquin Cabrera, A., Aristega Sandoval, Y. A., Piñera Concepción, Y., & Martínez Isaac, R. (2026). Estrategias didácticas activas para el aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes de segundo año de Educación Básica. *Revista Minerva*. <https://doi.org/10.53591/dxx18c60>

Andrade Andrade, M. V., Muñoz Saeteros, S. P., & Castro Castillo, G. J. (2025). Estrategias didácticas para el fomento del hábito lector en estudiantes de educación básica de escuelas públicas de Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 113–128. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3323>

Hinojosa, N. A., & Díaz, M. (2025). Estrategias didácticas para la lectoescritura: Una revisión sistemática para la formación docente. *Revista Espacios*.

Mora-Rosales, J. C., Medrano-Macao, E. S., Suarez-Quisirumbay, J. B., & Bastidas-Pozo, G. M. (2025). Estrategias didácticas para el desarrollo de la lectoescritura en educación básica: Una revisión sistemática. *KIRIA: Revista Científica Multidisciplinaria*, 1(Número Especial), 100–116.

Lindao-Jaramillo, G. V., Jaramillo-Lindao, K. A., Parreño-Sánchez, J. C., & Vera-Mosquera, J. F. (2025). Estrategia didáctica con gamificación tecnológica para mejorar la lectura comprensiva en estudiantes. *MQRInvestigar*. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.3.2025.e1060>

Rosero-Armas, A. E., Torres-Ibarra, A. K., & Martínez, I. R. (2025). Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo de la lectoescritura en los estudiantes del tercer año de la Educación General Básica. *MQRInvestigar*. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.1.2025.e162>

Toapanta Narváez, K. R., Toapanta Narváez, D. M., Iza Toapanta, N. G., & Rosales Sánchez, D. E. (2023). Herramientas web 2.0 para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando*. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v4i2.149>

Pesántez-Carmona, E., & Cevallos-Benavides, D. (2026). Uso de la plataforma educativa Educaplay en el proceso de lectoescritura en estudiantes de educación primaria. *Cátedra*, 9(1). <https://doi.org/10.29166/catedra.v9i1.8539>