UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Maestría en Pedagogía de la Lectura y la Escritura

Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica en estudiantes de básica superior

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Magíster en Pedagogía de la Lectura y la Escritura

Autor/a (maestrante):

Rosa Esperanza Pinza Apolo

Coautor/a (tutor/a):

Ángel Marcelo Cajamarca Illescas

Azogues - Ecuador

Marzo, 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Trabajo de Titulación

Artículo científico enviado, aceptado y/o publicado

Autor/a (maestrante)	Rosa Esperanza Pinza Apolo
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0009-0008-7163-6811

Coautor/a (tutor/a)	Ángel Marcelo Cajamarca Illescas
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0000-0003-0565-7143

Publicación disponible en:	*https://ciciap.org/ideasvoces/index.php/BCIV/*

Toda la información contenida en el presente trabajo de titulación es de exclusiva responsabilidad de su autor/a (maestrante) y coautor/a (docente tutor/a), y dispone de la autorización correspondiente para su publicación.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo fortalecer la lectura crítica de los estudiantes de noveno año de Educación General Básica de una Unidad Educativa del cantón Loreto (provincia de Orellana, Ecuador), usando estrategias didácticas de mediación docente en el área de Lengua y Literatura. Se partió de un problema recurrente: los estudiantes reproducen información sin alcanzar el análisis ni la opinión propia, en un contexto donde predomina la lectura literal y superficial. El estudio se desarrolló desde el paradigma socio-crítico, el enfoque cualitativo y método de investigación-acción, con implementación de la propuesta durante seis semanas (seis sesiones) del periodo lectivo 2025-2026. Participaron 30 estudiantes (15 hombres y 15 mujeres, de 13 a 14 años), seleccionados mediante muestreo por conveniencia, y tres docentes del área, a quienes se aplicó un test de comprensión lectora de diez ítems, validada mediante pilotaje y corregida con rúbrica analítica. Adicionalmente se trabajó con una entrevista semiestructurada y un grupo focal, articulados mediante triangulación de datos en torno a la lectura crítica del cuento «El huésped», de Amparo Dávila, lo cual fue complementado con cuentos latinoamericanos de alta densidad simbólica. En el diagnóstico, el 73,3 % (22/30) de los estudiantes presentó dificultades para retener detalles contextuales, solo el 30 % (9/30) identificó el sentido simbólico del texto y el 70 % (21/30) no argumentó sus respuestas. Tras la intervención, la triangulación evidenció los siguientes resultados: 83,3 % (25/30) de aciertos en la localización de información explícita, 70 % (21/30) de interpretación metafórica y 73,3 % (22/30) de argumentación con sustento ético, con tamaños del efecto grandes (h de Cohen entre 0,82 y 1,14) en los indicadores comparables. El aporte del estudio es un protocolo replicable de mediación lectora «3×3», que articula matricialmente los tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico-valorativo) con los tres momentos del proceso lector (prelectura, lectura y poslectura) dentro de la espiral de investigación-acción, como vía para transitar de la lectura reproductiva a la lectura crítica en básica superior.

PALABRAS CLAVES: Lectura crítica, estrategias didácticas, comprensión lectora, investigación-acción, mediación docente

ABSTRACT

This research aimed to strengthen the critical reading skills of ninth-grade students in a school in the Loreto canton (Orellana province, Ecuador), using teacher-mediated didactic strategies in the Language and Literature area. It stemmed from a recurring problem: students reproduce information without developing analysis or their own opinions, in a context where literal and superficial reading predominates. The study was developed from the socio-critical paradigm, using a qualitative approach and action research method, with the proposed approach implemented over six weeks (six sessions) during the 2025-2026 academic year. Thirty students (15 boys and 15 girls, aged 13 to 14) participated, selected through convenience sampling, along with three teachers from the subject area. A ten-item reading comprehension test, validated through pilot testing and scored using an analytical rubric, was administered to the students. Additionally, a semi-structured interview and a focus group were conducted, linked through data triangulation, focusing on a critical reading of the short story "El huésped" by Amparo Dávila. This was complemented by Latin American short stories with high symbolic density. In the initial assessment, 73.3% (22/30) of the students had difficulty retaining contextual details, only 30% (9/30) identified the symbolic meaning of the text, and 70% (21/30) did not provide supporting arguments for their responses. After the intervention, the triangulation revealed the following results: 83.3% (25/30) correct identification of explicit information, 70% (21/30) accurate metaphorical interpretation, and 73.3% (22/30) ethically sound argumentation, with large effect sizes (Cohen's h between 0.82 and 1.14) for comparable indicators. The contribution of the study is a replicable "3×3" reading mediation protocol, which matrix-articulates the three levels of reading (literal, inferential and critical-evaluative) with the three moments of the reading process (pre-reading, reading and post-reading) within the action-research spiral, as a way to move from reproductive reading to critical reading in upper basic education.

KEYWORDS: Critical reading, didactic strategies, reading comprehension, action research, teacher mediation

INTRODUCCIÓN

La lectura crítica implica una comprensión específica que exige pensar, analizar y reflexionar. Se define como la postura crítica que se toma frente a un texto cualquiera e incluso literario; implica también la interpretación que se le da en profundidad, cuando se invita a tener una mayor actitud frente al acto de leer o cuando se solicita una mayor reflexión sobre su comprensión. Leer críticamente significa, según Cassany (2006), involucrarse en una resignificación total de la lectura, haciendo que, en la mayor parte de las preguntas de nivel crítico, se solicite una opinión personal sobre la forma del texto. Este tipo de lectura significa estar en capacidad de comprender diversas situaciones, tomar posturas y hacer elecciones conscientes que contribuyen a orientar las decisiones académicas y personales del lector.

Por otra parte, la lectura crítica es fundamental para el desarrollo de habilidades cognitivas puesto que permite al estudiante tener un conocimiento amplio de las cosas, reflexionar, analizar la información. Constituye un cúmulo de capacidades que beneficia a los estudiantes para comprender en profundidad los textos literarios y no literarios que se abordan en el área de Lengua y Literatura.

En este sentido, el problema que motiva este estudio trasciende el ámbito local. En el plano internacional, el informe conjunto del Banco Mundial, la UNESCO y otros organismos estimó que, tras la pandemia, alrededor del 70 % de los niños de diez años de países de ingresos bajos y medios no logra leer y comprender un texto simple, proporción que asciende a cerca del 80 % en América Latina y el Caribe (Banco Mundial et al., 2022). Si la comprensión básica se encuentra comprometida a esa escala, el desarrollo de la lectura crítica —el nivel más complejo de la competencia lectora, que exige evaluar y reflexionar sobre los textos (OECD, 2019)— enfrenta un desafío aún mayor.

En el plano nacional, la evidencia disponible confirma la magnitud del problema. En el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), apenas uno de cada cuatro estudiantes ecuatorianos de sexto grado (26,1 %) alcanzó el nivel mínimo de desempeño en

lectura, uno de los resultados más bajos del país entre las áreas evaluadas (UNESCO, 2021). En la misma dirección, en la evaluación PISA para el Desarrollo solo el 49 % de los estudiantes ecuatorianos de quince años alcanzó el nivel 2 —considerado el umbral básico— en competencia lectora (Ineval y OCDE, 2018). Estos datos indican que una proporción considerable de los adolescentes ecuatorianos llega a la básica superior sin consolidar las destrezas de comprensión sobre las cuales debe edificarse la lectura crítica.

El estudio de las estrategias para el fomento de la lectura crítica en estudiantes de básica superior en una Unidad Educativa del cantón Loreto, en la provincia de Orellana, a través de la mediación docente con actividades de lectura en el área de Lengua y Literatura, ha sido objeto de diversas investigaciones. En estas, la lectura crítica es considerada como la llave que conduce a las personas a encontrarse con el conocimiento y uno de los motores dinamizadores de la cultura. Se trata, en todo caso, de una de las creaciones más útiles, dignas y hermosas que ha desarrollado el ser humano. Por esta razón se buscan estrategias que, desde temprana edad, empiecen a interesar a los niños por la lectura, destacando procedimientos que contribuyan a enriquecer el proceso lector.

Sin embargo, los tiempos han cambiado. A los niños, a estas alturas del siglo XXI, se los educa con recursos distintos de los que emplearon quienes aprendieron a leer en tiempos pasados. Y más aún, cuando se percibe la ausencia del hábito lector en estos infantes en la época actual. Esto significa que los procedimientos para la enseñanza son diferentes y las estrategias también. Una de las más fructíferas para el fomento de la lectura radica en favorecer en el estudiante la autonomía y responsabilidad académica, mediante recursos y servicios de información y comunicación que sean capaces de generar cambios y transformación en su proceso de aprendizaje.

En este marco internacional y nacional se inscribe la problemática institucional que origina esta investigación. La problemática se enfoca en el deficiente desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de básica superior en una Unidad Educativa del cantón Loreto. Esto se debe a diferentes factores: uso incorrecto de recursos pedagógicos por parte de los docentes, desinterés en la implantación de procedimientos, técnicas, recursos técnicos y tecnológicos

que generen el cultivo de lectura crítica. En este nivel se han identificado dificultades recurrentes en la comprensión y el desarrollo de la lectura crítica, lo que repercute en los procesos de aprendizaje y en la calidad de la formación académica.

Ahora bien, aunque la literatura reciente ha documentado estrategias pedagógico-didácticas para promover la lectura crítica (Ávila et al., 2017; Pinchao, 2020) y ha subrayado el papel del currículo y de las estrategias planificadas en el desarrollo de la literacidad crítica en secundaria (Sandoval y Zanotto, 2022), en el contexto revisado persisten al menos tres vacíos: predominan los estudios diagnósticos sobre los interventivos, de modo que el déficit de lectura crítica se describe con más frecuencia de la que se documentan secuencias de mejora; las propuestas de intervención rara vez se operacionalizan en protocolos replicables a nivel de sesión, que articulen de manera explícita los niveles de lectura con los momentos del proceso lector; y es escasa la evidencia generada mediante investigación-acción con triangulación de fuentes en contextos escolares de la amazonía ecuatoriana. Este estudio busca contribuir a cerrar esos vacíos mediante el diseño, la implementación y la valoración de un protocolo de mediación lectora «3×3» —tres niveles de lectura articulados con los tres momentos del proceso lector—, desarrollado en seis sesiones a partir de un cuento de alta densidad simbólica.

En este sentido, el presente trabajo de investigación pretende analizar la lectura crítica en estudiantes de básica superior en una Unidad Educativa del cantón Loreto en la provincia de Orellana, a través de la mediación docente en actividades de lectura en el área de Lengua y Literatura.

De esta situación a ser abordada se deriva la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo contribuye la mediación docente, con estrategias didácticas aplicadas en los tres momentos del proceso lector, al fortalecimiento de la lectura crítica de los estudiantes de noveno año de básica superior? Para responderla se plantearon los siguientes objetivos.

Objetivo general: fortalecer la lectura crítica de los estudiantes de noveno año de básica superior de una Unidad Educativa del cantón Loreto (provincia de Orellana), mediante estrategias didácticas de mediación docente en el área de Lengua y Literatura.

Objetivos específicos:

1) Diagnosticar el nivel de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico-valorativo) de los estudiantes y las estrategias docentes empleadas, mediante un test basado en el cuento «El huésped» y entrevistas a los docentes del área.

2) Implementar una secuencia de mediación docente organizada en los tres momentos del proceso lector (prelectura, lectura y poslectura), orientada al tránsito del nivel literal al nivel crítico-valorativo.

3) Valorar, mediante la triangulación de test, entrevista y grupo focal, los cambios en los niveles de lectura alcanzados por los estudiantes tras la intervención.

Al ser la lectura crítica un instrumento fundamental para comprender los textos a profundidad proporciona a los estudiantes el desarrollo de habilidades del pensamiento, la disposición activa en la construcción de ideas y, con ello, el planteamiento de opiniones con base en criterios originales. Sin embargo, para inculcar la lectura crítica es necesario mencionar que el hábito de lectura y la práctica que se requiere, serán la base para formar estudiantes hábiles para leer comprensivamente.

2. MARCO TEÓRICO

El Currículo Nacional constituye un instrumento a través del cual se pretende promover la lectura crítica en la educación obligatoria. En la asignatura de Lengua y Literatura, la lectura es considerada como elemento fundamental para lograr el desarrollo de las capacidades cognitivas, reflexivas y críticas de los estudiantes. Alcanzar estas competencias requiere formar jóvenes con hábito y gusto por la lectura, siendo este, uno de los objetivos fundamentales de esta asignatura. Adicionalmente, las obras de literatura podrían convertirse en aliadas para la consecución de la lectura en general y literaria en especial.

Al respecto, Munita (2019) señala que la competencia literaria se entiende como la capacidad de saber leer literatura, gozar de ella y valorar los textos literarios. La capacidad de leer literatura involucra un comportamiento lector que le permita la construcción del sentido del texto en el que intervienen actividades psicomotrices y de razonamiento; también que, al combinarse con un comportamiento lingüístico adecuado, permite la comprensión del lenguaje escrito. Por esta razón, Guerra y Forero (2015) aducen que algunos autores sostienen que lo más pertinente para la formación de la lectura crítica es la motivación. De ahí la correlación planteada entre lectura crítica y la posibilidad que surja a partir de la revisión de obras de literatura que se conviertan en un ingrediente germinal de acto de leer.

A este respecto, como constructo teórico de naturaleza multifactorial, permite explicar por qué las personas se interesan en ciertas actividades persistiendo en ellas y evitando hacer otras. En este aspecto, Arista y Paca (2015) señalan que la motivación lectora es un proceso de aprendizaje intencionalmente educativo cuyo objetivo final será la autodedicación hacia la lectura que, a su vez, hará que el sujeto desarrolle la lectura crítica y tenga como impacto secundario conseguir una actividad permanente en el tiempo, postura que podría asimilarse al concepto lifelong learner que implica una actitud o aprendizaje a lo largo de la vida (Avendaño, 2017).

Este afán de desarrollar la lectura crítica a partir de obras de literatura nos lleva a considerar con Cardona et al. (2018), el hábito lector entendido como la acción de realizar la lectura en forma automotivada y periódica, por considerarse no solo como una opción de entretención, sino también como medio de aprendizaje, adquisición de nuevo conocimiento y acceso a la cultura. Además, se considera que está regulado por los gustos e intereses del individuo, siendo necesario considerar como lectora aquella persona que declara leer cualquier tipo de material escrito, ya sea que explore prácticas lectoras en soporte impreso o electrónico.

En este contexto, Arista y Paca (2015) señalan que el deseo de leer nace al asociar la lectura con el placer, la satisfacción y la sensación de logro y entretenimiento; por tanto, el deseo es el factor más poderoso para generar un hábito de lectura que trasciende el imperativo social y el mandato académico o laboral.

Según Guerra y Forero (2015), se requiere entonces del esfuerzo por parte de los docentes para hacer acompañamiento en los procesos de lectura de los estudiantes y se precisa también trascender sus viejas prácticas para evitar que el estudiante pueda sufrir una desadaptación que lo conduzca a una deserción temprana. Es necesario la intervención de los docentes explícitamente dirigida a la adquisición de adecuadas estrategias de lectura para comprender los textos, puesto que la lectura crítica no está reservada a estudiantes con capacidades excepcionales, sino que cualquier sujeto es susceptible de adquirirla, toda vez que la ejercite de forma consciente y se esfuerce en la práctica.

Con base en lo anterior, este estudio distingue entre conceptos que suelen usarse de manera intercambiable: la motivación y el gusto por la lectura como condiciones afectivas que favorecen el hábito lector; y este, a su vez, como elemento que constituye la práctica sostenida sobre la cual puede construirse la lectura crítica, entendida como la capacidad de interpretar, valorar y tomar posición frente a los textos (Sandoval y Zanotto, 2022). La lectura crítica es, por tanto, el nivel más complejo de esta cadena y requiere una mediación pedagógica deliberada, puesto que no emerge, de forma espontánea, de la sola exposición a los textos (Pinchao, 2020). Estas consideraciones orientan el diseño de la intervención que se reporta en este artículo.

De la comprensión a la literacidad crítica: el papel de la mediación docente

La consideración anterior se fortalece cuando se pone a dialogar la tradición hispanoamericana de la lectura crítica con el campo internacional de la literacidad crítica. Cassany (2003, 2006) distingue tres planos del acto de leer —las líneas, entre líneas y detrás de las líneas— y sitúa la criticidad en la capacidad de reconocer la ideología, la intención y el posicionamiento del autor. Esta propuesta converge con el modelo de los cuatro recursos de Freebody y Luke (1990), según el cual el lector competente actúa simultáneamente como decodificador, constructor de significado, usuario del texto y analista crítico; el aporte de este modelo es advertir que el rol de analista no sustituye a los anteriores, sino que se edifica sobre ellos. Luke (2012) precisa, además, que la literacidad crítica no es un método único, sino un repertorio de prácticas que examinan cómo los textos representan el mundo y a quién

benefician esas representaciones, mientras que Janks (2010) subraya la relación entre lectura, poder y posibilidades de rediseño de los textos, y Vasquez et al. (2019) insisten en que la literacidad crítica es menos un contenido que una forma de estar en el aula, transversal a las decisiones cotidianas del docente. En el mundo hispanohablante, esta perspectiva entronca con la tradición freireana: leer la palabra es, inseparablemente, leer el mundo, y la educación problematizadora convierte al lector en sujeto capaz de cuestionar y transformar su realidad (Freire, 1997).

Ahora bien, ninguna de estas tradiciones supone que la criticidad emerja de la sola exposición al texto; todas exigen explicar el mecanismo por el cual la enseñanza la produce. Ese mecanismo es la mediación. Desde la perspectiva sociocultural, el aprendizaje transita de lo interpsicológico a lo intrapsicológico dentro de la zona de desarrollo próximo, es decir, en la distancia entre lo que el estudiante logra solo y lo que logra con la guía de otro más experto (Vygotsky, 1979). En el terreno específico de la lectura, esa guía se concreta en la enseñanza explícita de estrategias antes, durante y después de leer (Solé, 1992, 2012) y en la liberación gradual de la responsabilidad, por la cual el docente modela la estrategia, la practica de manera conjunta con el grupo y la transfiere progresivamente al estudiante (Pearson y Gallagher, 1983). La mediación cognitiva —preguntas, aclaraciones y retroalimentación oportunas— es precisamente el vehículo de ese traspaso (Arenas-Parada et al., 2021). En consecuencia, la relación entre mediación docente y lectura crítica no es de simple asociación, sino de producción: la mediación estructura andamiajes que permiten al estudiante ejecutar, primero con ayuda y, luego, con autonomía, operaciones interpretativas y valorativas que exceden su nivel de desarrollo actual.

Sobre esta base, el presente estudio delimita sus conceptos centrales. La lectura crítica se entiende como el nivel más complejo de la competencia lectora: comprender el significado del texto y adoptar una posición argumentada frente a él (Cassany, 2006). El pensamiento crítico es el constructo cognitivo más amplio —análisis, evaluación y argumentación aplicables a cualquier objeto de conocimiento—, del cual la lectura crítica constituye su ejercicio situado en la interacción con textos (Morales, 2014). Por lo tanto, las estrategias

didácticas son los procedimientos deliberados que el docente diseña para provocar aprendizajes (Chancusig y Granja, 2023), y la mediación docente es el modo específico de implementarlas: el acompañamiento intencional que andamia el tránsito entre niveles de lectura (Arenas-Parada et al., 2021; Vygotsky, 1979).

En este sentido vemos como la lectura crítica es una visibilización del pensamiento crítico mediante acciones didácticas específicas que la mediación docente permite implementarlas con un acompañamiento intencional al estudiante por los diversos niveles de comprensión crítica que revisaremos a continuación.

Niveles de la lectura crítica

Desde la perspectiva de la Lectura Crítica y su concreción en los diferentes periodos de la Educación Básica ecuatoriana se establecen tres niveles fundamentales de comprensión: literal, inferencial y crítico. A continuación, se desarrollan sus aspectos más significativos.

Nivel Literal

Según Ávila et al. (2017), el nivel literal implica la capacidad de reconocer y recordar los acontecimientos tal como se expresan en el texto. Igualmente, Cassany (2003) explica los grados de la lectura: leer las líneas se refiere estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento, a la capacidad de decodificar su significado semántico. Leer entre líneas se refiere a construir el significado importante del texto. Leer detrás de las líneas se refiere a la habilidad de entender qué quiere explicar el autor y el motivo de redactar el texto, con qué otros discursos se relacionan. El nivel literal, por tanto, está relacionado con «leer las líneas».

Nivel Inferencial

En el nivel inferencial se lleva a cabo la deducción a partir de la información previa del lector o los datos adicionales proporcionados en el texto. De acuerdo con Curisimay et al. (2022) el proceso de lectura implica la práctica constante y progresiva de una variedad de

habilidades. Este proceso contribuye al crecimiento del educando al permitirle recopilar información que está sobreentendida o implícita en el texto generando una adquisición más amplia y profunda de conocimientos.

Nivel de lectura crítica

El nivel de comprensión crítico representa el entendimiento del texto en alto nivel de experiencia para emitir opinión argumentada con respecto del contenido presentado, incluso se analizan los sentimientos y las intenciones de quien escribe el texto. Morales (2014) argumenta que la lectura crítica es un enfoque de pensamiento que reúne el análisis epistemológico y científico social para comprender la realidad y, al mismo tiempo, indagar nuestra percepción de entenderla.

Los distintos niveles de lectura se realizan de manera simultánea y contribuyen a la comprensión global del texto. Esta es una destreza esencial que involucra la facultad de entender y procesar la amplia gama de significados que nos presentan. No se trata solo de entender el mensaje, sino de asimilar el contenido, la intención del autor y dar una respuesta crítico-valorativa a todos los sentidos descifrados. Estos tres niveles constituyen la primera categoría de análisis de esta investigación (ver Tabla 1).

Procesos de lectura

Las estrategias didácticas fomentan el pensamiento crítico e intervienen en las competencias comunicacionales al momento de exteriorizar o compartir el conocimiento desarrollado durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, el trabajo colaborativo, la lectura comprensiva y el análisis de información permiten identificar lo que es real o malintencionado.

La implementación de estrategias didácticas en la formación académica es importante para fomentar el pensamiento crítico del estudiantado, cuya ruta académica está orientada a incrementar su potencial según la forma en la que se resuelven y dan respuesta a las problemáticas sociales. Chancusig y Granja (2023) señalaron que es importante aplicar en el aula estrategias que estimulen el pensamiento crítico, ya que «es esencial para promover un

aprendizaje enriquecedor y preparar a los estudiantes para los desafíos del mundo contemporáneo» (p. 33).

Para Ávila et al. (2017), entre las estrategias para el desarrollo de la lectura crítica consta el aprendizaje basado en problemas, el debate estructurado, los estudios de casos y las discusiones socráticas, pues, tienen una influencia significativa en el fortalecimiento de habilidades críticas como el análisis, la argumentación y la evaluación de evidencia. Cada una de estas estrategias se materializa en los tres momentos principales del acto de leer: prelectura, lectura y poslectura.

En síntesis, el marco adoptado articula dos ejes: los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico-valorativo) como dimensión del aprendizaje que se busca fortalecer, y los procesos de lectura (prelectura, lectura y poslectura) como dimensión de la enseñanza en la que se sitúa la mediación docente. Se asume que leer críticamente implica comprender el significado del texto y adoptar una posición frente a él (Cassany, 2006), y que tal capacidad se desarrolla cuando el docente diseña deliberadamente experiencias de lectura que acompañan al estudiante en el tránsito de un nivel a otro (Sandoval y Zanotto, 2022). Este doble eje estructura tanto los instrumentos como el análisis de resultados de la presente investigación.

Modelo conceptual del estudio: la matriz de mediación lectora 3×3

De la articulación entre ambas tradiciones anotadas anteriormente se deriva el modelo conceptual propio de esta investigación que aquí se denomina matriz de mediación lectora «3×3». El modelo cruza dos ejes: en el eje del aprendizaje, los tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico-valorativo) definen qué se busca que el estudiante logre; en el eje de la enseñanza, los tres momentos del proceso lector (prelectura, lectura y poslectura) definen cuándo y cómo interviene el docente. Cada celda de la matriz aloja estrategias de mediación específicas —predicciones y vocabulario contextual en la prelectura; paradas estratégicas, subrayado y preguntas de encadenamiento causal durante la lectura; debate, contextualización y creación en la poslectura—, y el mecanismo que recorre la matriz es la liberación gradual de la responsabilidad (Pearson y Gallagher, 1983), sostenida en la zona de

desarrollo próximo (Vygotsky, 1979). El supuesto central del modelo es que el tránsito del nivel literal al crítico-valorativo no ocurre espontáneamente, sino que resulta de la mediación deliberada distribuida en los tres momentos (Pinchao, 2020; Sandoval y Zanotto, 2022; Solé, 2012). Este modelo estructura la intervención (ver Tabla 2), los instrumentos (ver Tabla 1) y el análisis de resultados del estudio.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación se realizó desde la perspectiva del paradigma sociocrítico con un enfoque cualitativo, fundamentalmente. Al mismo tiempo es de tipo descriptiva, pues, analiza detalladamente las características del problema y, toma también la modalidad de campo, porque extrajo información directamente del grupo estudiado a través de técnicas de recolección de datos como la entrevista a los participantes.

El nivel de profundidad de esta investigación es exploratorio porque se propone examinar un tema o problema de investigación poco estudiado en el contexto institucional. Además, permite el acercamiento al objeto de estudio que en este caso es el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de básica superior en una Unidad Educativa del cantón Loreto en la provincia de Orellana.

Por otra parte, el método de investigación utilizado fue Investigación-acción que según Ochoa et al. (2025), analiza las dinámicas sociales y las interpretaciones que los individuos comparten sobre su entorno. Esta base teórica justifica la elección de la investigación-acción como método principal. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2023), este procedimiento permite al docente mejorar su desempeño profesional y evaluar su práctica mediante la reflexión crítica. Así, el investigador asume un rol activo donde el progreso de los estudiantes es consecuencia directa de la indagación sobre su propia labor.

Para Salazar (2020), el objetivo de la investigación-acción es ampliar la percepción del docente sobre su problemática mediante una postura exploratoria. En este sentido, la implementación de la estrategia pedagógica de mediación docente se organizó en torno a la lectura crítica del cuento «El huésped», de la escritora mexicana Amparo Dávila (1959),

seleccionado por su alta densidad simbólica, su extensión abordable en el aula y la pertinencia de su tema —el miedo y la violencia en el espacio doméstico— para el trabajo del nivel crítico-valorativo. Como lecturas complementarias de apoyo, orientadas a consolidar y transferir a nuevos textos las estrategias modeladas durante las distintas fases de la espiral, se emplearon cuentos latinoamericanos breves de densidad simbólica análoga: «Casa tomada», de Julio Cortázar (1951); «El almohadón de plumas», de Horacio Quiroga (1917); y «El eclipse», de Augusto Monterroso (1959). Esta intervención buscó transformar la situación inicial detectada y validar la naturaleza del estudio como un proceso de mejora continua y transformación educativa.

Participantes

La investigación se desarrolló con estudiantes de noveno año de Educación General Básica (básica superior) de una Unidad Educativa del cantón Loreto, provincia de Orellana, en la amazonía ecuatoriana, durante el periodo lectivo 2025-2026. Participaron 30 estudiantes de un mismo paralelo (15 hombres y 15 mujeres), con edades comprendidas entre los 13 y los 14 años. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023), al tratarse de un grupo intacto disponible a cargo de la docente investigadora, decisión coherente con la lógica de la investigación-acción, que interviene en el escenario natural de la práctica (Latorre, 2003). Como criterios de inclusión se consideraron: estar matriculado en el paralelo seleccionado, asistir regularmente a las sesiones de la intervención y contar con el consentimiento informado del representante legal y el asentimiento del propio estudiante. Participaron, además, los tres docentes del área de Lengua y Literatura de la institución, entrevistados en la fase diagnóstica; en la fase de valoración, la entrevista se centró en las estrategias de mediación efectivamente implementadas en el aula.

Técnicas e instrumentos

Entre las técnicas de investigación constan la aplicación de test a los estudiantes y entrevistas a los docentes, así como un grupo focal con estudiantes realizado tras la intervención. Los

instrumentos generados fueron el cuestionario de test, la guía de entrevista semiestructurada y la guía de preguntas del grupo focal. El test se construyó a partir del cuento «El huésped» y quedó conformado por diez ítems que evalúan los tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico-valorativo), en correspondencia con los indicadores de la matriz de categorías (ver Tabla 1). Su validación se realizó mediante pilotaje: la aplicación previa del instrumento permitió ajustar la redacción de los ítems y calibrar la rúbrica analítica con la que se corrigieron y tabularon las respuestas, de modo que cada ítem se valoró con criterios de desempeño explícitos y no con apreciaciones globales. La guía de entrevista y la del grupo focal se derivaron de la categoría II de la misma matriz (estrategias didácticas y procesos de lectura). Asimismo, se aplicó la triangulación de datos para contrastar la información obtenida a partir de las tres fuentes: test, entrevista y grupo focal (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023).

Tabla 1

Matriz de categorías, dimensiones e indicadores

CATEGORÍAS	DIMENSIONES	INDICADORES
I. Niveles de Lectura	1. Nivel Literal	1.1. Ubicación de información explícita (Espacio/Tiempo)
		1.2. Descripción de personajes y hechos
	2. Nivel Inferencial	2.1. Inferencia de causas y consecuencias
		2.2. Interpretación de simbología y metáforas
	3. Nivel Crítico-Valorativo	3.1. Emisión de juicios de valor (Opinión ética)
		3.2. Transferencia a la realidad (Contextualización)
		3.3. Propuesta de soluciones (Toma de decisiones)
II. Estrategias Didácticas	4. Procesos de Lectura	4.1. Activación de conocimientos previos (Prelectura)
		4.2. Decodificación y análisis (Lectura)
		4.3. Consolidación y síntesis (Poslectura)
	5. Desarrollo del Pensamiento Crítico	5.1. Construcción semántica (Vocabulario)
		5.2. Fomento del debate y la argumentación

Nota. Elaboración propia. Esta matriz orientó la construcción del test, la guía de entrevista y la guía del grupo focal.

Procedimiento y espiral de investigación-acción

El estudio siguió la espiral clásica de la investigación-acción: planificación, acción, observación y reflexión (Kemmis et al., 2014; Latorre, 2003). La intervención tuvo una duración de seis semanas, con una sesión semanal de trabajo en el área de Lengua y Literatura (seis sesiones en total), durante el periodo lectivo 2025-2026. En la fase de planificación se diagnosticó el nivel de comprensión lectora mediante el test inicial y se identificaron las prácticas docentes a través de la entrevista. En la fase de acción se implementó la secuencia de mediación docente organizada según la matriz 3×3: en la prelectura se activaron conocimientos previos mediante predicciones a partir del título e imágenes y se trabajó vocabulario contextual; durante la lectura se realizaron paradas estratégicas con preguntas de encadenamiento causal, subrayado y organizadores gráficos; en la poslectura se promovieron el debate con reglas de espacio seguro, la conexión del texto con noticias y casos reales, y actividades de creación (finales alternativos y cartas). En la fase de observación se registraron los cambios mediante el test posterior y el grupo focal, y en la fase de reflexión se trianguló la información para valorar la intervención y derivar las conclusiones. La Tabla 2 presenta el protocolo de la secuencia, sesión por sesión, con los textos empleados y el énfasis de mediación de cada momento.

Tabla 2

Protocolo de la secuencia de mediación lectora 3×3 (seis semanas, seis sesiones)

Sesión	Fase de la espiral	Nivel priorizado	Momento y estrategias de mediación	Texto(s)
1	Planificación (diagnóstico)	Los tres niveles (línea base)	Aplicación del test diagnóstico; entrevista a los docentes; encuadre del proyecto lector con el grupo.	«El huésped» (lectura autónoma inicial)
2	Acción	Literal	Prelectura: predicciones a partir del título e imágenes; muro de palabras y glosario contextual. Lectura: subrayado y rastreo (scanning) de datos de espacio y tiempo.	«El huésped»
3	Acción	Literal-inferencial	Lectura: paradas estratégicas con preguntas de encadenamiento causal («¿por qué pasó esto?»); organizadores gráficos (mapas de personajes) para	«El huésped»; «El almohadón de plumas» (transferencia de

			jerarquizar rasgos físicos y de conducta.	la inferencia causal)
4	Acción	Inferencial	Lectura: modelado del pensamiento simbólico mediante analogías de la vida cotidiana; contraste de interpretaciones literales y metafóricas del Huésped.	«El huésped»; «Casa tomada» (espejo simbólico de la presencia amenazante)
5	Acción	Crítico-valorativo	Poslectura: debate con reglas de espacio seguro; conexión con noticias y casos reales; emisión de juicios de valor argumentados y resolución de problemas (consejos al personaje).	«El huésped»; «El eclipse» (lectura crítica del contexto y de la ironía)
6	Observación y reflexión	Los tres niveles	Poslectura creativa: finales alternativos y cartas a los personajes; aplicación del test posterior; grupo focal; triangulación y reflexión de cierre.	«El huésped»

Nota. Elaboración propia. Los cuentos complementarios (Cortázar, 1951; Quiroga, 1917; Monterroso, 1959) se emplearon como textos de transferencia para consolidar, en materiales nuevos, las estrategias modeladas con el texto eje.

Análisis de la información

Las respuestas del test se corrigieron con la rúbrica analítica y se tabularon por indicador, lo que permitió obtener frecuencias absolutas y porcentajes de logro antes y después de la intervención. Dado el carácter cualitativo dominante del diseño y la ausencia de registros apareados por estudiante en la tabulación conservada, no se aplicaron pruebas de significación estadística; en su lugar, y como análisis complementario, se calcularon las diferencias en puntos porcentuales y el tamaño del efecto h de Cohen (1988) para los indicadores con línea de base cuantificada, medida descriptiva adecuada para comparar proporciones. La información cualitativa de la entrevista y del grupo focal se sometió a categorización temática (Braun y Clarke, 2006), empleando como marco deductivo la matriz de categorías, dimensiones e indicadores de la Tabla 1; las unidades de sentido se codificaron manualmente y se contrastaron entre fuentes. La triangulación consistió en verificar la convergencia entre los resultados del test (evidencia de logro), la entrevista (estrategias de mediación reportadas) y el grupo focal (experiencia de los estudiantes), aceptando como hallazgo consolidado aquel respaldado al menos por dos fuentes.

Criterios de rigor científico

El estudio adoptó los criterios de rigor de la investigación cualitativa (Lincoln y Guba, 1985). La credibilidad se procuró mediante la triangulación de tres fuentes y la inclusión de testimonios textuales de los participantes (ver Tabla 4); la transferibilidad, mediante la descripción densa del contexto, los participantes y el protocolo de intervención (ver Tabla 2), que permite a otros docentes juzgar la aplicabilidad de la secuencia en sus propios escenarios; la dependencia, mediante la explicitación de la matriz de categorías y del procedimiento de análisis; y la confirmabilidad, mediante el anclaje de las interpretaciones en evidencias verificables (frecuencias, citas de entrevista y voces del grupo focal). Se reconoce, además, el doble rol de la investigadora como docente mediadora, cuyo posible sesgo se mitigó contrastando sistemáticamente su registro con las otras dos fuentes.

Consideraciones éticas

Por tratarse de participantes menores de edad, se solicitó el consentimiento informado de los representantes legales y el asentimiento de los estudiantes, así como la autorización de las autoridades de la institución educativa cuyos respaldos documentales se conservan d emanera física. La información se manejó de forma anónima y confidencial, y los datos se utilizaron exclusivamente con fines académicos. Debe señalarse, con transparencia, que el estudio no contó con el aval formal de un comité de ética institucional, pues no se disponía de una instancia de ese tipo en el contexto del estudio; esta condición, frecuente en investigaciones de aula a pequeña escala, se declara explícitamente y se retoma en las limitaciones. En su lugar, la investigación se apegó a los principios éticos generales de la investigación educativa con menores: participación voluntaria, posibilidad de retiro sin consecuencias, minimización de riesgos, anonimización de los datos y devolución pedagógica de los resultados a la comunidad educativa.

4. RESULTADOS

Los resultados de la presente investigación se presentan en tres apartados: el diagnóstico de los estudiantes, el diagnóstico de las prácticas docentes y los resultados posteriores a la

intervención con su respectiva triangulación. Todos los porcentajes referidos a estudiantes se calcularon sobre el total de participantes (N = 30) y se reportan junto con sus frecuencias absolutas (n/30). Dado que en la versión preliminar del informe los porcentajes se habían redondeado a múltiplos de cinco, en esta versión se presentan los valores exactos con un decimal; en los empates de redondeo se adoptó el entero inferior como criterio conservador. Los datos de los docentes se expresan como fracciones del total de entrevistados (n/3); en la versión preliminar, estas proporciones se habían aproximado como 65 % y 35 %.

4.1. Diagnóstico del nivel de lectura de los estudiantes

De acuerdo con el test de los estudiantes, el 73,3 % (22/30) presenta dificultades para retener detalles contextuales (dónde vivían). Solo el 30 % (9/30) ubica datos precisos sin releer múltiples veces. Otro aspecto importante es que hay una descripción superficial, pues, se limitan a rasgos físicos omitiendo rasgos de conducta complejos. Además, existe alto índice de error. Así por ejemplo, en el cuento leído, los estudiantes no logran conectar la pasividad del esposo con el miedo de la mujer. Se perciben como hechos aislados.

En esta parte es relevante indicar que solo el 30 % (9/30) de los estudiantes identificó al Huésped como «miedo/violencia». La mayoría lo interpretó literalmente como un animal o monstruo físico. A ello se suman respuestas monosilábicas o tautológicas («Está mal porque es malo»), existiendo una falta de argumentación en el 70 % (21/30) de los casos.

También es pertinente destacar que algunos estudiantes presentan dificultad para relacionar el cuento con su vida. Ven la violencia del cuento como «ficción» ajena a su realidad. Solo el 30 % (9/30) propone soluciones estructurales.

En cuanto a la inferencia, el bajo desempeño inicial se registró en estudiantes que entraron a la lectura «en frío», sin contexto previo, generando una lectura fragmentada. Incluso los estudiantes pierden el interés por la lectura a mitad del texto por falta de comprensión.

Asimismo, existe una gran incapacidad para sintetizar la idea central o la enseñanza del cuento. Adicionalmente, los estudiantes poseen pobreza léxica evidente en las respuestas

abiertas. Aquello se descubre por el uso abundante de términos genéricos («cosa», «eso»). Al final se da una ausencia de contraargumentos o matices en las respuestas del test, incluso presentándose en la mayoría de los casos, un pensamiento polarizado.

4.2. Diagnóstico de las prácticas docentes

En cuanto a los docentes, la mayoría (dos de los tres entrevistados, 2/3) indican que sus estudiantes «leen, pero no retienen», enfocándose en la repetición más que en técnicas de rastreo de información. Los docentes priorizan preguntas de «qué» y «quién», pero reconocen dificultades para enseñar a jerarquizar características. Dos de los tres docentes (2/3) no aplican estrategias explícitas de inferencia; asumen que el estudiante debe «deducirlo solo» al leer. Solo uno de los tres (1/3) trabaja el lenguaje figurado. La mayoría admite no profundizar en el simbolismo por «falta de tiempo».

Los docentes señalan que «cuesta mucho que los alumnos opinen»; sin embargo, no reportan uso de debates o dilemas morales para estimularlo. Dos de los tres docentes (2/3) no utilizan noticias o casos reales para conectar con la lectura, limitándose al texto escolar.

Los docentes rara vez plantean actividades de resolución de problemas o «finales alternativos» fundamentados. Solo uno de los tres (1/3) reporta realizar predicciones o lluvias de ideas previas; el resto inicia directamente con la lectura en voz alta. Entonces se percibe que predomina la lectura lineal. Esto significa que hay poca aplicación de la lectura pausada o interrogatorio progresivo durante el texto. Las actividades de cierre suelen ser cuestionarios básicos, sin fomentar la metacognición o síntesis creativa.

Finalmente, los docentes indican que «los chicos no leen», pero dos de los tres (2/3) carecen de estrategias activas de vocabulario (glosarios, uso en contexto) y utilizan metodologías expositivas (clase magistral) en lugar de dialógicas o participativas.

4.3. Resultados posteriores a la intervención y triangulación

A partir de la implementación de las actividades de mejora, la triangulación de resultados brinda los siguientes datos: La técnica de subrayado enseñada por la docente facilitó

directamente la ubicación de datos (Test), reduciendo la frustración del alumno (Grupo Focal). El uso de herramientas visuales (organizadores) permitió a los estudiantes estructurar mentalmente los perfiles, superando la descripción superficial.

La mediación oral del docente a través de preguntas de «por qué» permitió a los estudiantes construir la lógica de la trama que antes no veían. El Grupo Focal confirma que el salto al pensamiento simbólico no fue espontáneo, sino guiado por la intervención explícita de la docente. Asimismo, se constató que la seguridad psicológica creada en el aula (Entrevista) fue el detonante para que los estudiantes se atrevieran a expresar juicios complejos (Test). La estrategia de contextualización fue efectiva, pues, transformó una lectura «escolar» en una reflexión social viva para el estudiante.

El pensamiento crítico evolucionó hacia una toma de decisiones ciudadana y ética, validada por la madurez de las respuestas en el Grupo Focal. La Prelectura es validada unánimemente como el factor motivacional más importante para captar la atención desde el minuto uno. El monitoreo activo (paradas estratégicas) evita las lagunas de comprensión que solían causar el fracaso en la lectura autónoma.

La evaluación creativa, por otro lado, permitió demostrar la comprensión profunda de manera que los estudiantes la encontraron gratificante y no punitiva. La enseñanza explícita de vocabulario dotó a los estudiantes de las herramientas lingüísticas necesarias para articular sus pensamientos críticos. La metodología dialógica no solo mejoró la comprensión lectora, sino que fomentó habilidades blandas de comunicación y respeto (Ciudadanía).

Las Tablas 3, 4 y 5 sistematizan la evidencia que sustenta esta triangulación: la Tabla 3 contrasta los resultados del test posterior con las estrategias reportadas por el docente en la entrevista; la Tabla 4 recoge las voces de los estudiantes en el grupo focal; y la Tabla 5 sintetiza la comparación entre el diagnóstico y los resultados posteriores a la intervención, con sus frecuencias absolutas, porcentajes exactos y tamaños del efecto.

Tabla 3

Resultados del test posterior y estrategias docentes reportadas en la entrevista

TEST (Resultados cuantitativos)	ENTREVISTA (Perspectiva docente)
83,3 % de aciertos (25/30). Los estudiantes localizan datos de espacio y tiempo sin necesidad de relecturas constantes.	El docente reporta el uso de técnicas de rastreo visual (*scanning*) y subrayado de palabras clave durante la lectura.
80 % de precisión (24/30). Describen al «Huésped» y al «Esposo» integrando rasgos físicos y de conducta.	Se implementaron organizadores gráficos (mapas de personajes) para jerarquizar las características.
73,3 % de logro (22/30). Conectan lógicamente la indiferencia del esposo con el aumento del miedo en la protagonista.	El docente utiliza preguntas de encadenamiento causal («¿Por qué pasó esto?») en lugar de preguntas cerradas.
70 % de abstracción (21/30). Identifican al Huésped como una metáfora (miedo, violencia) y no solo como un animal.	El docente modela el pensamiento abstracto usando analogías de la vida cotidiana para explicar la metáfora.
73,3 % de argumentación (22/30). Emiten juicios claros sobre la violencia doméstica con sustento ético.	Se establecieron reglas de «espacio seguro» para opinar sin ser juzgados, fomentando la participación.
80 % de conexión (24/30). Relacionan el cuento con noticias de femicidios o problemas familiares actuales.	El docente utiliza recortes de noticias actuales para comparar la ficción con la realidad social.
70 % de proactividad (21/30). Proponen soluciones maduras (denuncia, terapia) en lugar de respuestas impulsivas.	Se aplicó la técnica de «Resolución de Problemas», pidiendo consejos para el personaje.
Alta motivación. Se infiere por la disposición positiva al inicio del test.	El docente reporta que las sesiones inician, por regla general, con predicciones basadas en el título o imágenes sugestivas.
Fluidez lectora. Menos errores de comprensión durante el desarrollo de la prueba.	El docente realiza paradas estratégicas para verificar comprensión y aclarar dudas al instante.
Creatividad. Respuestas abiertas ricas en detalles y propuestas originales.	Se sustituyeron los cuestionarios simples por actividades de creación (finales alternativos, cartas).
Riqueza léxica. Uso de términos como «angustia», «indiferencia», «símbolo».	Uso de «Muro de palabras» y glosarios contextuales antes y durante la lectura.
Respeto y lógica. Capacidad de contraargumentar sin agresión en las respuestas escritas.	El docente actúa como moderador socrático, devolviendo preguntas en lugar de dar respuestas.

Nota. Elaboración propia a partir del test aplicado tras la intervención (N = 30) y de la entrevista al docente.

Los porcentajes se reportan con sus frecuencias absolutas.

Tabla 4

Testimonios del grupo focal con estudiantes

GRUPO FOCAL (Experiencia del estudiante)
«Antes me perdía en el texto, pero subrayar lo importante me ayudó a encontrar rápido dónde vivían.» «El cuadro que hicimos en la pizarra me ayudó a ver que el esposo era malo, no solo el huésped.» «Entendí que ella tenía miedo porque él no la apoyaba, no solo por el monstruo.» «Al principio creí que era un animal, pero con las preguntas del profe me di cuenta de que era el miedo de ella.» «Me gustó poder decir lo que pensaba sobre el esposo sin miedo a equivocarme.» «La historia se parece a lo que salió en las noticias ayer sobre esa familia.» «Yo le aconsejaría que busque ayuda, no que se quede callada.» «Hacer predicciones fue divertido, quería leer para ver si acertaba.» «El profe paraba para explicar las partes difíciles, así no me perdí.» «Me gustó inventar otro final en lugar de solo responder preguntas aburridas.» «Aprendí palabras nuevas que ahora uso para explicarme mejor.» «En el debate aprendí a escuchar a mis compañeros, aunque piensen diferente.»

Nota. Elaboración propia. Testimonios textuales recogidos en el grupo focal posterior a la intervención.

Tabla 5

Comparación de indicadores entre el diagnóstico y la fase posterior a la intervención (N = 30)

Indicador	**Diagnóstico (antes)**	**Post-intervención (después)**	**Δ (pp)**	**h de Cohen**
Ubicación de información explícita	9/30 (30,0 %) ubican datos precisos sin releer; 22/30 (73,3 %) presentan dificultades para retener detalles contextuales.	25/30 (83,3 %) localizan datos de espacio y tiempo sin relecturas constantes.	+53,3	1,14 (grande)
Descripción de personajes	Descripción superficial limitada a rasgos físicos (línea base cualitativa).	24/30 (80,0 %) integran rasgos físicos y de conducta.	—	—
Inferencia causa-efecto	No conectan la pasividad del esposo con el miedo de la mujer; se perciben como hechos aislados (línea base cualitativa).	22/30 (73,3 %) conectan lógicamente la indiferencia del esposo con el aumento del miedo.	—	—
Interpretación simbólica	9/30 (30,0 %) identificaron al Huésped como «miedo/violencia»; la mayoría lo interpretó literalmente.	21/30 (70,0 %) identifican al Huésped como metáfora.	+40,0	0,82 (grande)
Argumentación de juicios	9/30 (30,0 %) argumentan sus respuestas; 21/30 (70,0	22/30 (73,3 %) emiten juicios claros con sustento ético.	+43,3	0,90 (grande)

	%) presentan respuestas monosilábicas o tautológicas.			
Transferencia a la realidad	Ven la violencia del cuento como «ficción» ajena a su realidad (línea base cualitativa).	24/30 (80,0 %) relacionan el cuento con noticias y problemas actuales.	—	—
Propuesta de soluciones	9/30 (30,0 %) proponen soluciones estructurales.	21/30 (70,0 %) proponen soluciones maduras (denuncia, terapia).	+40,0	0,82 (grande)

Nota. Elaboración propia a partir de los apartados 4.1 y 4.3. Δ (pp) = diferencia en puntos porcentuales. h de Cohen (1988) = tamaño del efecto para la diferencia entre proporciones (0,20 pequeño; 0,50 mediano; 0,80 grande), calculado únicamente para los indicadores con línea de base cuantificada. Los porcentajes de la versión preliminar, redondeados a múltiplos de cinco, se reportan aquí con sus valores exactos y frecuencias absolutas.

Análisis complementario del cambio. En los cuatro indicadores con línea de base cuantificada, la magnitud del cambio fue grande según la convención de Cohen (1988): h = 1,14 en la ubicación de información explícita, h = 0,90 en la argumentación de juicios y h = 0,82 tanto en la interpretación simbólica como en la propuesta de soluciones. Aunque estos valores no sustituyen a una prueba de significación —improcedente aquí por el carácter cualitativo dominante del diseño y por la ausencia de registros apareados por estudiante—, sí indican que las diferencias observadas entre el diagnóstico y la fase posterior a la intervención son de una magnitud descriptiva considerable y consistente entre niveles de lectura, lo que refuerza la evidencia convergente aportada por la entrevista y el grupo focal.

5. DISCUSIÓN

En cuanto a la retención literal, los resultados indican que existe una decodificación mecánica de los textos de lectura por parte de los estudiantes. La falta de estrategias didácticas de focalización se refleja en la baja retención literal de los estudiantes. A ello se suma que el nivel literal es el «techo» para la mayoría; no logran pasar de la descripción física básica. El ingreso a la lectura «en frío», sin prelectura que active los esquemas previos, contribuye a explicar esta lectura fragmentada observada en el diagnóstico. Este hallazgo coincide con la evidencia acumulada sobre la enseñanza explícita de estrategias: cuando la focalización no se modela, la comprensión literal permanece frágil (Solé, 2012), y la mejora posterior a la

intervención (83,3 % de aciertos) respalda, en el contexto estudiado, el principio de liberación gradual de la responsabilidad (Pearson y Gallagher, 1983).

En cuanto a la brecha metodológica, al no enseñarse explícitamente a conectar causa-efecto, el estudiante fragmenta la historia y pierde el hilo conductor lógico. La interpretación literal bloquea la comprensión global del cuento. La ausencia de mediación docente impide el salto del pensamiento concreto al abstracto. Por otro lado, se deduce que el estudiante no opina porque no se le entrena para argumentar. Hay un círculo vicioso de preguntas cerradas en clase. Estos resultados amplían lo señalado por Cassany (2003) sobre el tránsito de «leer las líneas» a «leer entre líneas»: en el grupo estudiado, ese tránsito no dependió de la madurez lectora espontánea, sino de la presencia o ausencia de mediación explícita; ello difiere de la expectativa docente registrada en las entrevistas —que el estudiante debe «deducirlo solo»— y coincide, en cambio, con el modelo de los cuatro recursos, según el cual el rol de analista crítico se construye sobre prácticas enseñadas y no meramente esperadas (Freebody y Luke, 1990; Luke, 2012).

En este sentido, la lectura se percibe como una actividad aislada de la vida real, lo que disminuye el interés y la comprensión profunda. A ello se agrega la falta de desarrollo de habilidades resolutivas. El pensamiento crítico no llega a la fase de propuesta constructiva. La transformación observada tras la estrategia de contextualización —el 80 % (24/30) de los estudiantes conectando el cuento con noticias y problemas actuales— es coherente con la tesis freireana de que leer la palabra implica, inseparablemente, leer el mundo (Freire, 1997), y con la insistencia de la literacidad crítica en examinar cómo los textos representan la realidad social y qué posiciones habilitan en el lector (Janks, 2010; Vasquez et al., 2019).

Según Díez (2021), la lectura crítica es una de las actividades que más beneficios le puede traer al ser humano, pues es un hábito de comunicación que permite desarrollar los pensamientos cognitivos e interactivos de cualquier lector, el leer permite construir con facilidad nuevos conocimientos. La lectura crítica es un hábito que puede mejorar las condiciones sociales y humanas de cualquier lector, es decir, el leer permite pensar con

reflexión y desarrollar los aspectos cognitivos del cerebro lo que ayuda a ejercitar todas las células y estar siempre activos para cualquier actividad que se realice en la vida cotidiana.

En cuanto a la causa raíz, se determina la omisión de la prelectura que impide activar los esquemas mentales necesarios para comprender textos complejos como este. Además, la lectura se vuelve un acto mecánico de «terminar el texto» en lugar de un proceso de análisis activo. La evaluación se centra en la memoria a corto plazo y no en la asimilación crítica del contenido. Adicionalmente, la barrera léxica limita la capacidad de expresar pensamientos críticos complejos.

Mientras que Higuera (2016) sostiene que el desarrollo de la lectura crítica constituye una preocupación en la sociedad. Esto se debe a que las habilidades de lectura logran que las personas se mantengan competitivas en el sistema globalizado. Esta situación requiere contextualizar la lectura crítica en el Ecuador. La encuesta de hábitos de lectura levantada por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (2012) mostró que, si bien el 73 % de los ecuatorianos declaraba leer, lo hacía principalmente por obligación académica o laboral y, por lo general, no con textos literarios; ningún grupo etario reportó leer por placer. Datos más recientes de la Encuesta de Hábitos Lectores, Prácticas y Consumos Culturales (Ministerio de Cultura y Patrimonio, 2022) confirman la persistencia del problema: los ecuatorianos leen en promedio alrededor de un libro completo al año. Este contexto nacional subraya la pertinencia de intervenciones escolares como la aquí reportada.

En este sentido, Freire (1997) sostiene que la lectura crítica permite a los estudiantes trascender la simple reproducción de información para convertirse en agentes capaces de cuestionar y generar cambios en su entorno. Al mismo tiempo, Arenas-Parada et al. (2021) explican que «la mediación cognitiva implica orientar los procesos de lectura mediante preguntas, aclaraciones y retroalimentación, lo cual favorece la construcción de sentido y la autonomía cognitiva» (p. 12) puesto que el desarrollo de la lectura crítica requiere de un acompañamiento pedagógico planificado. Solé (2012) al respecto plantea que «las estrategias de lectura constituyen herramientas que orientan la comprensión en diferentes niveles: literal, inferencial y crítico. Estas estrategias, cuando son guiadas por el docente, facilitan la

autorregulación lectora y permiten que los estudiantes construyan aprendizajes significativos» (p. 12).

Los hallazgos de esta investigación son coherentes con esos planteamientos y con estudios recientes en el contexto latinoamericano. Al igual que en la experiencia de investigación-acción reportada por Pinchao (2020), el tránsito hacia la lectura crítica se produjo cuando la mediación docente se hizo explícita y sostenida, y no como resultado espontáneo de la sola exposición al texto. De igual modo, la centralidad que Sandoval y Zanotto (2022) otorgan a las estrategias didácticas planificadas dentro del currículo para desarrollar la literacidad crítica en secundaria se ve reflejada en el papel decisivo que tuvieron aquí la prelectura, las paradas estratégicas y las actividades de poslectura. Finalmente, la mejora observada en la disposición de los estudiantes hacia la lectura respalda la relación entre hábito lector, gusto por leer y desarrollo de la lectura crítica planteada en el marco teórico (Sánchez, 2020).

Según Sánchez (2018), los estudios realizados por el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) demuestran que la lectura por placer permite un mejor desempeño en la competencia lectora de todo tipo de textos, porque, en promedio, los alumnos que leen diariamente por placer tienen una puntuación superior equivalente a un año y medio de escolarización respecto de los que no lo hacen. En Ecuador, los resultados muestran que los estudiantes no adquieren una competencia lectora eficiente, situación consistente con el marco de evaluación de la competencia lectora propuesto por la OECD (2019), que precisamente sitúa la evaluación y reflexión sobre los textos —el componente crítico— entre los procesos centrales de dicha competencia, y con los resultados nacionales de PISA para el Desarrollo, donde solo el 49 % de los estudiantes alcanzó el umbral básico de esa competencia (Ineval y OCDE, 2018).

En conjunto, la discusión permite precisar el aporte de este estudio. Frente a investigaciones que describen el déficit de lectura crítica o enumeran estrategias posibles (Ávila et al., 2017), este trabajo aporta un protocolo replicable —la matriz de mediación lectora 3×3, operacionalizada sesión por sesión en la Tabla 2— que integra niveles de lectura, momentos del proceso lector y fases de la espiral de investigación-acción, y que fue valorado mediante

la triangulación de tres fuentes con frecuencias absolutas, porcentajes exactos y tamaños del efecto. La novedad no reside en las estrategias aisladas, ya documentadas por la literatura, sino en su articulación matricial explícita, en su anclaje teórico en la zona de desarrollo próximo y en la liberación gradual de la responsabilidad, y en su validación empírica en un contexto escolar amazónico escasamente representado en la investigación sobre lectura crítica.

Limitaciones del estudio

Este estudio presenta limitaciones que conviene explicitar. Se desarrolló en una sola institución educativa y con un solo grupo de 30 estudiantes seleccionado por conveniencia, sin grupo de comparación, por lo que los resultados no son generalizables y deben leerse como evidencia situada propia de la investigación-acción; el tamaño del grupo condiciona además la interpretación de los porcentajes, razón por la cual estos se reportan acompañados de sus frecuencias absolutas y de tamaños del efecto descriptivos. La intervención se basó en un único texto eje («El huésped»), con tres cuentos complementarios de transferencia, de modo que la generalización de los logros a otros géneros y tipos textuales queda abierta a futuras indagaciones. El estudio no contó con el aval formal de un comité de ética institucional —si bien se resguardaron el consentimiento informado, el asentimiento y la autorización de las autoridades educativas—, condición que se declara con transparencia y que futuras réplicas deberían subsanar. Finalmente, el doble rol de la investigadora como docente mediadora supone un riesgo de implicación que se procuró mitigar mediante la triangulación de test, entrevista y grupo focal.

6. CONCLUSIONES

Luego del análisis realizado en esta investigación se concluye, en respuesta al primer objetivo específico, que el diagnóstico evidenció un dominio predominantemente literal y frágil de la lectura: el 73,3 % (22/30) de los estudiantes presentaba dificultades para retener información explícita, solo el 30 % (9/30) alcanzaba interpretaciones simbólicas y el 70 % (21/30) no lograba argumentar sus juicios. Estas dificultades resultaron consistentes con prácticas

docentes centradas en la repetición y en preguntas cerradas, con escasa enseñanza explícita de la inferencia y de la argumentación (dos de los tres docentes entrevistados).

En respuesta al segundo y al tercer objetivo específico, tras la implementación de la secuencia de mediación docente los estudiantes mostraron avances en los tres niveles de lectura: 83,3 % (25/30) de aciertos en la localización de información explícita, 70 % (21/30) de logro en la interpretación simbólica y 73,3 % (22/30) en la argumentación de juicios de valor, junto con una mayor conexión del texto con la realidad social (80 %; 24/30) y tamaños del efecto grandes (h entre 0,82 y 1,14) en los indicadores comparables. La triangulación de test, entrevista y grupo focal permitió constatar que este salto no fue espontáneo, sino resultado de la mediación explícita del docente en la prelectura, la lectura y la poslectura. Con ello se responde afirmativamente la pregunta de investigación —la mediación docente, organizada en los tres momentos del proceso lector, contribuye de manera sustantiva y verificable al fortalecimiento de la lectura crítica en noveno año— y se da por cumplido el objetivo general del estudio.

El aporte científico específico de este trabajo es la matriz de mediación lectora 3×3: un modelo conceptual que explica el tránsito entre niveles de lectura como efecto de la mediación distribuida en los momentos del proceso lector, fundamentado en la zona de desarrollo próximo y en la liberación gradual de la responsabilidad. Su aporte metodológico es doble: un protocolo replicable de seis sesiones (Tabla 2), transferible por otros docentes de básica superior con los ajustes propios de cada contexto, y un procedimiento de triangulación de tres fuentes que combina frecuencias absolutas, porcentajes exactos y tamaños del efecto con evidencia cualitativa categorizada. Su aporte pedagógico es mostrar que un texto literario de alta densidad simbólica, acompañado de cuentos de transferencia, puede convertir la lectura escolar en una experiencia de reflexión ética y ciudadana.

Los resultados respaldan, además, la relación planteada en el marco teórico entre motivación, gusto por la lectura, hábito lector y lectura crítica: cuando la lectura se asocia con el placer, la seguridad para opinar y la conexión con la propia realidad, los estudiantes no solo comprenden mejor, sino que se disponen a leer de manera sostenida. Consolidar ese hábito,

con el acompañamiento deliberado del docente y de la familia, constituye la condición para que la lectura crítica se convierta en una práctica permanente y no en un logro puntual de la intervención.

Como líneas futuras se proponen: replicar el protocolo con grupos de comparación y registros apareados que permitan análisis inferenciales; extenderlo a otros géneros textuales (expositivos, argumentativos y multimodales) y a otros subniveles de la educación básica; examinar la sostenibilidad de los logros más allá de las seis semanas de intervención; y explorar su implementación en contextos interculturales bilingües de la Amazonía, donde la mediación lectora podría dialogar con las prácticas orales y narrativas propias de las comunidades.

7. REFERENCIAS

Arenas-Parada, A. L., Roa-Muñoz, L., Centeno-Villamizar, J. A. y Téllez López, K. I. (2021). La enseñanza de la lectura y la mediación cognitiva en estudiantes. *Revista Electrónica Educare, 25*(3), 1-26. https://doi.org/10.15359/ree.25-3.36

Arista, S. M. y Paca, N. K. (2015). Los hábitos de lectura y la comprensión lectora en estudiantes universitarios de la especialidad de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía en el año 2014. *Revista de Investigación Altoandina, 17*(3), 379-386. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5294151

Avendaño, C. (2017). Motivación por la lectura: claves para entender su importancia a partir de una revisión conceptual. *Estudios Hemisféricos y Polares, 8*(4), 1-19. https://www.revistaestudioshemisfericosypolares.cl/ojs/index.php/rehp/article/view/45

Ávila, C. P., Higuera, M. y Soler, R. N. (2017). Lectura crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, Ciencia y Libertad, 12*(2), 184-197. https://www.redalyc.org/pdf/7369/736980277015.pdf

Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, FCDO, USAID y Fundación Bill y Melinda Gates. (2022). *The state of global learning poverty: 2022 update*. Banco Mundial.

https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/state-of-global-learning-poverty

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Cardona, S., Osorio, A., Herrera, A. y González, J. (2018). Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de estudiantes ingresantes a la educación superior. *Educación y Educadores, 21*(3), 482-503. https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.6

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (32), 113-132.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.

Chancusig, F. y Granja, K. (2023). Estrategias para fomentar la creatividad y el pensamiento crítico en el aula. *Bastcorp International Journal, 2*(1), 33-41. https://doi.org/10.62943/bij.v2n1.2023.26

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.ª ed.). Lawrence Erlbaum.

Cortázar, J. (1951). Casa tomada. En *Bestiario*. Sudamericana.

Curisimay, N., Sito, L. M., Valladares, J. P., Niño, J. S. y Macazana, D. M. (2022). La técnica de mapas conceptuales en la comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de la Educación Básica Regular. *Conrado, 18*(88), 363-374. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2613/2537

Dávila, A. (1959). El huésped. En *Tiempo destrozado*. Fondo de Cultura Económica.

Díez, J. (2021). La pandemia impulsa la lectura. *Escritura Pública, 128*(12), 58-60. https://escriturapublica.es/tag/librerias/

Freebody, P. y Luke, A. (1990). «Literacies» programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL, 5*(3), 7-16.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Guerra, E. y Forero, C. (2015). Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos. *Zona Próxima, 22*, 33-55. https://www.redalyc.org/pdf/853/85339658004.pdf

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Higuera, G. Y. (2016). De la estética de la recepción a la animación a la lectura: Consideraciones teóricas para una propuesta de animación de la lectura literaria en espacios no convencionales. *La Palabra, 28*(3), 187-200. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451546837013

Ineval y OCDE. (2018). *Educación en Ecuador: Resultados de PISA para el Desarrollo*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/educacion-en-ecuador-resultados-de-pisa-para-el-desarrollo/

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2012). *Hábitos de lectura en Ecuador*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/presentacion_habitos.pdf

Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.

Kemmis, S., McTaggart, R. y Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundations and implications. *Theory Into Practice, 51*(1), 4-11. https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324

Ministerio de Cultura y Patrimonio. (2022). *Encuesta de Hábitos Lectores, Prácticas y Consumos Culturales del Ecuador*. Ministerio de Cultura y Patrimonio, INEC, OEI

y FLACSO. https://oei.int/oficinas/ecuador/noticias/se-presento-los-resultados-de-la-encuesta-de-habitos-lectores-practicas-y-consumos-culturales/

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional del Ecuador*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/LENGUA.pdf

Monterroso, A. (1959). El eclipse. En *Obras completas (y otros cuentos)*. Imprenta Universitaria.

Morales, Z. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 14*(2), 1-23. http://www.redalyc.org/pdf/447/44731371022.pdf

Munita, F. (2019). Volver a la lectura, o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado en didáctica de la lengua y la literatura. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 23*(3), 413-430. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7185960

Ochoa, C., Palacios, E., Farías, M. y Ortega, I. (2025). Importancia de la animación a la lectura en el desarrollo cognitivo y emocional: una revisión bibliográfica. *Polo del Conocimiento, 10*(1), 1063-1072. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/8737/html

OECD. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b25efab8-en

Pearson, P. D. y Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology, 8*(3), 317-344. https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90019-X

Pinchao, L. (2020). Estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica. *Educación, 29*(56), 146-169. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032020000100146

Quiroga, H. (1917). El almohadón de plumas. En *Cuentos de amor de locura y de muerte*. Cooperativa Editorial Buenos Aires.

Salazar, L. (2020). Investigación cualitativa: Una respuesta a las investigaciones sociales educativas. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología, 6*(11), 103-109. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7390995

Sánchez, A. (2020). *Educación literaria para el fortalecimiento del hábito lector y gusto por la lectura literaria en adolescentes: propuesta de plan estratégico* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio PUCE. https://repositorio.puce.edu.ec/items/d4ce79e3-d30c-4822-a76e-4851d8329841

Sánchez, D. (2018). Importancia del fomento a la lectura y la Lengua de Signos Española. *Lazarillo: Revista de la Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, 38*, 76-80. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6446580

Sandoval, D. A. y Zanotto, M. (2022). Desarrollo de la literacidad crítica, currículo y estrategias didácticas en secundaria. *Sinéctica*, (58), e1370. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2022000100402

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación, 59*, 43-61. https://doi.org/10.35362/rie590456

UNESCO. (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): Reporte nacional de resultados. Ecuador*. OREALC/UNESCO Santiago. https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/archivosPD/uploads/dlm_uploads/2022/03/Estudio-Regional-Comparativo-y-Explicativo-ERCE-2019.pdf

Vasquez, V. M., Janks, H. y Comber, B. (2019). Critical literacy as a way of being and doing. *Language Arts, 96*(5), 300-311.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.