UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNAE

Educación Básica - Presencial

Itinerario Académico en: Educación General Básica

La lectura epistémica como herramienta para estimular el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes de Séptimo grado de EGB

Autor:

John Daniel Avilés Cardenas

Autor:

Rommel Stalyn Guzmán Molina

Autora:

Alejandra Estefanía García Pino

Azogues - Ecuador

Febrero, 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN UNAE

Trabajo de Titulación

Modalidad

Propuesta de Innovación Pedagógico - Curricular

Línea de investigación

Formación integral y desarrollo profesional docente

Autor:
John Daniel Avilés Cárdenas
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Autor:
Rommel Stalyn Guzmán Molina
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Autora:
Alejandra Estefanía García Pino
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Docente Tutora	Dra. Mariana Rodrigues Lopes
CÓDIGO ORCID	**0009-0006-1687-5401**

TODA LA INFORMACIÓN EXPRESA EN EL PRESENTE TRABAJO DE TITULACIÓN ES DE ABSOLUTA RESPONSABILIDAD DEL AUTOR Y TUTOR Y SE ENCUENTRA DEBIDAMENTE AUTORIZADA PARA SU CORRESPONDIENTE PUBLICACIÓN

AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS

Dedico, a la memoria del esfuerzo y a la luz de la esperanza. A mis padres muy amados, Patricia Cárdenas Flores y Francis John Avilés Astudillo, los arquitectos de mi alma y guardianes de mis sueños, el presente trabajo es el fruto de la dedicación y el ánimo de continuar con amor y sacrificio educándome para ser un excelente docente al servicio de la sociedad.

-John Avilés

Dedico este trabajo principalmente a mis seres queridos, ellos son mi motor, quienes me inspiran a mejorar y son mi mayor fuente de inspiración. Me siento muy feliz terminar esta carrera que representa mi vocación profesional. Fue una etapa muy bonita, con muchas experiencias, cambios, dudas y aprendizajes. Cierro esta etapa con mucho cariño y agradecimiento, sabiendo que todo el esfuerzo valió la pena. - **Rommel Guzmán**

Extiendo mi profundo agradecimiento a mi querida profesora Mercy Riera por abrirnos las puertas de su aula y brindarnos la oportunidad para construir esta investigación, por más que ser nuestra tutora profesional, ser nuestra amiga y darnos toda la libertad de crecer y desenvolvernos como futuros docentes. De igual manera, a nuestra tutora Mariana Rodrigues Lopes por estar pendiente de nuestro trabajo, por darnos el aliento de seguir cuando queríamos rendirnos. Gracias a nuestros amigos, Jorge Mancheno, Maite Contreras, Andy Lazo, Estefany Armijos, por acompañarnos, por el apoyo y por el ánimo que nos brindaron. Ustedes contribuyeron una compañía inefable en nuestro proceso de formación. Dios nos bendiga a todos hoy y siempre. Estoy muy orgullosa de graduarme con esta investigación. Todo esfuerzo siempre tiene su recompensa y estoy contenta de concluir este proceso de preparación. De ahora en adelante tengo mucho por hacer. Cada paso que doy es gracias a mis papitos Orlando y Noemí,

su apoyo es incondicional, su amor y confianza han sido fundamentales en este proceso. Todo esto es por y para ustedes. Les debo todo.

- Alejandra García.

Primordialmente, elevo mi gratitud a Dios, por las inmensas gracias recibidas y por regalarme la fortaleza necesaria para culminar esta etapa y camino de formación.

A mis padres. A mi madre, Patricia Cárdenas, pilar fundamental de mi existencia a quien agradezco por ser mi guía constante, refugio inestimable de mi aprecio, apoyo y faro de luz en medio de las adversidades. A mi padre, Francis Avilés, por ser un ejemplo íntegro de virtudes, sabiduría y valores que me han permitido ser cada día una mejor persona. Gracias por su amor, por su trabajo y su apoyo incondicional que hoy me permiten volar mucho más alto.

Expreso mi profunda gratitud a mi estimada tutora, Mariana Rodrigues Lopes. Gracias por su orientación, por su retroalimentación que pulió mis ideas y por inspirarme a escribir mejor cada día. Agradezco sus amenas conversaciones, sus consejos y el ánimo constante que hizo posible la construcción de este trabajo.

A mis compañeros de batalla y amigos inseparables, Rommel y Alejandra. Gracias por su esfuerzo, colaboración y perseverancia. Ustedes con quienes comparto la alegría de terminar este trabajo y una etapa tan bonita en mi formación bajo la calidez de su amistad.

A mi gran amigo Joel Castro, por su compañía a la distancia y por los días difíciles en los que me dio ánimo desde mi tierra natal, impulsándome a continuar mis estudios con alegría, esperanza y con mayor fuerza que nunca.

De la misma forma, agradezco a mi tutora profesional, profe Mercy, por su apoyo y por darnos la oportunidad de construir este trabajo. Estoy convencido de que su forma de enseñar, sus consejos, su guía profesional, las herramientas y los espacios facilitados me han permitido seguir

adelante. Por su vocación, su calidad humana, su confianza, su calidez y su amistad que guardo en mi corazón, mi más profunda gratitud.

A la guayusa, mi fuente de energía y resguardo de mi salud mental en las largas jornadas de estudio.

Finalmente, agradezco de todo corazón a todos mis familiares y amigos por su compañía, por su cariño, por abrirme su corazón y apoyarme para salir a delante siempre en cada paso.

-John Avilés

RESUMEN

El desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico constituye un desafío central en la educación básica, especialmente en contextos donde la lectura se limita a procesos de decodificación y comprensión superficial. En respuesta a esta problemática, el estudio analizó la lectura epistémica como herramienta pedagógica para estimular procesos metacognitivos y favorecer la construcción de conocimiento en estudiantes de séptimo grado, en la asignatura de Lengua y Literatura, durante el período 2024-2025. Puesto que los estudiantes se encuentran en una etapa de transición hacia formas de pensamiento más abstractas, la lectura epistémica se adaptó a sus características evolutivas y cognitivas. Se priorizaron estrategias graduales orientadas a la interpretación, el cuestionamiento fundamentado y la reflexión guiada, acordes con su nivel de desarrollo. La investigación se enmarcó en el paradigma sociocrítico, con enfoque cualitativo y metodología de investigación-acción, organizada en las fases de planificación, acción, observación y reflexión. Participaron los estudiantes y la profesora del aula. Para la valoración y seguimiento docente se aplicó una entrevista semiestructurada y para los educandos, observación participante con guías de observación y diarios de campo. Los resultados iniciales evidenciaron un nivel de comprensión predominantemente literal, limitado a la información explícita de los textos, sin embargo, en el transcurso de las intervenciones se identificaron avances en la participación, la interacción crítica con los textos y la disposición hacia procesos reflexivos. Se concluye que la estimulación del pensamiento crítico exige intervenciones sostenidas, mediación docente consciente y continuidad metodológica.

PALABRAS CLAVES: Lectura epistémica, pensamiento reflexivo y crítico, investigación-acción, Lengua y Literatura, Educación General Básica.

ABSTRACT

The development of critical and reflective thinking constitutes a central challenge in basic education, especially in contexts where reading is limited to decoding processes and superficial comprehension. In response to this issue, the study analyzed epistemic reading as a pedagogical tool to stimulate metacognitive processes and promote knowledge construction in seventh-grade students, in the subject of Language and Literature, during the 2024–2025 academic period. Since students are in a transitional stage toward more abstract forms of thinking, epistemic reading was adapted to their developmental and cognitive characteristics. Gradual strategies focused on interpretation, well-founded questioning, and guided reflection were prioritized, in accordance with their level of development.

The research was framed within the socio-critical paradigm, with a qualitative approach and an action research methodology, organized into the phases of planning, action, observation, and reflection. The participants included the students and the classroom teacher. For teacher assessment and monitoring, a semi-structured interview was applied, while for the students, participant observation was used, supported by observation guides and field journals.

The initial results showed a predominantly literal level of comprehension, limited to the explicit information in the texts; however, throughout the interventions, improvements were identified in participation, critical interaction with texts, and a greater disposition toward reflective processes. It is concluded that the stimulation of critical thinking requires sustained interventions, conscious teacher mediation, and methodological continuity.

KEYWORDS: Epistemic reading, critical and reflective thinking, action research, Language and Literature, Basic General Education

ÍNDICE

Introducción 11
Planteamiento del problema 13
Pregunta de investigación 17
Justificación 17
Objetivos 19
Objetivo general 19
Objetivos específicos 19
CAPÍTULO I 20
1.1. Estado del arte 20
1.1.1. Antecedentes internacionales 21
1.1.2. Antecedentes nacionales 23
1.2. Fundamentos teóricos y conceptuales 29
1.2.1. El lenguaje como herramienta de construcción del pensamiento 29
1.2.3 Brechas identificadas en el aprendizaje de la literatura 34
1.2.4. Una mirada del currículo ecuatoriano. 36
1.2.5. La comprensión lectora como base del conocimiento 38
1.2.6. La lectura epistémica 39
1.2.7. Pensamiento reflexivo y crítico 40
1.2.8. Desarrollo cognitivo en estudiantes de séptimo grado. 42
CAPÍTULO II 43
2.1. Marco Metodológico 43
2.1.1. Paradigma sociocrítico 43
2.1.2. Enfoque cualitativo 44
2.1.3. Investigación -acción 45
2.2. Población y Muestra 46
2.3. Validación de los instrumentos de la investigación por expertos 47
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información 48
2.5. Ética de la investigación 50
CAPÍTULO III 51

Propuesta de intervención 51
CAPÍTULO IV 63
4.1 Análisis e interpretación del proceso de intervención 63
4.1.1. Observaciones durante las intervenciones: participación y dificultades 64
4.1.2. Cambios evidenciados en la dinámica lectora 65
4.1.3. Procedimientos de análisis cualitativo 66
4.2. Comprensión de las transformaciones a partir de la intervención 67
4.2.2. Triangulación de la información 67
4.3. Redes sociales y contexto sociocultural 69
4.4. Análisis e interpretación pedagógica de los resultados 71
CAPÍTULO V 72
5.1. Conclusiones generales 72
5.2. Recomendaciones 74
Referencias Bibliográficas 77
Anexos 82

Introducción

La lectura constituye uno de los pilares fundamentales del proceso educativo, en tanto posibilita el acceso al conocimiento, la construcción de saberes y la formación integral del individuo. En este sentido, el Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC, 2019) destaca la importancia de que los niños y niñas se acerquen tempranamente a la lectura como una práctica recreativa y placentera. No obstante, en el contexto educativo rural donde se desarrolló la presente investigación, se evidenció que las aptitudes lectoras de los estudiantes son limitadas, manifestándose dificultades en la comprensión y en la reflexión crítica de los textos.

Bajo esta perspectiva, la lectura ha sido reducida a un acto mecánico de decodificación de palabras, lo que restringe el desarrollo de habilidades cognitivas superiores y limita el ejercicio del pensamiento autónomo. Esta situación demanda una resignificación del papel de la lectura en la educación básica, reconociéndola como una práctica epistémica orientada a la interpretación, el cuestionamiento y la comprensión crítica de la realidad.

En este sentido, la investigación se fundamenta en los aportes de Freire (1970), quien concibe la lectura como un acto de liberación y de construcción de conciencia crítica, mediante el cual los sujetos aprenden a “leer el mundo” antes que la palabra. En concordancia con esta postura, Serrano (2014) sostiene que la lectura epistémica trasciende la comprensión literal y se configura como un proceso de construcción del conocimiento, en el que el lector asume un rol activo, evalúa argumentos, identifica ideologías y produce nuevos significados.

Durante las prácticas preprofesionales desarrolladas en una institución educativa rural, se constató que los estudiantes limitaban la lectura al cumplimiento de consignas, además se registró un modesto vínculo entre los textos y su realidad. Este hallazgo formuló la necesidad de

replantear las metodologías de enseñanza, adaptarlas hacia una práctica epistémica y explorar la reflexión, el análisis y la construcción activa del conocimiento.

El estudio se llevó a cabo en un aula de séptimo grado de EGB, en una institución educativa rural de la ciudad de Cuenca. A través de la observación participante, se diagnosticó una ausencia de aptitudes lectoras en los estudiantes. Frente a esta problemática, se propuso la incorporación de la lectura epistémica como una herramienta pedagógica que articula la comprensión profunda con la interacción activa del lector frente al texto. Su implementación mediante estrategias de lectura epistémica permitió a los educandos estimular sus habilidades metacognitivas.

En este marco, se plantea la necesidad de integrar diversas actividades capaces de fomentar la lectura epistémica desde los primeros niveles educativos, con el propósito de estimular en los estudiantes la a facultad de argumentar, reflexionar, valorar y convertir lo leído en conocimiento. Autores como Piaget (1952), Vygotsky (1995) y Neder (2024) coinciden en que, mediante una adecuada mediación docente, los niños pueden desarrollar estructuras de pensamiento superior desde edades tempranas.

En consecuencia, la presente investigación propone implementar estrategias de lectura epistémica adaptadas al nivel escolar y descubrir si su adaptación dentro del nivel de básica media contribuye a la estimulación de la comprensión profunda, la autonomía cognitiva y la capacidad transformadora del sujeto lector.

El estudio se enmarca en el paradigma sociocrítico que, según Alvarado y García (2008), busca comprender y transformar la realidad educativa a través de procesos participativos y reflexivos. Asimismo, se adopta un enfoque cualitativo y la metodológica de investigación-

acción, lo que permite diagnosticar la problemática, intervenir pedagógicamente y generar procesos de mejora continua en la práctica docente (Vidal y Rivera, 2007).

En este contexto, la lectura epistémica se configura como una vía para guiar la formación de sujetos críticos, reflexivos y conscientes de su papel en la sociedad. Al estimular la capacidad de cuestionar, analizar y transformar la información, los estudiantes se convierten en constructores activos de su conocimiento. De este modo, la investigación contribuye al desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico desde la escuela, en coherencia con el propósito fundamental de la educación: formar individuos autónomos, libres y comprometidos con la transformación de su realidad.

La investigación se estructura en cinco capítulos organizados de manera progresiva. El primero corresponde al marco teórico, donde se presentan los antecedentes y fundamentos conceptuales. El segundo capítulo desarrolla el marco metodológico. El tercero expone la propuesta de intervención pedagógica. El cuarto presenta el análisis e interpretación de resultados, y el quinto capítulo recoge las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio.

Planteamiento del problema

En el marco de la sociedad digital contemporánea, el ecosistema informacional ha transformado significativamente las prácticas lectoras. Este fenómeno ha instaurado un modelo de consumo rápido, fragmentado e inmediato de la información, lo que incide directamente en los procesos cognitivos de los estudiantes. Como señala Cassany (2012), los lectores actuales se desenvuelven en un entorno caracterizado por la multitarea, la sobreabundancia de datos y la inmediatez en el acceso a los contenidos.

Estas condiciones favorecen un acercamiento superficial a los textos, lo que representa un desafío para el desarrollo de una lectura profunda y reflexiva. El hábito de escanear información

y transitar rápidamente entre fragmentos limita la capacidad de análisis crítico, la interpretación y la construcción de conocimiento. No obstante, dichas habilidades resultan fundamentales para transformar la información en saberes significativos.

Desde una perspectiva teórica, la lectura puede ser entendida como una actividad compleja y polisémica (Tovar, 2009), que trasciende la simple decodificación de signos lingüísticos. En este sentido, Freire (1991) la concibe como un acto transformador que permite al individuo desarrollar conciencia crítica y comprender su realidad. Esta visión implica que la lectura debe orientarse hacia la reflexión, el cuestionamiento y la construcción de significados.

En esta línea, se identifican distintos modos de aproximación al texto. Eco (1984) plantea el acercamiento activo del lector hacia la obra, mientras que Cassany (2012) describe un enfoque vernáculo caracterizado por el consumo automático de información. Frente a estas posturas, la lectura epistémica emerge como una alternativa pedagógica que promueve el análisis profundo, la evaluación de argumentos y la generación de nuevos conocimientos.

Si bien autores como Freire (1970) y Van Dijk (2001) no emplean explícitamente el término lectura epistémica, sus aportes permiten comprenderla como un proceso orientado a la construcción reflexiva y crítica del conocimiento, que implica analizar discursos, identificar ideologías y establecer relaciones entre texto y contexto.

A nivel internacional, la lectura epistémica ha demostrado ser una estrategia eficaz para mejorar la comprensión lectora y el pensamiento crítico (Serrano, 2014). Sin embargo, su implementación en niveles de educación básica persiste limitada. Neder (2024) señala que los estudiantes presentan dificultades para desarrollar estas competencias, aunque destaca que pueden ser fortalecidas mediante estrategias pedagógicas idóneas.

En el contexto ecuatoriano, el currículo nacional enfatiza el desarrollo del pensamiento crítico como una competencia transversal. No obstante, persiste una brecha entre lo establecido en la normativa y su aplicación en el aula, especialmente en lo que respecta a estrategias que promuevan una lectura profunda y reflexiva.

En este sentido, aunque la problemática se manifiesta a nivel global y nacional, el presente estudio se delimita al análisis de estas dinámicas en un contexto educativo específico, donde dichas condiciones adquieren características particulares.

En este marco, la problemática se sitúa en una institución educativa en la ciudad de Cuenca, perteneciente a la Zona 6 del sistema educativo ecuatoriano, ubicada en un contexto con características propias de entornos rurales y con un número reducido de estudiantes. La institución es de sostenimiento fiscal y el aula de séptimo de EGB se conformaba con una población estudiantil de veinte estudiantes comprendidos entre varones y mujeres, provenientes de familias donde no existe un hábito lector consolidado, lo que afectaba directamente la relación de los educandos con la lectura. Asimismo, se evidenció la presencia de alumnos extranjeros y altos niveles de inasistencia, lo que influía en la continuidad de los procesos de aprendizaje.

En cuanto a las condiciones materiales, los estudiantes no contaban de manera constante con los útiles escolares necesarios, lo que limitaba el desarrollo de las actividades pedagógicas planificadas. Aunque la institución disponía de acceso a internet, este se encontraba restringido a un bloque específico donde se ubicaban la rectoría y la sala de profesores, por lo que su uso pedagógico en el aula era prácticamente inexistente.

De igual forma la escuela contaba con un solo proyector para toda la institución y una sala de computación cuyas máquinas, en su mayoría, no se encontraban en funcionamiento, además de carecer de conectividad adecuada. En relación con los recursos de lectura, existía una

biblioteca improvisada que no disponía de textos literarios adecuados para la edad de los estudiantes, y cuyo acceso estaba restringido, incluso durante los espacios de receso.

Estas condiciones configuran un entorno educativo con limitaciones estructurales y pedagógicas que inciden en la forma en que los estudiantes se relacionan con la lectura y favorecen prácticas centradas en la repetición y el cumplimiento de tareas, en detrimento de procesos de comprensión profunda, reflexión e interpretación crítica.

En coherencia con este contexto, el estudio se trabajó con una muestra intencional de diez estudiantes, seleccionados de la población total en función de su participación voluntaria y del consentimiento informado firmado por sus representantes, a fin de garantizar un proceso ético y respetuoso; asimismo, se incluyó a la docente tutora como informante clave, debido a su conocimiento directo del grupo y de las prácticas pedagógicas abordadas en el aula. La profesora, mediante una entrevista semiestructurada compartió datos relevantes a cerca del iletrismo presente dentro del séptimo de EGB, manifestó el poco interés de los educandos frente a lecturas, incluso las proporcionadas dentro de los textos escolares, la desmotivación y el bajo rendimiento en evaluaciones de lectura comprensiva que se impartía en las horas asignadas a "animación a la lectura".

Para el diagnóstico del grupo, se emplearon técnicas como la observación participante, rúbricas de observación, diarios de campo y revisión de actividades desarrolladas en clase, se identificó que los estudiantes presentaban dificultades para reflexionar, analizar, interpretar y criticar sobre los textos. La lectura se reducía, en gran medida, a una actividad mecánica orientada al cumplimiento de tareas, lo que limitaba el desarrollo del pensamiento reflexivo y la construcción de conocimiento.

Esta problemática evidenció la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas orientadas a la lectura, a fin de innovar y superar ciertos enfoques tradicionales centrados en la decodificación. Bajo esta misma línea, resulta imprescindible promover estrategias que favorezcan la comprensión profunda, la reflexión y la autonomía cognitiva.

Debido a que los estudiantes de séptimo grado (11-12 años) se encuentran en una etapa de desarrollo cognitivo que les permite formular hipótesis, abstraer ideas y razonar críticamente (Piaget, 1952), se hace necesario potenciar estas capacidades mediante prácticas pedagógicas pertinentes. Por lo tanto, la implementación de la lectura epistémica se plantea como una alternativa para estimular el pensamiento reflexivo y promover una relación significativa entre el lector, el texto y su contexto.

En función de lo expuesto anteriormente, se plantea la siguiente pregunta de investigación, la cual orienta y da sentido al presente estudio:

Pregunta de investigación

¿Cómo fomentar la lectura epistémica para estimular el pensamiento reflexivo y crítico desde la asignatura de Lengua y Literatura en los estudiantes de séptimo grado de Educación General Básica?

Justificación

La lectura epistémica constituye un enfoque fundamental en el ámbito educativo. Esta práctica trasciende la simple decodificación mecánica de signos lingüísticos. Su aplicación sistemática permite a los estudiantes desarrollar habilidades críticas, reflexivas y analíticas indispensables para una formación integral. Desde una perspectiva evolutiva, Piaget (1952) señala que los escolares en la etapa de operaciones concretas (7 a 11 años) aún no consolidan el

pensamiento abstracto característico del adulto. No obstante, esta particularidad cognitiva no supone un obstáculo para la iniciación en los procesos de reflexión profunda. Para respaldar esta afirmación, la teoría sociocultural de Vygotsky (1995) adquiere especial relevancia. Este autor postula que el aprendizaje se potencia a través de la Zona de Desarrollo Próximo. Por consiguiente, mediante la mediación pedagógica adecuada y la interacción social con sus pares, los educandos logran alcanzar habilidades de pensamiento superior que no podrían desarrollar de forma aislada.

La presente investigación se centra en promover la lectura epistémica en estudiantes de séptimo grado de Educación General Básica (EGB). Su objetivo primordial consiste en estimular el desarrollo cognitivo del educando. Para lograrlo, la intervención englobó procesos fundamentales como la reflexión, el cuestionamiento y la crítica hacia los textos propuestos mediante actividades específicas previamente planificadas, adaptadas al nivel de básica media y orientadas a estimular estas competencias en los educandos. Estas dinámicas favorecieron la estimulación de sus capacidades de razonamiento y comprensión, dentro de un proceso articulado en la creación de estrategias pedagógicas rigurosamente ajustadas a su nivel de desarrollo evolutivo.

La lectura epistémica constituye una herramienta fundamental para estimular el pensamiento reflexivo y crítico. Su aplicación sistemática promueve una comprensión activa y significativa de los textos. Desde esta perspectiva, el acto de leer trasciende la mera decodificación mecánica. Se configura, en cambio, como un proceso de participación mental que exige cuestionamiento, interpretación y análisis. Esta postura teórica cuenta con el respaldo de autores como Freire (1991), Serrano (2014) y Van Dijk (2001), quienes enfatizan la necesidad de concebir la lectura como una actividad cognitiva compleja y multifacética.

En coherencia con los fundamentos teóricos expuestos, resulta pertinente promover diversas estrategias pedagógicas en el aula. Entre ellas destacan los debates, el análisis textual reflexivo, las dramatizaciones, exposiciones y las producciones creativas. Estas actividades contribuyen de manera constructiva a la estimulación del pensamiento reflexivo y crítico. Asimismo, facilitan el desarrollo de la metacognición en los estudiantes al convertirlos en gestores de su propio proceso de aprendizaje.

Los estudiantes que integran la muestra constituyeron los beneficiarios directos de esta investigación, ya que participaron en actividades orientadas a fortalecer, la reflexión, el cuestionamiento y el análisis crítico de los textos. Por otro lado, la docente de aula se benefició al contar con una experiencia metodológica sobre la integración de la lectura epistémica en el aula, la misma, puede servir como referente para su práctica pedagógica. A nivel institucional, el proyecto se vinculó con la estimulación y/o fortalecimiento de la comprensión lectora en el contexto específico de intervención. En términos generales, esta investigación permitió explorar la incorporación de procesos de lectura complejos en estudiantes de séptimo grado de EGB.

Objetivos

Objetivo general

Estimular el pensamiento reflexivo y crítico mediante la implementación de estrategias de lectura epistémica planificadas y adaptadas a estudiantes de séptimo grado de Educación General Básica, dentro del área de Lengua y Literatura.

Objetivos específicos

1. Fundamentar teóricamente la lectura epistémica y su relación con el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en el contexto educativo.

2. Diagnosticar el estado inicial del pensamiento reflexivo y crítico de los estudiantes y de las prácticas pedagógicas, mediante la aplicación de técnicas e instrumentos cualitativos.
3. Diseñar e implementar la propuesta pedagógica “Episteme: leer para construir”, basada en estrategias de lectura epistémica adaptadas al nivel de séptimo de Educación General Básica.
4. Analizar los resultados de la implementación para comprender su incidencia en la estimulación del pensamiento reflexivo y crítico de los estudiantes.

CAPÍTULO I

1.1. Estado del arte

En el desarrollo del presente apartado, es pertinente señalar que se llevó a cabo una revisión de los antecedentes a nivel local. La búsqueda se delimitó a trabajos de investigación de los últimos años, partiendo del contexto del presente trabajo situado en la ciudad de Cuenca, provincia del Azuay en la región andina del Ecuador. Sin embargo, no se evidenciaron investigaciones académicas publicadas que con sus aportes aborden la lectura epistémica y el pensamiento reflexivo y crítico dentro de este contexto geográfico. Por tal motivo, a falta de estudios suficientes que precisen el análisis de estas categorías, es una oportunidad para explorar nuevos horizontes en los procesos de investigación y aportar significativamente a la enseñanza.

Durante el presente proceso de investigación se analiza la importancia de cada trabajo en relación con nuestra problemática relacionada con la ausencia de una lectura profunda y significativa en estudiantes de séptimo grado de EGB. Asimismo, aplicar la lectura epistémica para estimular las competencias lectora y el pensamiento reflexivo y crítico de los estudiantes

ante la problemática establecida. En este sentido, en este capítulo, primero se revisarán los antecedentes internacionales, después los nacionales y, finalmente, se desarrolla la fundamentación teórica y conceptual que permite definir y relacionar las categorías centrales del estudio.

1.1.1. Antecedentes internacionales

La investigadora Neder (2024), en su artículo académico "¿Puede un estudiante de nivel primario acceder a la lectura epistémica de hipertextos?" Publicado en Argentina, presenta una reflexión teórica en la que analiza la posibilidad de que los estudiantes de educación primaria puedan desarrollar una lectura epistémica en entornos digitales, en los cuales puedan leer profundamente, reflexionar y generar conocimiento. En este sentido, el propósito es identificar las condiciones educativas necesarias para que los niños desde temprana edad accedan a este tipo de lectura y generen pensamiento crítico.

Metodológicamente, se trata de una investigación teórico documental, en la que la autora se apoya de autores reconocidos como Cassany, Serrano y Van Dijk y ofrece orientaciones metodológicas como la gamificación, indagación, preguntas guiadas y espacios de discusión. Los resultados no surgen de una aplicación práctica, sino de un proceso analítico y reflexivo sustentando en revisión teórica; plantea que la lectura epistémica favorece la autonomía del aprendizaje, fortalece la comprensión y el pensamiento crítico. Esta investigación es relevante para este trabajo porque contribuye y brinda un respaldo teórico sobre la lectura epistémica, así como orientaciones didácticas y reflexivas relacionadas al tema.

De manera complementaria, Navarro et al. (2020) desarrollan una propuesta en Chile en su artículo titulado "Lectura y escritura epistémicas: movilizando aprendizajes disciplinares en textos escolares" en el cual se diseña 107 cápsulas didácticas incluidas en 24 libros escolares de

educación básica. Estas actividades guiaban al estudiante a leer, reflexionar, escribir y argumentar sobre los contenidos.

Este estudio analizó los currículos y los géneros discursivos de cada área del conocimiento para construir actividades. Como resultado, demostraron que incluir actividades de lectura y escritura en textos escolares estimula la comprensión y el pensamiento crítico. Además, convirtieron esta investigación en un modelo práctico acerca de cómo las actividades al ser pensadas e integradas de manera que los estudiantes reflexionen y argumenten, pueden brindarles beneficios largo plazo.

En este contexto, cabe señalar la investigación de Brito (2020), quien analiza la lectura crítica como estrategia para desarrollar la comprensión y el pensamiento reflexivo en estudiantes de educación media. Su trabajo se realizó en Colombia y se titula "La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos." La autora en su trabajo de revisión documental presenta el problema relacionado al nuestro acerca de la dificultad de los alumnos para apropiarse de una postura crítica frente a los textos.

Posteriormente, presenta estrategias de prelectura, lectura y poslectura que incluyen la formulación de hipótesis, el uso de mapa conceptuales y el análisis del discurso del autor. Este estudio aporta a esta investigación porque evidencia que la lectura crítica encamina y se relaciona con la lectura epistémica, pues al analizar y reflexionar sobre los textos, el estudiante logra construir conocimiento propio.

El estudio "Cognición epistémica y comprensión de múltiples documentos: Descripción de las representaciones de estudiantes de nivel secundario desde un modelo multidimensional." realizado en Chile por Berríos (2021), aborda acerca de cómo los estudiantes comprenden y justifican información al enfrentarse a textos con posturas opuestas. Su objetivo fue analizar la

cognición epistémica. Para ello, se aplicó una lectura comparativa de cuatro documentos y entrevistas semiestructuradas a los estudiantes.

Los resultados mostraron que las creencias previas y las forma de argumentar influyen en la interpretación de los textos. Su aporte es esencial este trabajo porque evidencia que la lectura epistémica exige enseñar a contrastar ideas, cuestionar y justificar respuestas, elementos cruciales para fortalecer el pensamiento reflexivo y crítico en estudiantes de educación básica, objeto de este estudio.

A partir de los aportes anteriores, se integra la última investigación "Enfoques didácticos para la enseñanza de la comprensión de lectura en estudiantes de educación básica primaria." Realizada en Colombia por Clavijo (2025), quien evaluó cómo las estrategias didácticas pueden mejorar la comprensión y el pensamiento crítico de estudiantes de cuarto y quinto grado. Se ejecutaron 7 talleres en Google Classroom basados en lectura de textos de forma crítica y reflexiva, trabajo colaborativo y actividades multimodales, aplicados a diez estudiantes y evaluados mediante observaciones y encuestas.

Los resultados mostraron que los talleres favorecieron a desarrollar la participación, el debate, la comparación de ideas y la capacidad para justificar, elementos que también buscamos estimular la propuesta. Esta investigación aporta y demuestra que con estrategias activas se puede desarrollar habilidades epistémicas desde edades tempranas.

1.1.2. Antecedentes nacionales

En el contexto nacional, Saavedra et al. (2025) realizaron en la ciudad de Quito el artículo titulado "La lectura crítica como herramienta para el pensamiento lógico en estudiantes", en el que analizaron bajo un enfoque mixto, como la lectura reflexiva estimula el razonamiento en alumnos de educación básica. Sus resultados demostraron que, tras una intervención

pedagógica con guías de análisis, hubo avances importantes en la forma de comprender de manera inferencial y en la elaboración de argumentos.

Esta investigación aporta con sus hallazgos al desarrollo del presente trabajo al confirmar que la implementación de estrategias de lectura dentro del contexto educativo ecuatoriano puede ser un mecanismo efectivo para potenciar habilidades cognitivas superiores y fomentar la autonomía intelectual, la comprensión crítica y la motivación por la lectura.

En su accionar metodológico, se trata de un estudio con enfoque mixto, alcance descriptivo y explicativo, en el que los autores se apoyan en referentes como Cassany y Morales y emplean técnicas como la encuestas, la entrevista, y guías de lectura crítica.

Los resultados surgen de una aplicación práctica en la Educación General Básica y han demostrado que la lectura reflexiva, al ser mediada pedagógicamente, estimula significativamente el análisis crítico, la deducción y la argumentación lógica. Los aportes de esta investigación son importantes para este trabajo porque es una evidencia empírica nacional sobre la efectividad de estrategias de análisis textual que valida la relación directa entre la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico.

De igual manera, en el contexto ecuatoriano, en la ciudad de Portoviejo, Cárdenas y Zambrano (2025) desarrollaron el estudio “La comprensión lectora para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica.” Las autoras concluyeron que es imperativo trascender la memorización, dado que el proceso educativo debe promover capacidades tales como la reflexión, la valoración de argumentos y la habilidad para desafiar hipótesis y deducciones.

En consecuencia, en esta investigación se destaca lo fundamental de trabajar estrategias didácticas que inviten a los aprendices a enfrentar dilemas complejos, considerar múltiples

perspectivas y justificar sus decisiones con evidencia sólida, lo que otorga a la presente investigación un antecedente importante sobre cómo la lectura profunda, reflexiva actúa como detonante del razonamiento en los estudiantes de Educación Básica.

Desde una mirada metodológica, este trabajo se desarrolló con un enfoque mixto bajo métodos teóricos y empíricos como la observación, la entrevista semiestructurada y la encuesta para triangular información tanto cuantitativa como cualitativa. De esta forma, los resultados parten de una aplicación y un diagnóstico de campo que permitieron evidenciar un predominio de la memorización por encima del análisis. Cabe subrayar que la comprensión y la propia construcción de una postura son parte natural de un proceso que de manera consciente y pedagógica conduce a construir conocimiento.

Las autoras sostienen la importancia y la necesidad fundamental de implementar estrategias didácticas como la lectura crítica y el debate argumentativo para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes de séptimo grado de básica.

En esta misma línea, Moreno y Guano (2024) llevaron a cabo, en la ciudad de Tulcán, la investigación titulada “Comprensión lectora como base para el desarrollo del pensamiento crítico”, cuyo propósito fue analizar la influencia de la interpretación textual y la evaluación de los argumentos en el razonamiento de los estudiantes de Educación General Básica.

Sus hallazgos señalan una correlación significativa, en la que los estudiantes con mejores habilidades interpretativas demostraron un pensamiento crítico más avanzado, capaz de identificar sesgos y construir juicios fundamentados. Esta investigación aporta al presente trabajo una valiosa contribución, pues ratifica que la comprensión lectora es un cimiento indispensable sobre el cual se edifican las competencias cognitivas superiores que se pretenden estimular en la Educación General Básica.

Desde una mirada metodológica, se trata de una investigación de diseño mixto, los autores aplicaron una encuesta estructurada a una muestra de 50 estudiantes y, posteriormente, analizaron debates grupales para mirar el uso práctico de las habilidades argumentativas de los educandos. Los resultados de la encuesta revelaron una fuerte correlación entre la comprensión lectora y el pensamiento crítico.

Posterior a ello, en la fase cualitativa, el 60% de los estudiantes logró evaluar eficazmente los argumentos y ofrecer contraargumentos sólidos durante el debate. Además, se evidenció que los alumnos que inicialmente presentaban dificultades de interpretación mostraron avances significativos favorecidos por la retroalimentación inmediata de sus compañeros.

Por lo que, estos resultados provienen de la observación directa del desempeño argumentativo; plantean que la interacción social y el debate son catalizadores que transforman la comprensión pasiva en análisis activo, haciendo que esta investigación sea importante ya ofrece una perspectiva sobre cómo evaluar el pensamiento crítico mediante la oralidad y la discusión guiada en el aula.

Otro estudio importante ha sido llevado a cabo por Rodríguez (2023), en la ciudad de Cuenca, titulado “Enseñar relatos de terror, el potencial epistémico de la lectura y la escritura en la educación pública”. A través del diseño de una secuencia didáctica centrada en los relatos de terror, el estudio buscó transformar la enseñanza tradicional y memorística del lenguaje en los estudiantes de Octavo EGB de una escuela pública rural.

Los resultados evidenciaron que, al utilizar la lectura no solo para reproducir información, sino como una herramienta epistémica de reelaboración; de una construcción genuina del conocimiento se activaron los procesos de interaprendizaje significativos. En este

proceso, la oralidad y el contexto cultural de los estudiantes jugaron un papel crucial en la mejora de la producción textual y la comprensión crítica.

Metodológicamente, esta investigación se encuadra en el paradigma teórico-crítico como un estudio naturalista de carácter descriptivo-interpretativo con enfoque cualitativo, en el que la autora empleó un diseño de una secuencia didáctica de diez sesiones y trianguló datos mediante producciones textuales (diagnósticas y finales), entrevistas directas, diario docente y grabaciones de clase.

Los resultados surgen de una intervención situada en una escuela rural del Azuay, en la cual se evidenció que la oralidad y el intercambio dialógico potenciaron la escritura epistémica, elevando el conocimiento de estructuras narrativas del 60% al 92%.

Esta investigación es un antecedente fundamental para este estudio porque aporta una mirada clave y plantea que la función epistémica permite recuperar, reorganizar y generar nuevas ideas. Desde esta perspectiva, esta investigación demuestra como la lectura epistémica transforma el conocimiento, sobre todo en los contextos más vulnerables.

Como parte de las investigaciones nacionales relevantes para el estudio, se considera el último artículo científico realizado por Gaibor et al. (2023), titulado “La comprensión lectora como fundamento del pensamiento crítico”. Está dirigido a docentes e investigadores interesados en el tema, ya que tiene como finalidad el analizar como la comprensión lectora influye en el pensamiento crítico desde una metodología exploratoria, cuantitativa y de revisión sistemática. Para eso, utilizaron el método prisma que consiste en realizar una búsqueda y selección de fuentes confiables y pertinentes.

A través de este proceso, los autores identificaron inicialmente 326 documentos científicos en diversas plataformas especializadas. Tras aplicar estrictos criterios de inclusión y

exclusión, como la pertinencia del tema y una antigüedad no mayor a cinco años, se depuró la información hasta consolidar una muestra final de 98 estudios, los cuales fueron analizados a profundidad por los autores.

Gracias a esta revisión documental llegaron a los siguientes resultados: el nivel inferencial (39 %) y el pensamiento contextual (49 %) son los más importante en el desarrollo del pensamiento crítico. En concordancia con esto, el estudio aporta de manera significativa a esta investigación porque demuestra con evidencia sólida las relaciones entre la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico.

En síntesis, la revisión de los antecedentes, tanto internacionales como nacionales, muestra que existe un acuerdo en considerar la lectura como un proceso orientado a la reflexión, el análisis y la construcción de conocimiento. Si bien no todos los estudios abordan de manera explícita el concepto de lectura epistémica, sí coinciden en destacar la importancia de la lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes.

En el ámbito internacional se observa un mayor desarrollo teórico y propuestas didácticas estructuradas en torno a estas habilidades, mientras que, en el nacional predominan estudios más situados que evidencian desde la práctica las dificultades en la comprensión e interpretación de los textos, así como los avances que se logran mediante la aplicación de estrategias pedagógicas concretas.

Esta relación entre los aportes teóricos y los estudios aplicados permite comprender de mejor manera el problema de estudio y orienta la presente investigación hacia el diseño de la propuesta centrada en la lectura epistémica, en coherencia con las características del contexto educativo y grado en el que se desarrolla.

1.2. Fundamentos teóricos y conceptuales

Este apartado se organiza entorno a los fundamentos teóricos y conceptuales que sustentan este estudio. Primero, se presenta el lenguaje como herramienta de construcción del pensamiento y se exploran sus relaciones con las relaciones de poder. Posteriormente, se visibilizan, las brechas identificadas en el aprendizaje de la literatura en contraste con el currículo ecuatoriano, y culmina con el análisis de la comprensión lectora como base para la construcción del conocimiento. Finalmente, se aborda la lectura epistémica y su relación con el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico de los estudiantes.

A partir de esta estructura teórica, el estudio asume el constructivismo como fundamento para comprender el aprendizaje y la participación estudiantil. Según Sánchez et al. (2025) el constructivismo es una teoría pedagógica que define el aprendizaje como un proceso de construcción de significados a partir de experiencias y esquemas previos del estudiante. Desde esta perspectiva, el estudiante asume un rol activo en su propio proceso de aprendizaje a partir del contacto con situaciones y problemas de la vida real.

1.2.1. El lenguaje como herramienta de construcción del pensamiento

Definir el concepto del lenguaje contrario a lo que tradicionalmente se piensa, no se limita a entender un sistema de signos ni una herramienta técnica, pues el lenguaje es un fenómeno profundamente humano. De acuerdo con Mauthner (2001), se debe afianzar la creencia del carácter transversal del lenguaje dentro de la vida de las personas y del funcionamiento social que acontece. En este sentido, todas las actuaciones sociales tienen impregnada la distinción lingüística y es pertinente mencionar al lenguaje como una facultad que trasciende lo meramente comunicativo para convertirse en el eje de las vivencias personales y compartidas.

De forma simbólica, es un tejido, una construcción abstracta en la que se articula la realidad, el espacio social que se comparte y da sentido a la forma de ser y de actuar. El leguaje es un acto dirigido, reversible y autorregulado, es un sistema significativo y elástico (Buxó, 1983). Como elemento cultural, el lenguaje se aprende de lo social, se transmite en la interacción y cambia con el tiempo, se adapta a nuevas formas, códigos y necesidades. Es elasticidad, dinamismo y vida, todo es lenguaje: lo hablado, lo escrito, lo leído, lo gestual, lo icónico, lo corporal, lo emocional, desde la palabra pronunciada hasta la distancia que guardamos al conversar. Cada acto comunica, cada señal es parte de una compleja red de significados. Esta multiplicidad convierte al lenguaje en un medio de actuación en el mundo, ya que, al hablar, las personas actúan; al escribir, proyectan; y al escuchar, interpretan.

De acuerdo con este razonamiento, la competencia lingüística que adquiere una persona refleja el grado de aprendizaje de una lengua, la capacidad de comprender, razonar y adaptarse al entorno, lo que permite construir realidades, interpretar señales, decodificar emociones y organizar el pensamiento. Además, conecta a las personas entre sí y consigo mismas, facilita la comprensión de las situaciones que enfrentan y las decisiones que toman. Es reversible, autorregulado y profundamente simbólico.

Así, hablar del lenguaje es hablar del ser humano, de posibilidades, inteligencia y sensibilidad. En la cotidianidad se manifiesta su poder: en las conversaciones, los silencios y las palabras que nombran el mundo, el lenguaje afirma su lugar como condición esencial para habilitarlo.

Análisis del discurso

Para comprender la lectura epistémica, se requiere iniciar reconociendo que el Análisis del discurso no debe limitarse a una revisión gramatical interna, ya que el lenguaje opera dentro

de un sistema social de valores. En este sentido, Bourdieu (2001) critica la lingüística formal para tratar la lengua como un objeto autónomo, proponiendo en su lugar que el discurso es un intercambio económico dentro de un "mercado lingüístico" en el cual las expresiones tienen un precio y buscan un beneficio de distinción. El autor explica que la competencia lingüística no se reduce a una habilidad técnica. También incluye la capacidad de lograr que los demás comprendan el mensaje correctamente. Esta idea sostiene que, al leer, los estudiantes decodifican informaciones, sino interpretan que circulan en la escuela, en su entorno familiar y comunitario y, en este sentido, la lectura epistémica busca ayudarles a reconocer qué ideas se valoran más y a cuestionar con criterio propio los textos que leen.

Así mismo, es necesario abordar la autoridad institucional que subyace en la palabra escrita, pues el poder de los enunciados no reside en su contenido, sino en la legitimidad de quien los emite. Bourdieu discrepa de la idea de que las palabras tienen poder por sí mismas, argumentando que la eficacia del discurso es un "acto de magia social" que depende de una institución que autoriza al portavoz y del reconocimiento colectivo de esa autoridad.

En este sentido, Bourdieu (2001) afirma que "el poder de las palabras no es otra cosa que el poder delegado del portavoz" (p. 68). Este concepto aporta significativamente al presente trabajo al justificar la necesidad de estimular el pensamiento crítico: los estudiantes deben aprender a distinguir entre la validez de un argumento y la autoridad de la fuente, desmitificando la "magia" del texto escolar para pasar de ser receptores obedientes a lectores que cuestionan la legitimidad de lo leído.

Finalmente, el análisis del discurso resalta la capacidad del lenguaje para construir la realidad social, una dimensión indispensable para entender la lectura como un acto transformador. Nombrar y clasificar no solo describe la realidad. Ese acto también influye en

cómo las personas la perciben y hace que aquello que se nombra pase a ser reconocido socialmente. Como sostiene el sociólogo “la lucha política es también una lucha por el poder de imponer la visión legítima del mundo social” (Bourdieu, 2001, p. 102).

La integración de esta postura es importante para comprender que el Análisis del discurso y su relación con la lectura epistémica busca precisamente que el estudiante comprenda que los textos construyen realidades; al dotarlos de herramientas reflexivas, se les empodera para cuestionar esas clasificaciones impuestas e involucrarse de manera directa en la creación de sus propios aprendizajes y en la transformación de su contexto.

Las relaciones de poder en el aula

Entender las dinámicas de dominación en el aula requiere analizar el concepto de poder simbólico, el cual explica por qué los estudiantes a menudo no se apropian críticamente de los contenidos curriculares. Este tipo de poder no se ejerce mediante la fuerza física, sino a través de la complejidad de quienes lo sufren, basándose en el desconocimiento de su arbitrariedad y el reconocimiento de su legitimidad, lo que transforma relaciones de fuerza en relaciones de sentido.

Siguiendo esta idea, Bourdieu (1999) explica que “el poder simbólico es ese poder invisible que no puede ejercerse sino con la complicidad de los que no quieren saber que lo sufren o que lo ejercen” (p. 21). Esta postura explica que muchos estudiantes no desarrollan pensamiento crítico porque han sido formados en un ambiente en los cuales obedecer sin cuestionar se considera correcto, respetuoso, educado. Por ello, para romper este paradigma, la intervención pedagógica debe enfocarse en hacer visible esta dominación para que el alumno pueda emanciparse.

De igual manera, es vital considerar cómo las relaciones de poder se inscriben en el comportamiento y las actitudes corporales de los estudiantes frente al aprendizaje. El orden social se naturaliza en el habitus, generando disposiciones duraderas y emociones como la timidez o la vergüenza en aquellos que ocupan posiciones dominadas, lo que le lleva a la autocensura o a la hipercorrección para ajustarle a normas que no controlan. Bourdieu (1991) enfatiza que "la intimidación, como violencia simbólica, se ejerce a través de la oscuridad de las relaciones de comunicación" (p. 89).

El análisis de las relaciones de poder es importante en la búsqueda de una postura propia y autónoma que permita al sujeto comprender, cuestionar y tomar consciencia de su propia palabra. El discernimiento de la representación política en el lenguaje permite reconocer quién tiene el derecho de hablar y pensar. Al respecto, Bourdieu (2001) señala el riesgo de que los mandatarios se sustituyan a los mandantes, apropiándose del poder que se les ha delegado (p. 154).

En el ejercicio de una lectura autónoma es importante destacar que se debe dejar de prescindir como única fuente de verdad aquello que se lee y convertir la lectura en un ejercicio de producción de juicios propios sin despojarse del pensamiento crítico. De esta forma, la lectura epistémica encamina a los estudiantes a leer para pensar; no privarse de formar posturas propias frente a contenidos curriculares o figuras de poder simbólico y adquirir plena consciencia de su poder para transformar una lectura mecánica en una lectura reflexiva.

En este sentido, la integración de esta postura constituye un aporte a nuestra investigación porque permite diagnosticar e identificar el problema a fondo: la decodificación superficial y la falta de argumentación en los estudiantes que son sujetos y el reflejo de un habitus escolar fundamentado en la sumisión intelectual y la obediencia acrítica. De la misma forma, es una base

teórica para comprender el impacto de una buena mediación docente en el aula que bajo el uso de estrategias y herramientas los estudiantes podrían superar su rol de receptores activos y ejercer su derecho a cuestionar su entorno para alcanzar un verdadero desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico.

1.2.3 Brechas identificadas en el aprendizaje de la literatura

Desde esta perspectiva, existen evaluaciones realizadas que comprueban la existencia de brechas y dificultades concretas en el desempeño lector de gran parte de los estudiantes. En el Informe Nacional Ser Estudiante, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, 2025) en su análisis de resultados generales, para la asignatura de Lengua y Literatura, en el año lectivo 2023-2024, el 70,0 % del estudiantado del subnivel Básica Media no alcanzó el nivel de logro mínimo de competencia (700 puntos), mientras que el 30,0 % lo alcanzó y lo superó.

Este panorama confirma que gran cantidad del alumnado se concentra en niveles de logro de desempeño elemental, lo que implica un dominio limitado de habilidades lectoras que trascienden la identificación de información explícita. En este sentido, la evaluación de los estándares en la temática de lectura reveló que el 32% del estudiantado todavía se encuentra en un nivel de desempeño elemental. Porcentaje que ha aumentado frente a 2022-2023 y se ha mantenido en comparación con 2021-2022 (INEVAL, 2025). Persisten dificultades en procesos como la formulación de inferencias, el análisis crítico de textos y la evaluación profunda de información. En este sentido, este escenario hace evidente la necesidad de reconocer la situación en el que se encuentran los niveles de lectura en el contexto nacional. Es importante destacar que existe una disociación preocupante entre las políticas curriculares, que exigen el avance del pensamiento crítico, y la realidad operativa en las aulas en las que los niveles de lectura están alarmantemente bajos.

Debido a esto, es necesario reflexionar sobre la naturaleza misma del contenido literario y su propósito en el aula. El aprendizaje de la literatura no puede reducirse a la simple extracción de datos implícitos o al estudio memorístico de géneros; por el contrario, debe concebirse como un espacio de encuentro reflexivo y dialógico. Los aspectos centrales para su enseñanza radican en permitir que el estudiante experimente la lectura como una vía para cuestionar su entorno, explorar las condiciones humanas de su contexto inmediato y construir significados propios. Los textos se vuelven una herramienta epistémica para el descubrimiento cuando se usan para reflexionar, cuestionar elementos, argumentos y contextos.

A nivel nacional, la lectura se ha instrumentalizado, priorizando la decodificación rápida sobre la comprensión profunda; esta situación se agrava por la carga administrativa que recae sobre los docentes, quienes, agobiados por la burocracia y la falta de tiempo, a menudo relegan la preparación de clases de literatura a un segundo plano. Como consecuencia, el docente deja de ser un modelo lector activo, y la enseñanza de la literatura se convierte en un acto mecánico de cumplimiento curricular, privando a los estudiantes de la mediación necesaria para facilitar ejercicios de lectura que promuevan la reflexión y postura crítica.

Según el MINEDEC (2025) ha reconocido que, antes de implementar recientes estrategias de optimización, los docentes destinaban cerca de 27 horas semanales a actividades administrativas ajenas a la enseñanza directa, reduciendo, de manera considerable, las horas disponibles para la planificación metodológica y acompañamiento al desarrollo lector.

Los estudiantes, normalmente, creados en ambientes familiares en los cuales no comparten el hábito de lectura, necesitan del apoyo contante de sus docentes, sin embargo, cuando en las aulas tampoco encuentran este apoyo no son capaces cuestionar el entorno, lo que genera apatía y una visión utilitaria del texto. Al no permitir a los estudiantes aumentar sus

habilidades de lectura; al no existir espacios consolidados ni tiempo dedicado exclusivamente al debate y la reflexión literaria, se perpetúa un ciclo en el que los estudiantes leen para aprobar y no para aprender o ser libres, manteniendo intactas las estructuras de poder simbólico sin romperlas, cuestionarlas o tan siquiera ser conscientes de la oportunidad de formar su propia postura.

En conclusión, los resultados de los exámenes nacionales confirman que una proporción significativa del estudiantado presenta limitaciones en la comprensión lectora inferencial y crítica, lo que contrasta con las exigencias curriculares orientadas al estimulo del pensamiento reflexivo y crítico. A ello, se suma la sobrecarga administrativa del profesorado, que reduce las oportunidades de mediación lectora significativa y debilita el rol del docente como agente formador. Exponer esta realidad constituye un aporte fundamental para el desarrollo de este trabajo, ya que permite contextualizar y comprender que las necesidades de los estudiantes dentro del aula no son un hecho aislado, en cambio, es el reflejo de una problemática estructural a nivel nacional, demuestra una oportunidad para intervenir en las prácticas pedagógicas.

1.2.4. Una mirada del currículo ecuatoriano.

El currículo ecuatoriano se define como “una herramienta esencial que organiza y orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje, se establecen los conocimientos, habilidades y actitudes que las y los estudiantes deben desarrollar en cada etapa educativa, asegurando aprendizajes pertinentes, adecuados y contextualizados” (MINEDEC, 2025, p. 5). A través de sus lineamientos, promueve la mejora de competencias fundamentales para el siglo XXI. Entre ellas se destacan las comunicacionales, que son definidas como el conjunto de habilidades necesarias que incluyen comprender y producir textos con coherencia, pertinencia y fluidez a partir de la escucha activa y la expresión clara de ideas.

El MINEDEC (2025) señala que “la lectura es fundamental para el desarrollo intelectual porque potencia la reflexión, el pensamiento crítico y la construcción de conocimientos” (p.8). A través de diferentes destrezas se da a conocer y promover capacidades estrechamente vinculadas con procesos de análisis y reflexión. Además, el currículo establece que los equipos directivos y docentes pueden construir su propuesta educativa con autonomía, adaptándola a las necesidades específicas de cada institución. Esta flexibilidad permite incorporar enfoques didácticos innovadores, como la lectura epistémica, que fortalecen los aprendizajes requeridos por el currículo. Sin embargo, muchas veces esta libertad queda en la teoría más que en la práctica, ya que los docentes deben cumplir directrices estrictas establecidos por el Ministerio de Educación, lo que reduce el margen real para innovar y hace que estas propuestas dependan más de la iniciativa docente que de una verdadera libertad curricular.

Es importante señalar que el currículo no menciona de manera directa la lectura epistémica, pero se acerca a este enfoque a través de su énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión y la comprensión profunda. Estos elementos se alinean con los propósitos de la lectura epistémica, que busca que el estudiante comprenda, enriquezca su pensamiento, construya significados y resuelva problemas de la vida diaria (Neder,2024). Por tanto, aunque el término no aparezca de forma explícita, el currículo ofrece un marco conceptual que favorece su incorporación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

A partir de lo anterior, se considera pertinente explorar la aplicación de la lectura epistémica desde edades tempranas, específicamente desde séptimo grado. La intención es determinar si los estudiantes de este nivel pueden desarrollar pensamiento reflexivo y crítico mediante estrategias de lectura epistémica adaptadas a su edad. En este sentido, el Currículo aportó a nuestra investigación porque nos dio la base para sustentar nuestra investigación, ya que

se establecen las destrezas relacionadas con la lectura, la comprensión y el pensamiento crítico, que son aspectos que precisamente buscamos estimular. Gracias a ello, pudimos identificar las destrezas esperadas en el subnivel y diseñar la propuesta como respuesta a lo que el propio Currículo exige.

1.2.5. La comprensión lectora como base del conocimiento

La comprensión lectora constituye el cimiento fundamental sobre el cual se edifica todo el proceso de aprendizaje significativo, pues supera la simple decodificación de signos para convertirse en un mecanismo cognitivo indispensable para la adquisición de nuevos saberes. En el contexto de la presente investigación, resulta importante entenderla no como una habilidad aislada, sino como la puerta de entrada hacia el desarrollo del pensamiento complejo y la autonomía intelectual de los estudiantes. Bajo esta postura, las perspectivas teóricas conciben la lectura como una interacción activa que permite trascender la simple comprensión de los textos y dan lugar al desarrollo del conocimiento.

De acuerdo con Solé (1992) la lectura es un proceso de interacción entre el lector y el texto, en cual el individuo intenta satisfacer objetivos específicos que guían su lectura. Esta concepción sugiere que el conocimiento no reside únicamente en lo escrito, sino que emerge cuando el estudiante activa sus esquemas mentales previos para otorgar sentido a la información nueva. Así, comprender implica construir una representación mental propia del contenido, lo que permite apreciar a la lectura como una herramienta epistémica esencial para transformar la información en el aprendizaje duradero dentro y fuera del aula.

Ampliando esta visión hacia una perspectiva sociocultural, Cassany (2006) sostiene que leer es también comprender la ideología y los propósitos ocultos del autor, lo que él denomina “leer tras las líneas” (p. 21). Desde esta perspectiva, la comprensión lectora es el sustento del

conocimiento al permitir que el estudiante no solo asimile datos, sino que cuestione y reconstruya la realidad a través del texto.

1.2.6. La lectura epistémica

Es muy importante comprender que la lectura, dentro del ámbito educativo, no consiste únicamente en descifrar signos lingüísticos. Su verdadero propósito es ir más allá y convertirla en una herramienta para construir conocimiento de manera activa y reflexiva. Entender la lectura epistémica como un ejercicio intelectual resulta esencial para superar las prácticas memorísticas, fomentar autonomía y reorganizar cognitivamente al sujeto.

En ese sentido, es pertinente acudir a los planteamientos de Serrano (2014) quien ha profundizado en cómo la función epistémica del lenguaje actúa como un motor para la reestructuración del pensamiento complejo. La persona lectora recibe información y la modifica, integrándola en su mente organizándola y dando forma a su propio pensamiento (Serrano, p. 102). Esta perspectiva sugiere que leer epistémicamente convierte el acto lector en una herramienta de aprendizaje potente, ya que obliga al estudiante a cuestionar lo que lee, contrastarlo con lo que sabe y generar nuevas posturas de pensamiento. Así, la lectura deja de ser un fin en sí misma para convertirse en un medio indispensable para el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico.

> Conforme con lo anteriormente expuesto, Neder (2024) explica que la lectura epistémica no es algo exclusivo de los niveles avanzados. Con una buena orientación docente, también estudiantes de niveles de primaria pueden practicarla, permitiéndoles desarrollar la habilidad de aprender a aprender y, al mismo tiempo, fortalecer su pensamiento crítico. Esta autora profundiza en la idea de Serrano al situar esta práctica como una habilidad transversal necesaria desde la infancia que permite al sujeto

desenvolverse y navegar en un contexto social. Por ello, trabajar la lectura epistémica, en clase, ayuda a que los aprendices cuestionen lo que leen y examinen la información con criterio propio.

Finalmente, la lectura epistémica se define en el presente trabajo como una forma de lectura crítica y reflexiva orientada a la construcción de conocimiento. Esta forma de lectura estimula el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico al integrar saberes previos con nuevas ideas, fortalecer la capacidad de argumentar, tomar decisiones fundamentales y transformar la información en aprendizaje significativo para la vida personal, académica y social. Esta idea considera al estudiante como una persona activa, capaz de reflexionar y reorganizar su manera de pensar a partir de lo que lee.

1.2.7. Pensamiento reflexivo y crítico

En el ejercicio práctico de una lectura epistémica es fundamental comprender que se desarrollan destrezas y competencias transversales indispensables para la formación integral de los estudiantes. En este contexto, la práctica lectora responde a la necesidad esencial de que los estudiantes y lectores adquieran habilidades que les permitan enfrentar la complejidad de la información actual con autonomía y criterio propio.

En este sentido, el pensamiento reflexivo y crítico constituye una competencia transversal esencial que comprende una disposición intelectual que permite cuestionar la realidad, validar fuentes y fundamentar juicios más allá de la simple opinión. De acuerdo con Facione (2015), el pensamiento crítico puede entenderse como una forma de pensar consciente y controlada, mediante la cual la persona interpreta, examina, valora y extrae conclusiones a partir de la información y las situaciones en las que fundamenta su razonamiento.

Esta definición indica que, cuando el estudiante lee de manera consciente, participa activamente en el proceso, ya que pone en marcha habilidades de pensamiento avanzadas para analizar si los argumentos del texto son válidos. Así, el pensamiento crítico llega a ser un recurso esencial y liberador que permite al alumnado evaluar la veracidad y la solidez de las afirmaciones que les posibiliten a tomar decisiones que aporten a la transformación de su vida académica y profesional.

De acuerdo con esta idea, el pensamiento reflexivo se concibe como una competencia imprescindible que acompaña al pensamiento crítico. Se trata de un carácter activo y riguroso, alejándolo de la simple aceptación pasiva de ideas. Según Dewey (1910), pensar de manera reflexiva implica revisar con atención y constancia aquello que creemos verdadero, se analiza las razones que lo respaldan y las conclusiones que se derivan de ello. Esta concepción profundiza el análisis al establecer que la reflexión exige al estudiante indagar sobre la base de sus propias creencias y la información que recibe, transformando la duda en una certeza razonada. En conclusión, la integración del pensamiento reflexivo y crítico posibilita una capacidad intelectual para construir, validar y transformar su propio conocimiento de manera autónoma.

En conjunto, el marco teórico aportó significativamente al desarrollo de esta investigación ya que permitió comprender el problema y estructurar de mejor manera las intervenciones. Los aportes de lenguaje ayudaron a reconocer que la lectura es muy importante hoy en día, debido a que permite que una persona construya significados y de tal manera, comprenda mejor la realidad desde una manera más crítica. Desde el constructivismo, se planteó que el estudiante aprender de manera activa, por lo que, las estrategias fueron fundamentadas y tomadas en cuanto en base a este paradigma.

El análisis de las brechas lectoras mostró que las dificultades observadas en el aula forman parte de una realidad educativa más amplia en el país. Al mismo tiempo, el currículo ofreció el respaldo pedagógico necesario para destacar destrezas que se relacionan con la comprensión y el pensamiento crítico. Junto a ello, la fundamentación teórica de las categorías: lectura epistémica y pensamiento reflexivo y crítico permitió ya definitivamente entender, diseñar y justificar la investigación, con investigaciones previas o autores importantes que hablan de ello.

1.2.8. Desarrollo cognitivo en estudiantes de séptimo grado.

Los estudiantes de séptimo grado, que tienen entre 10 y 11 años aproximadamente, se encuentran en la etapa de las operaciones concretas. Según Piaget (1952) en esta etapa desarrollan un pensamiento lógico basado en situaciones concretas. Pueden clasificar, ordenar y comparar información, así como establecer relaciones entre ideas.

En cuanto a la forma en que procesan la información, los estudiantes de esta edad comprenden mejor los contenidos cuando las ideas se organizan de manera clara y se relacionan con sus conocimientos previos. Pueden identificar ideas principales, hacer comparaciones, establecer relaciones y sacar conclusiones sencillas. Habilidades que el mismo currículo nacional establece para que los estudiantes desarrollen en el subnivel medio, por lo que, aunque su pensamiento se apoya en lo concreto, ya cuentan con bases que permiten avanzar hacia niveles de comprensión más complejos, siempre que reciban la orientación adecuada.

Desde el enfoque de Vygotsky (1995) el aprendizaje se da a través de la interacción con otras personas y del uso del lenguaje. En este sentido, la zona de desarrollo próximo ayuda a entender que el estudiante puede aprender más cuando cuenta con la guía de un docente o el

apoyo de sus compañeros, por lo que el acompañamiento en el aula resulta importante para fortalecer sus aprendizajes.

En este contexto, la implementación de estrategias adaptadas resulta adecuadas, ya que permite que el estudiante reflexione sobre lo que lee, cuestione la información y construya sus propias ideas. Esto demuestra que la propuesta planteada en la investigación es viable, porque responde al nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes.

CAPÍTULO II

2.1. Marco Metodológico

El desarrollo del presente marco metodológico dada la naturaleza de la situación problema corresponde al paradigma sociocrítico. El enfoque es cualitativo y el diseño de la investigación corresponde la investigación-acción, y son precisiones metodológicas pertinentes que contribuyen, de manera significativa, al presente escrito. El objeto de estudio de la investigación se centra en la lectura epistémica en la asignatura de Lengua y Literatura. La población del estudio estuvo conformada por 22 estudiantes de séptimo grado de EGB y la docente de aula. A partir de esta, se seleccionó una muestra intencionada de 10 estudiantes, considerando el consentimiento informado de los participantes y la viabilidad de realizar un seguimiento detallado acorde con el enfoque de investigación-acción.

2.1.1. Paradigma sociocrítico

El paradigma sociocrítico resulta adecuado para esta investigación porque parte de la idea de que la escuela es un espacio donde la práctica educativa puede transformarse. Desde esta perspectiva, Alvarado y García (2008) señalan que el paradigma sociocrítico orienta sus esfuerzos a comprender y transformar la realidad educativa mediante una visión dialéctica,

participativa y democrática del conocimiento que encaja plenamente con la investigación que aspira a generar mejoras reales en la forma en que los estudiantes leen, piensan y aprenden.

Esta mirada metodológica coincide con la intención del estudio, que se propone incorporar actividades de lectura epistémica para estimular el pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de séptimo grado, y explorar los cambios que dicha intervención puede generar desde edades tempranas.

El paradigma sociocrítico permite trabajar directamente en el aula, involucrase en la experiencia de los estudiantes y valorar los cambios que surgen a partir de una propuesta que busca fortalecer esos procesos cognitivos complejos y mejorar la práctica docente. Cabe recalcar que los 10 estudiantes y la docente son sujetos activos dentro de esta investigación.

2.1.2. Enfoque cualitativo

Se ha elegido el enfoque cualitativo porque permite comprender a profundidad como los estudiantes que intervienen en esta investigación viven y asumen las actividades de lectura epistémica. Al centrarse en las percepciones y experiencias de los participantes, se puede identificar como entienden la lectura, como se relacionan con ella y que procesos críticos y reflexivos ponen en marcha. Como señala Sánchez (2019), este enfoque se "orienta más hacia la descripción profunda del fenómeno con la finalidad de comprenderlo y explicarlo a través de la aplicación de métodos y técnicas" (p.104).

En coherencia con ello, la investigación busca explorar a profundidad el porqué y el cómo los estudiantes participan en la lectura epistémica, yendo mucho más allá de la simple evaluación de resultados medibles. Esto implica observar detalladamente sus interacciones en el aula, las dificultades que enfrentan al intentar abandonar la decodificación superficial y la manera en la que construyen significados propios al dialogar con el texto y sus pares. Asimismo,

el estudio pretende analizar los cambios que se gestan en el pensamiento crítico a partir de la intervención pedagógica. De este modo, se busca documentar cómo la mediación docente y el uso de estrategias activas tienen inciden en su capacidad para cuestionar su entorno, argumentar y formar posturas, permitiendo comprender el proceso mediante el cual los educandos transitan de un rol de receptores pasivos hasta convertirse en constructores de su propio conocimiento.

2.1.3. Investigación -acción

El método investigativo del presente trabajo es investigación-acción, porque posibilita identificar una problemática y generar cambios para mejorarla. En palabras de Vidal y Rivera (2007) la investigación-acción es "una forma de investigación que permite vincular el estudio de los problemas en un contexto determinado con programas de acción social, de manera que se logren de forma simultánea conocimientos y cambios sociales" (p.1). Desde esta perspectiva, en este estudio se busca un cambio al proponer la lectura epistémica como herramienta para el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes.

De la misma forma, Kemmis y Carr (1988) tienen la misma concepción; de investigar con el fin de cambiar la práctica, no solo entenderla. Plantean la investigación-acción como un trabajo en ciclos. Estos ciclos incluyen: Planificar, actuar, observar y reflexionar. En este caso, el docente analiza la realidad áulica para generar cambios. Conforme a ello, se identificó el problema y se diseñó una intervención pedagógica; posteriormente, se aplicaron las acciones propuestas, se observó lo ocurrido durante el proceso y se reflexionó sobre los resultados obtenidos.

Tabla 1.

Fases de la investigación-acción

Fases	Acciones	Descripción

1. Planificar	Elaboración del plan de acción	Se identificaron las dificultades lectoras y se diseñó una intervención basada en lectura epistémica para estimular el pensamiento reflexivo y crítico. Se realizó diagnóstico inicial, revisión bibliográfica, entrevista a la docente y guía de observación
2. Actuar	Implementación del plan	Se ejecutaron sesiones con estrategias de lectura epistémica, comprensión profunda, análisis de textos, preguntas críticas, debates y trabajo colaborativo mediante guías didácticas.
3. Observar	Registro de los efectos	Se documentaron los cambios en participación, comprensión y pensamiento reflexivo y crítico mediante observación participante, diarios de campo y evidencias de las actividades.
4. Reflexionar	Análisis y retroalimentación	Se analizaron los resultados de la intervención, se trianguló la información y se analizó el impacto de la lectura epistémica para ajustar y mejorar futuras acciones educativas.

Fases de la investigación-acción. Adaptado del modelo de Kemmis, de Latorre (2005).

2.2. Población y Muestra

La investigación se desarrolló en una institución educativa de sostenimiento público y carácter rural. Por principios éticos y de confidencialidad, el nombre del establecimiento se

mantiene en estricta reserva. La población total del estudio estuvo conformada por los 22 estudiantes matriculados en el séptimo grado de Educación General Básica (EGB) de dicha institución.

A partir de este universo, se delimitó una muestra intencionada de 10 estudiantes. La selección de los participantes se basó estrictamente en su disponibilidad y voluntad para colaborar en el proceso. Para garantizar el rigor ético, se solicitó el consentimiento informado legal por escrito de los representantes y el asentimiento de los menores de edad.

El tamaño de esta muestra responde directamente a la naturaleza metodológica de la investigación-acción. Este enfoque cualitativo prioriza la comprensión profunda de las dinámicas lectoras y la transformación del aula por encima de la representatividad estadística. Los resultados obtenidos reflejan la realidad de este contexto educativo específico. Por este motivo, las conclusiones derivadas del presente trabajo no pretenden establecer afirmaciones aplicables a todo el sistema educativo nacional. El propósito central es documentar una intervención pedagógica válida y ofrecer estrategias de lectura epistémica transferibles a entornos escolares con características sociodemográficas similares.

Finalmente, la muestra integró a la docente tutora del grado como informante clave. Su participación permitió observar y documentar de primera mano las prácticas pedagógicas habituales. Esta doble perspectiva facilitó una interpretación integral de la problemática y enriqueció el análisis del ambiente de aprendizaje.

2.3. Validación de los instrumentos de la investigación por expertos

Previo a la aplicación de los instrumentos de investigación, se llevó a cabo un proceso de diseño y validación de parte de expertos para la respectiva recopilación de la información con el fin de lograr el objetivo específico: Analizar las prácticas pedagógicas, estrategias de lectura y el

nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de séptimo grado de Educación General Básica. En este sentido, Landaeta (2024) enfatiza que:

> La validación es un proceso fundamental para garantizar la calidad y confiabilidad de los datos obtenidos pues advierte que la aplicación de instrumentos no validados puede conducir a resultados erróneos o inconsistentes, lo que limita el valor de la investigación y genera dudas sobre la veracidad de las conclusiones. (p. 3)

Cabe recalcar que los instrumentos fueron validados por un experto en el ámbito de la Literatura (Ver Anexo 4) quien revisó y ofreció observaciones para la mejora de su claridad y pertinencia. A partir de ello, se identificaron algunas falencias que requerían ajustes y los instrumentos fueron modificados según las orientaciones correspondientes.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información

La presente investigación aplicó un conjunto de técnicas cualitativas para recolectar información. La selección de estos recursos garantizó el rigor metodológico del estudio y cada técnica se acompañó de su respectivo instrumento. Estas herramientas permitieron diagnosticar el estado inicial del grupo, orientar la intervención pedagógica y analizar el proceso.

La primera técnica consistió en la observación participante. Se ejecutó mediante una guía de observación estructurada. Su propósito fue analizar las prácticas lectoras y el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes. La aplicación de este instrumento reveló dificultades concretas. Los educandos realizaban una lectura superficial. Esta práctica se enfocaba exclusivamente en cumplir consignas. Los alumnos presentaban problemas para diferenciar las ideas principales de las secundarias. Las explicaciones con voz propia eran inexistentes. El cuestionamiento del contenido resultó nulo. Las respuestas de los estudiantes eran inmediatas y literales. Esta evidencia fundamentó la necesidad de implementar la lectura epistémica en el aula.

La segunda técnica también correspondió a la observación participante. En esta ocasión, se apoyó en el diario de campo. Este instrumento permitió un registro continuo de las interacciones áulicas. El documento detalló las actividades de los estudiantes y las decisiones metodológicas de la docente. Este seguimiento evidenció la forma real de abordar el currículo. Además, facilitó la identificación de fortalezas y debilidades en el proceso de enseñanza. El diario aportó una mirada profunda sobre elementos actitudinales omitidos en las observaciones puntuales.

La tercera técnica fue la entrevista semiestructurada. Se aplicó a la docente tutora mediante una guía de preguntas. Su objetivo fue indagar su conocimiento sobre la lectura epistémica. El instrumento también propició una reflexión sobre sus propias estrategias de enseñanza y las limitaciones de sus alumnos. Las respuestas obtenidas brindaron una comprensión precisa del problema. Esta visión profesional complementó el diagnóstico cualitativo del grupo.

Finalmente, las dos técnicas complementarias correspondieron a ejercicios diagnósticos de lectura. Su diseño excluyó cualquier intención de medición cuantitativa o sumativa. Estos instrumentos operaron estrictamente como herramientas de exploración cualitativa. Su finalidad fue valorar de manera procedimental la evolución en la forma de interactuar con el texto al inicio y al final de la intervención.

El tratamiento de la información obtenida siguió un procedimiento cualitativo. En una primera fase, se realizó la reducción de los datos. La información extraída de los diarios, las guías y los ejercicios diagnósticos de lectura se transcribió y ordenó. Posteriormente, se aplicó un proceso de codificación abierta. Este paso analítico permitió agrupar las evidencias descriptivas en categorías preestablecidas. Las categorías centrales de análisis fueron la comprensión

profunda, el cuestionamiento del contenido y la elaboración argumentativa. Finalmente, se ejecutó la triangulación de la información. Este cruce sistemático permitió contrastar las perspectivas de la docente, las producciones de los alumnos y los registros de los investigadores para formular interpretaciones objetivas.

2.5. Ética de la investigación

Durante todo el proceso se cuidaron principios éticos correspondientes. No se registró información personal de los estudiantes, ya que el interés se centró únicamente en sus respuestas y en los procesos que desarrollaban durante las actividades. Tal como señala Villarroel (2018), "un criterio imprescindible es el compromiso de respetar los derechos de las personas que son convocadas a participar en la investigación" (p. 90); por lo tanto, se resguardó la confidencialidad y el manejo responsable de los datos. También se contó con el consentimiento informado de los representantes de los estudiantes. (Ver anexo 6) para su respectiva participación durante la investigación. De igual manera, se contó con la autorización de la docente para realizar tanto las observaciones como la entrevista, lo que permitió llevar todo este proceso de forma responsable y coherente.

CAPÍTULO III

Propuesta de intervención

Episteme: leer para construir

Objetivo de la propuesta

El objetivo de la propuesta de intervención es estimular el pensamiento reflexivo y crítico de los estudiantes de Séptimo Grado de Educación General Básica, mediante la implementación de estrategias basadas en la lectura epistémica, a través de conversatorios, actividades de aula para diseñar un museo interactivo virtual que evidencie todo el proceso desarrollado durante la intervención, permita recoger las reflexiones y visibilice aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

Introducción de la propuesta

La presente propuesta de intervención "Episteme: leer para construir" consiste en diseñar un museo digital construido a partir de las actividades y estrategias que los estudiantes desarrollaran durante las intervenciones educativas. Esta propuesta surge de la necesidad de fortalecer los procesos lectores desde una perspectiva profunda, crítica y reflexiva, especialmente en estudiantes de Séptimo Año de Educación General Básica. Pérez (2017) concibe la intervención educativa como un escenario para transformar una situación socioeducativa determinada. Dicho esto, durante el desarrollo de las prácticas preprofesionales, sobre todo a partir de la aplicación de instrumentos diagnósticos, se identificaron dificultades en la comprensión y el análisis de los escritos por parte del alumnado.

En el contexto observado, la lectura se desarrollaba mayoritariamente de forma superficial y se centraba en el cumplimiento de consignas, lo que limitaba la capacidad de los estudiantes para argumentar, reflexionar y construir conocimiento propio. En este sentido, se

evidenció una problemática pedagógica relacionada con la escasa práctica de una lectura que impide que los estudiantes se vinculen críticamente con los textos y desarrollen habilidades cognitivas más desarrolladas.

En consecuencia, la propuesta “Episteme: leer para construir” se orienta a estimular la metacognición, promover una relación activa con la lectura y contribuir a la formación de estudiantes críticos y reflexivos, capaces de construir conocimiento de manera consciente, reconociéndose como sujetos activos y pensantes dentro del proceso educativo.

Conversatorio: ¿Cuál es mi relación con la lectura?

El conversatorio se desarrolló al inicio de la propuesta, con una duración aproximada de 30 minutos, y tuvo como objetivo explorar las experiencias, percepciones, conocimientos previos y actitudes de los estudiantes frente a la lectura. Según Pulupa (2024), el conversatorio como técnica didáctica favorece el intercambio de ideas y la reflexión profunda en los participantes. Siguiendo esta idea, esta actividad permitió establecer un primer acercamiento diagnóstico y propiciar un ambiente de confianza y participación.

Entre las preguntas orientadoras planteadas durante el conversatorio se incluyeron las siguientes:

- ¿Les gusta leer? ¿Por qué?
- ¿Qué tipo de textos han leído?
- ¿Cómo realizan la lectura habitualmente: de forma rápida, con atención o planteando preguntas?
- ¿Relacionan lo que leen con su vida o con conocimientos previos?
- ¿Consideran importante la lectura? ¿Por qué?
- ¿Leen únicamente en la escuela o también en otros espacios?
- ¿Qué tipo de lecturas les gustaría realizar con mayor frecuencia?

Al mismo tiempo, el conversatorio permitió presentar la propuesta de intervención, explicar, de manera sencilla, las actividades que se desarrollarían y motivar a los estudiantes a participar activamente durante todo el proceso.

Primera intervención: El debate como estrategia de lectura epistémica

Destreza curricular:

"LL.3.5.2. Participar en discusiones sobre textos literarios con el aporte de información, experiencias y opiniones para desarrollar progresivamente la lectura crítica" (MINEDEC, 2025).

Estrategia: Debate lector

Texto base: Leyenda "Etsa y su dilema: ¿El amor o el mundo?" (versión adaptada para Séptimo EGB).

Link del cuento: Etsa y su dilema: ¿El amor o el mundo?

La sesión inició con una exploración de los conocimientos previos sobre el debate. Los docentes practicantes explicaron la importancia del debate como estrategia para expresar ideas, escuchar posturas diversas y argumentar con base en un texto.

Link de la presentación: Un pequeño debate

Posteriormente, se visualizó un video reflexivo encaminado a que los estudiantes reflexionaran y escogieran que harían si se pusieran en el lugar del personaje del video. La primera actividad planteó un dilema moral que permitió a los estudiantes expresar opiniones.

Link del video: La decisión de Spiderman

La clase se organizó en dos grupos con posturas opuestas, lo que favoreció el análisis del texto desde diferentes perspectivas.

- Postura 1: Salvar a la madre
- Postura 2: Salvar a la selva

Cada grupo preparó argumentos sustentados en el contenido del texto, fortaleciendo la argumentación y postura crítica. El debate se desarrolló de manera estructurada, respetando turnos y normas establecidas. Esta actividad permitió que los estudiantes defendieran ideas, escucharan posturas contrarias y elaboraran contraargumentos. El debate académico ayuda a que los estudiantes se expresen con argumentos y aprendan a escuchar a los demás. Además de darles seguridad para expresarse en público, refuerza su capacidad de lectura, pues deben leer y organizar sus ideas para poder sustentar (Castillo et al.,2025).

Segunda intervención (dos sesiones): Organizadores gráficos como estrategia de lectura epistémica.

Destreza curricular:

"LL.3.3.7. Registrar la información consultada con el uso de esquemas de diverso tipo generando criterios para el análisis de la confiabilidad de las fuentes consultadas" (MINEDEC, 2025).

Sesión 1: Introducción y análisis de la información

La sesión inició con la presentación de diapositivas sobre los organizadores gráficos, acompañada de las siguientes preguntas diagnósticas:

- ¿Qué es una idea principal?
- ¿Qué es un resumen?
- ¿Cómo se organiza la información?

Esta actividad permitió activar los conocimientos previos de los estudiantes y aclarar conceptos clave relacionados con la organización de la información.

Enlace de la presentación: Mapa de ideas lectoras presentación

Link de los organizadores gráficos presentados: Diseño de organizadores gráficos de ejemplo.

Se conformaron dos grupos de trabajo. A cada grupo se le asignó un texto diferente, relacionado con problemáticas actuales y cercanas a su realidad, lo que facilitó el análisis y la reflexión crítica del contenido.

- Texto 1: ¿Los videojuegos, diversión o problema?
- Texto 2: "El cambio climático un desafío urgente"

Durante la lectura, los estudiantes subrayaron las ideas principales y secundarias mediante el uso de colores distintos y esto favoreció la identificación y diferenciación de la información relevante dentro del texto.

Sesión 2: Construcción y socialización

En esta sesión, los grupos elaboraron el Mapa de Ideas Lectoras en papelógrafos y sintetizaron la información sin copiar el texto original. Cada grupo seleccionó un organizador gráfico, explicó la elección del organizador gráfico utilizado y describió el proceso seguido para su construcción. Eso fortaleció la metacognición y la toma de decisiones conscientes durante la lectura. Es decir, los organizadores visuales (mapas conceptuales, mentales) estructuran la información de forma que el lector puede entender y retener el contenido más fácilmente (Guallpa et al., 2025).

Durante la exposición, todos los integrantes participaron de forma activa. Cada grupo presentó una conclusión general del tema trabajado y, de manera individual, los estudiantes compartieron su reflexión personal, expresaron su punto de vista y relacionaron la lectura con sus conocimientos previos y experiencias.

Tercera Intervención: Leyendo, dialogando y cuestionando: La lectura Dialógica critica

Destreza curricular:

"LL.3.3.4. Autorregular la comprensión de textos mediante el uso de estrategias cognitivas de comprensión: parafrasear, releer, formular preguntas, leer selectivamente, consultar fuentes adicionales" (MINEDEC, 2025).

Estrategia: Lectura dialógica

La tercera intervención se basó en la estrategia "lectura dialógica", que es un proceso colectivo de comprensión en el que, mediante el diálogo y la interacción, se profundiza la interpretación del texto, se reflexiona críticamente sobre su contenido y contexto, y se fortalece la comprensión lectora (Valls et al., 2008).

Texto base: La leyenda esmeraldeña "La Tunda" (texto fragmentado en dos perspectivas)

El encuentro inició con la dinámica "La cadena imaginaria", una estrategia de creación colectiva diseñada para activar la agilidad mental y cohesión grupal. A diez estudiantes se les entregó una tarjeta con una palabra clave y una imagen relacionada. El docente inició una historia oralmente con una frase detonante (ej. "En medio de un bosque muy antiguo…"), y cada estudiante debió continuar la narración integrando obligatoriamente el elemento de su tarjeta, manteniendo la coherencia con lo dicho por el compañero anterior. Para finalizar, se repitió la ronda con mayor velocidad e intercambiando las tarjetas, estimulando así la improvisación y la atención activa

Link de la presentación: Presentación de canva

A continuación, tras explicar el objetivo del encuentro, mediante diapositivas, se organizó a los estudiantes en parejas para la actividad central. A cada pareja se le entregó un cuento dividido en dos mitades (Parte A y Parte B). La consigna fundamental fue la lectura silenciosa y oculta: cada estudiante leyó su mitad sin mostrarla a su compañero, generando una interdependencia positiva a través de la cual cada uno poseía solo una parte de la "verdad".

Para garantizar que la comprensión fuera profunda y no simple copia, se procedió a retirar los cuentos físicos a todos los estudiantes. Sin los textos en la mano, las parejas tuvieron que:

1. Narrar y parafrasear su parte de la historia al compañero (oralidad).
2. Unir las piezas mentalmente para reconstruir la trama global.
3. Completar una hoja de trabajo de 5 preguntas inferenciales basándose únicamente en el diálogo de significados y la memoria de lo leído.

La intervención culminó con una socialización en la que las parejas relataron la historia completa al resto de la clase, evidenciando cómo la lectura dialógica permitió armar el sentido total del texto motivando un ejercicio lector comprensivo, crítico y a la búsqueda de más información de la información acerca de la lectura.

Cuarta Intervención (2 sesiones): Leo, reflexiono y escribo: Escritura Epistémica Creativa

La cuarta intervención se basó en la estrategia "Escritura epistémica creativa". Muñoz (2022) afirma que "La creatividad y la originalidad se presentan como fundamentos esenciales de la escritura epistémica. Ella trasciende la solo repetición de información, requiriendo que los autores reintegren, reinterpreten y generen ideas novedosas" (p. 322). Es decir, la escritura epistémica creativa potencia el aprendizaje activo al obligar al estudiante a reorganizar y crear conocimiento propio a partir del texto.

Destreza curricular:

"LL.3.5.5. Reinventar los textos literarios y relacionarlos con el contexto cultural propio y de otros entornos" (MINEDEC, 2025).

Estrategia: Recontextualización narrativa ("El salto temporal")

Texto base: Fábula clásica “La Liebre y la Tortuga”

Link de la fábula: La Liebre y la Tortuga

Esta intervención se desarrolló en dos sesiones consecutivas para facilitar el tránsito progresivo desde la comprensión lectora profunda hacia la producción escrita creativa, bajo la premisa de que “escribir es una forma de pensar”.

Sesión 1: ¿Es importante formar un criterio?

La primera sesión de esta intervención inició con la dinámica de activación “El rumor” (variante del teléfono descompuesto). El docente susurró una frase disruptiva al primer estudiante: “El lobo solo quería una taza de azúcar para el pastel de su abuelita”. La frase pasó de boca en boca hasta el último estudiante. El propósito de esta dinámica trascendió la intención lúdica para constituirse en un ejercicio reflexivo. Al revelar cómo se distorsionó el mensaje y se introdujo una breve explicación del concepto de sesgo cognitivo. Se plantearon interrogantes para cuestionar los preconceptos de los estudiantes:

- ¿Por qué asumimos que el lobo es malo?
- ¿Qué pasa cuando solo escuchamos una versión de la historia? Esto preparó el terreno para entender que leer críticamente implica cuestionar la “historia única”.

Después, se presentaron diapositivas sobre la importancia de leer diversas fuentes para evitar sesgos y formar un criterio propio antes de escribir. Para ejercitar esto, se leyó un fragmento de un cuento en voz alta. Los estudiantes, en una hoja de trabajo, debían realizar la primera actividad de escritura.

1. Escuchar la narración.
2. Reinventar los hechos principales cambiando el escenario.

3. Dibujar su nueva versión de la historia. Al finalizar, se volvió a leer el cuento original para contrastar las diferencias entre lo que imaginaron (sesgo/creatividad) y lo que realmente decía el texto.

Link de la presentación: Leo, reflexiono y escribo

Sesión 2: El salto temporal

En este segundo encuentro, los estudiantes aplicaron lo aprendido sobre la recontextualización utilizando la fábula clásica. Se organizaron en parejas para leer el texto original y luego completar el desafío de escritura que consistió en trasladar la historia a el año 2025.

Se utilizó una guía de planificación para modernizar los elementos clave sin perder la coherencia lógica:

Escenario: Cambiar el "prado verde" por lugares modernos (ej. Un centro comercial, una pista de karts o un videojuego).

Distracción: Definir que distrae a la Liebre hoy en día (ej. Tomarse una selfie, ver Tiktoks o quedarse sin batería).

Estrategia: Idear cómo gana la Tortuga en la era digital (ej. Usando Google Maps, manteniendo el enfoque vs. las notificaciones).

Finalmente, las parejas redactaron su nueva versión en el espacio provisto y socializaron sus finales frente a la clase. Esta actividad demostró que la escritura creativa no es solo invención, sino una forma de demostrar que se ha comprendido mucho mejor la estructura y el mensaje del texto base.

Intervención Final: Taller ¿Cómo me sentí al experimentar con la lectura epistémica?

Objetivo: Consolidar el concepto de lectura epistémica en los estudiantes, diferenciando entre la codificación superficial (“leer como loros”) y la comprensión profunda e inferencial (“leer como detectives”), generando un espacio de metacognición sobre su evolución como lectores.

Materiales

- Diapositivas interactivas (Canva)
- Proyector y computador
- Video: “María la soñadora”
- Cuentos impresos: “El testimonio de Ricitos de Oro” y “La Leyenda de las botas y el huevo”
- Hojas de trabajo “El informe del detective”

Enlace del cuento: El testimonio de Ricitos de Oro

Enlace del cuento: La Leyenda de las botas y el huevo

Inicio: El loro vs. El Detective

Para comenzar este taller final, se proyectó una presentación visual que introdujo una metáfora central para todo el proceso: la diferencia entre “mirar el sombrero” y “ver el elefante”. Se explicó a los estudiantes que existen dos formas de leer:

1. “Leer como loros”: Repetir palabras sin entender el fondo, quedándose solo con la forma (el sombrero).
2. “Leer como detectives”: Buscar la verdad oculta, las intenciones y el significado profundo (el elefante dentro de la boa)

Posteriormente, se presentó el cortometraje “María la Soñadora”, con el fin de sensibilizar sobre el poder de la imaginación y cómo la lectura permite transformar la realidad.

Esto sirvió de base para motivar a los estudiantes a convertirse en “investigadores” de los temas textos.

Link de la presentación: Taller de lectura

Actividad 1: El Caso de la Sopa (Lógica Inferencial). En esta primera actividad práctica, los estudiantes asumieron el rol de detectives para analizar el testimonio de Ricitos de Oro ante la “Policía del Bosque”. Se les entregó el texto en el cual el personaje afirmaba haber mirado por una ventana cerrada y ver que la sopa humeaba. El reto consistió en utilizar la lectura epistémica para detectar la contradicción física (el vidrio empañado o la imposibilidad de sentir calor a través de la ventana cerrada). Mediante preguntas guía, los estudiantes debatieron hasta concluir que el personaje mentía, ejercitando así la lectura crítica de detalles y la inferencia lógica.

Actividad 2: El Dilema del Huevo (Juicio Crítico)

Dentro de la segunda actividad, se trabajó con el cuento del Gato con Botas, titulada “La leyenda de las botas y el huevo”. La narrativa presenta la traición de Humpty Dumpty y su posterior sacrificio para salvar al pueblo. El objetivo fue superar la visión maniquea de “buenos y malos”. Se abrió un debate ético con la siguiente pregunta: ¿Era Humpty un villano por traicionar a su amigo o una víctima de sus circunstancias? Los estudiantes tuvieron que argumentar sus posturas basándose en las motivaciones ocultas del texto, demostrando que la lectura epistémica permite comprender la complejidad humana.

Cierre: Metacognición y sentimientos

Para finalizar el taller, se realizó una plenaria de cierre en el que los estudiantes expresaron cómo cambió su percepción de la lectura tras las cuatro intervenciones. Se les pidió que compararan cómo leían antes (“como loros”) y cómo leen ahora (“como detectives”). Esta actividad permitió evaluar cualitativamente el impacto de la propuesta, evidenciando que los

estudiantes entendieron que leer no es solo descifrar letras, sino construir y cuestionar significados.

Museo digital interactivo: Episteme: leer para construir

El diseño del entorno virtual de la presente investigación encuentra un sustento sólido en el concepto de "museo pedagógico". Al respecto, Hooper-Greenhill (2007) desarrolla esta noción para redefinir el espacio museístico como un sistema de comunicación dinámico (p. 45). En este modelo contemporáneo, el estudiante abandona el rol de receptor pasivo frente a una exposición. Por el contrario, el educando asume la función principal de productor del mensaje. Esta perspectiva transforma la interacción con los recursos digitales en un acto de creación consciente. De este modo, el entorno virtual se configura como una plataforma donde los estudiantes construyen, articulan y comunican sus propios significados a partir de la lectura.

En concordancia con lo anterior, la exposición del progreso a través de este entorno posee un valor pedagógico. Su implementación como estrategia de cierre resulta fundamental para consolidar el proceso de lectura epistémica. Al seleccionar, organizar y argumentar los hallazgos para su exhibición, el estudiante realiza un ejercicio reflexivo de metacognición. Esta fase final le exige evaluar su propia trayectoria de aprendizaje y visibilizar las conexiones críticas establecidas entre los textos. Por lo tanto, el museo interactivo trasciende la función de un mero archivo estático o repositorio de evidencias. En su lugar, se consolida como una estrategia formativa culminante, donde la materialización del progreso valida la apropiación real del conocimiento.

La propuesta terminó con la creación de un museo digital interactivo, pensado como un espacio diseñado para favorecer la metacognición y la reorganización del conocimiento. En este museo se reunieron trabajos, actividades, reflexiones y aprendizajes que lograron. La idea fue

presentar un lugar donde los estudiantes puedan ver su propio proceso y sentirse parte de algo construido por ellos. Para esto, se utilizó la plataforma Spatial, la cual permitió crear un museo virtual accesible desde un celular, Tablet o computadora. Las personas pueden visitar el espacio, conocer las actividades realizadas y explorar los contenidos de manera interactiva.

De esta forma, el museo se convierte en un recuerdo vivo del trabajo realizado y en un espacio abierto para seguir aprendiendo. También resulta útil para docentes, ya que les ofrece ideas y actividades que pueden adaptar a su contexto de aula y a las necesidades de sus estudiantes.

Link del espacio virtual: Museo digital: Episteme

CAPÍTULO IV

4.1 Análisis e interpretación del proceso de intervención

El presente capítulo tiene como finalidad analizar e interpretar el proceso de intervención desarrollado en el marco de la investigación, a partir de los datos cualitativos recogidos mediante la metodología de investigación-acción. En este sentido, se examinan de manera sistemática las evidencias obtenidas durante la implementación de la propuesta didáctica centrada en la lectura epistémica, sustentadas en la observación participante, el diario de campo, las entrevistas y las producciones de los estudiantes.

Esta fase del estudio se vincula directamente con el objetivo específico orientado a analizar los resultados de la implementación para comprender su incidencia en la estimulación del pensamiento reflexivo y crítico en estudiantes de séptimo grado de Educación General Básica. Por ello, el análisis trasciende la descripción de hallazgos y se orienta a comprender los procesos, las dinámicas de participación, las dificultades y las transformaciones generadas durante la intervención.

El capítulo se organiza en distintos apartados que permiten abordar el proceso desde una perspectiva integral: las observaciones realizadas durante las sesiones, los cambios evidenciados en la dinámica lectora, el procedimiento de análisis cualitativo, la triangulación de la información y finalmente la interpretación pedagógica de los resultados

4.1.1. Observaciones durante las intervenciones: participación y dificultades

Durante la implementación de la propuesta pedagógica "Episteme: leer para construir", se desarrollaron diversas sesiones orientadas a promover la reflexión, el cuestionamiento, análisis y la construcción de significado a partir de la lectura.

En las primeras intervenciones se evidenció una actitud favorable por parte de los estudiantes, caracterizada por la participación activa, el interés por las actividades propuestas y la disposición para el trabajo colaborativo. Los estudiantes mostraron apertura para expresar ideas, compartir opiniones y vincularse con estrategias como el debate lector, los conversatorios y el uso de organizadores gráficos.

No obstante, conforme avanzó el proceso de intervención, se observaron variaciones en la dinámica de participación. A medida que transcurrió el tiempo, el grupo comenzó a mostrar una actitud de exceso de confianza, lo que derivó en una menor implicación en las estrategias propuestas. En las últimas intervenciones, se evidenciaron manifestaciones de desinterés, disminución de la concentración y una ejecución poco rigurosa de las actividades, las cuales no siempre fueron asumidas con la seriedad requerida.

Adicionalmente, otra dificultad relevante estuvo relacionada con el contexto institucional. A mitad del proceso de intervención, el espacio áulico desde un inicio asignado por la institución educativa para el desarrollo de la propuesta fue retirado, lo que obligó a realizar las

intervenciones cuarta, quinta y sexta en diferentes espacios de la escuela. La falta de un lugar fijo y adecuado afectó la organización de las sesiones, la ambientación pedagógica y la continuidad del trabajo, lo que generó cierta desmotivación tanto en los docentes practicantes como en los estudiantes. Este cambio de condiciones incidió en el clima de aprendizaje y limitó, en cierta medida, el desenvolvimiento esperado de las actividades planificadas.

En conjunto, estas observaciones evidencian que la intervención se configuró como un proceso situado, atravesado por múltiples factores, lo cual resulta coherente con la perspectiva sociocrítica que concibe el aprendizaje como una construcción social contextualizada.

4.1.2. Cambios evidenciados en la dinámica lectora

A partir de la implementación de la propuesta, se identificaron transformaciones en la forma en que los estudiantes se aproximaron a los textos, interactuaron con la información y participaron en actividades de lectura.

Estas transformaciones estuvieron mediadas por la intervención pedagógica, caracterizada por la orientación constante, el acompañamiento y la adaptación de estrategias de lectura epistémica. Actividades como la formulación de preguntas guiadas, el debate, la lectura dialógica y la elaboración de organizadores gráficos favorecieron una interacción más activa con los textos.

La interacción entre pares adquirió un papel relevante, pues, permitió el intercambio de ideas, juicios, opiniones y en conjunto la construcción colectiva de significados. Estos hallazgos se relacionan con los planteamientos de Vygotsky (1995), quien sostiene que el aprendizaje se desarrolla mediante procesos de mediación social y colaboración.

A lo largo de las intervenciones, los estudiantes comenzaron a evidenciar una mayor disposición para expresar sus opiniones, se manifestaron sesiones donde los estudiantes emprendían procesos de reflexión sobre los textos leídos, además de interpretarlos, darles un significado y relacionarlos con sus experiencias. También se constataron avances en la expresión de puntos de vista propios, especialmente durante actividades de debate y en producciones escritas, así como en el uso de estrategias como la relectura y la identificación de ideas relevantes. En estos espacios, cada educando fue escuchado con respeto, un valor fundamental dentro del proceso educativo para garantizar un entorno donde no se limite la expresión, ya que el temor a participar puede inhibir el desarrollo de estas capacidades.

No obstante, los cambios observados frente a la dinámica lectora se manifestaron de manera progresiva y no homogénea, es decir, persistían dificultades en la elaboración de argumentos y en la profundización de ideas. Esto permite comprender que el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico constituye un proceso gradual que requiere continuidad y mediación pedagógica sostenida.

4.1.3. Procedimientos de análisis cualitativo

Para el análisis de la información se siguió un proceso sistemático propio del enfoque cualitativo. En una primera fase, se realizó la revisión exhaustiva de los registros provenientes de la observación participante, el diario de campo, la entrevista y las producciones estudiantiles. Posteriormente se desarrolló un proceso de codificación abierta, mediante el cual se identificaron unidades de significado relevantes para el estudio.

Estas unidades fueron organizadas a través de un proceso de categorización, integrado por categorías y subcategorías vinculadas con la lectura epistémica y el pensamiento reflexivo y

crítico. Finalmente se aplicó la triangulación de la información para crear un contraste con los datos obtenidos de los distintos instrumentos, con el fin de garantizar la validez y consistencia del análisis.

4.2. Comprensión de las transformaciones a partir de la intervención

En este epígrafe se interpretan las transformaciones generadas a partir de la implementación de la propuesta de lectura epistémica, con el propósito de comprender su incidencia en la estimulación del pensamiento reflexivo y crítico.

Desde una perspectiva cualitativa, los hallazgos se construyeron a partir de la interpretación de las experiencias vividas en el aula, tanto las producciones escritas y orales de los estudiantes como las dinámicas de interacción observadas durante el proceso.

4.2.2. Triangulación de la información

La triangulación de la información se concibe como un proceso interpretativo que permite contrastar e integrar los datos obtenidos mediante diferentes técnicas e instrumentos, con el propósito de comprender de manera integral el fenómeno estudiado

Esta comparación permitió identificar coincidencias en relación con las dificultades iniciales de los estudiantes y los avances observados en su forma de interactuar con los textos. Los principales resultados de este proceso se presentan, de manera sintética, en el cuadro de triangulación correspondiente.

		Observación Participante			Entrevista
Categorías	Subcategorías	Diario de campo	Guía de observación	Producciones estudiantiles	Guía de entrevista

Lectura epistémica	Comprensión del texto	Los registros muestran una tendencia a realizar lecturas superficiales, con escasa profundización en el contenido y limitada reformulación de ideas.	Se evidenció que los estudiantes inicialmente abordaban los textos desde una lectura centrada en la reproducción de información, con dificultades para identificar ideas relevantes y expresarlas con sus propias palabras.	Se observa avances progresivos en la expresión de ideas propias, aunque aún persisten dificultades en la elaboración de interpretaciones más profundas.	La docente señala que los estudiantes suelen repetir fragmentos del texto, lo que refleja dificultades en la apropiación del contenido.
	Análisis y cuestionamiento del contenido	Se registran respuestas centradas en lo explícito, con escasa problematización del contenido.	Se identificó una limitada tendencia a cuestionar el contenido de los textos. Predomina una aceptación directa de la información.	Se observan intentos incipientes de cuestionamiento, especialmente en actividades guiadas como el debate.	Se evidencia que el análisis crítico no forma parte habitual de las prácticas lectoras en el aula.
	Construcción de significados	Predomina una interpretación fragmentada del texto.	Dificultades para relacionar el contenido con experiencias propias o contextos cercanos.	Aparecen progresivamente interpretaciones más personales, aunque aún no se consolidad de forma general.	Se reconoce la necesidad de fortalecer procesos interpretativos.
Pensamiento reflexivo y crítico.	Juicio reflexivo	Respuestas descriptivas sin profundización reflexiva.	Escasa expresión de opiniones fundamentadas en las primeras sesiones.	Se evidencian avances en la formulación de opiniones, especialmente en actividades dialogadas.	Se identifican dificultades para emitir juicios propios.
	Elaboración argumentativa	Ausencia de argumentos estructurados.	Dificultades para justificar ideas.	Se observan intentos iniciales de justificación, aunque aún en	La docente señala limitaciones en

				proceso de desarrollo.	la argumentación.

4.3. Redes sociales y contexto sociocultural

El análisis del impacto de las redes sociales en los hábitos lectores de los estudiantes emerge como un hallazgo relevante del proceso de intervención, durante las observaciones realizadas a lo largo de las sesiones de clase, el conversatorio inicial y la interacción cotidiana con el grupo.

Si bien la propuesta no contempló instrumentos específicos para medir de manera directa la incidencia de las redes sociales en la lectura, las evidencias cualitativas permitieron identificar patrones consistentes en la forma en que los estudiantes se relacionan con los textos y construyen significados, lo que aporta elementos interpretativos importantes para la comprensión de los resultados.

En el contexto ecuatoriano, los hábitos lectores presentan características que permiten comprender las dinámicas observadas en el aula. De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), una proporción significativa de la población manifiesta tener el hábito de leer, sin embargo, el tiempo dedicado a esta actividad resulta limitado y responde, en muchos casos, a obligaciones académicas o a la búsqueda puntual de información, más que a la lectura por placer o desarrollo personal (INEC, 2012). Asimismo, se identificaron como causas de la evasión lectora, la falta de interés, tiempo y concentración, factores que dialogan con las dificultades evidenciadas en el contexto escolar.

Durante el desarrollo de la propuesta, se constató que los estudiantes se encuentran inmersos en un entorno digital caracterizado por el consumo constante de contenidos provenientes de redes sociales (RSS). Esta realidad se evidenció en el uso frecuente de términos

propios del lenguaje digital, referencias a canciones, videos virales y expresiones tomadas de plataformas digitales. Tales manifestaciones revelan que el principal contacto de los estudiantes con la lectura ocurre en un ámbito vernáculo y cotidiano, mediado por textos breves, fragmentados, de rápida circulación, propios de las dinámicas comunicativas de las RSS.

Desde este punto de vista, el acercamiento inicial de los estudiantes a la lectura se vincula mayoritariamente con el consumo de comentarios, publicaciones y mensajes digitales que, en numerosos casos, presentan deficiencias ortográficas, escasa profundidad conceptual y ausencia de intención reflexiva. Esta forma de lectura, centrada en la inmediatez y el entretenimiento, no favorece la estimulación y posterior desarrollo de habilidades de análisis, pensamiento reflexivo ni interpretación crítica. Eso se pudo observar en la resistencia del grupo frente a textos narrativos breves, percibidos como extensos y poco atractivos incluso antes de iniciar su lectura.

Asimismo, se observó que la preferencia por contenidos rápidos y de comprensión inmediata influían en la disposición de los estudiantes hacia las actividades que exigían leer con atención y reflexión. En este contexto, se evidenció que estas tareas crearon una atmosfera desinteresada por parte del grupo. Sin embargo, permitieron identificar a las RSS dentro del presente estudio, como un factor que influye en la configuración de prácticas lectoras caracterizadas por la inmediatez, la fragmentación y el consumo rápido de información.

Resulta pertinente señalar que la propuesta didáctica integró el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), tales como videos, recursos audiovisuales y material digital, adaptados al contexto rural en el que se desarrolló la investigación. Estos recursos se emplearon con la finalidad de captar el interés de los estudiantes y favorecer una combinación del consumo digital y de la formación de una práctica lectora consciente y reflexiva.

Desde esta perspectiva, este análisis no busca establecer una relación directa entre el uso de RSS y un bajo desempeño lector. Por lo contrario, procura visibilizar un contexto sociocultural que repercute en la forma que los estudiantes se relacionan con la lectura. En este sentido, la pertinencia de este análisis constituye una interpretación necesaria para entender aquellas dificultades percibidas y respaldar la urgencia de implementar estrategias de lectura epistémica dentro de las prácticas pedagógicas para orientar a los educandos al estímulo de la metacognición.

4.4. Análisis e interpretación pedagógica de los resultados

El análisis pedagógico de los resultados permitió comprender que las transformaciones observadas no responden a cambios inmediatos, por el contrario, la intervención evidenció que la implementación de un modelo de lectura requiere un proceso progresivo, condicionado por la mediación docente y el contexto sociocultural.

Las evidencias muestran que, aunque persisten formas iniciales de comprensión, se han generado avances en la participación, la interacción con los textos y la disposición hacia la reflexión, particularmente en actividades de debate, lectura dialógica y producciones escritas. Desde una perspectiva sociocrítica, se reconoce que las prácticas lectoras están condicionadas por factores sociales, culturales e institucionales, en concordancia con los planteamientos de Bourdieu (1991), quien señala la influencia del capital cultural en las prácticas educativas.

En relación con el objetivo específico planteado, los hallazgos evidencian que la implementación de la propuesta permitió estimular, de manera progresiva, el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, principalmente en el plano actitudinal y procedimental. En síntesis, la lectura epistémica se configuró como una estrategia pedagógica pertinente que

favorece la interacción, la reflexión y la construcción colectiva de significados, aunque su consolidación requiere procesos sostenidos en el tiempo.

CAPÍTULO V

5.1. Conclusiones generales

El desarrollo de la presente investigación permitió cumplir con el propósito de estimular el pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de séptimo grado. Mediante la creación de estrategias de lectura epistémica planificadas, se transformó la dinámica tradicional del aula. El proceso se sustentó en la investigación-acción bajo el paradigma sociocrítico. Los hallazgos confirman que la lectura epistémica representa una herramienta fundamental para la construcción de conocimiento. Esta práctica permite trascender la decodificación mecánica y promueve un ejercicio docente centrado en la autonomía del estudiante.

En primer lugar, se logró fundamentar teóricamente la relación entre la lectura epistémica y el desarrollo cognitivo superior. El sustento bibliográfico permitió comprender que esta práctica actúa como un motor para la conciencia crítica. Este marco teórico fue el pilar para justificar la necesidad de una pedagogía que desafíe los modelos de aprendizaje memorístico. La revisión literaria consolidó la base científica necesaria para el diseño de la intervención pedagógica.

En segundo lugar, la fase de diagnóstico inicial permitió identificar las limitaciones estructurales del entorno educativo. Se constató que las prácticas pedagógicas habituales presentan dificultades o estrategias ineficientes para fomentar la metacognición. Mediante el uso de diarios de campo y observación participante, se evidenció una tendencia hacia el iletrismo. Los estudiantes poseen la capacidad técnica de leer, pero carecen de habilidades para usar esa

destreza de forma efectiva. Este diagnóstico inicial confirmó la urgencia de fortalecer los espacios de análisis y cuestionamiento reflexivo.

Un hallazgo determinante durante el trabajo de campo fue el impacto del ecosistema digital en la atención de los estudiantes. Se identificó que el consumo constante de contenidos rápidos en redes sociales fomenta una lectura fragmentada y superficial. Esta dinámica tecnológica influye en la preferencia por la inmediatez y dificulta el abordaje de textos complejos. La investigación permitió concluir que el pensamiento crítico enfrenta un reto directo frente a los hábitos de consumo digital. Es necesario considerar este factor sociocultural en cualquier propuesta de innovación pedagógica.

En tercer lugar, el diseño e implementación de la propuesta "Episteme: leer para construir" generó un ambiente de aprendizaje activo. Las estrategias adaptadas al nivel de séptimo grado permitieron a los estudiantes experimentar la lectura como un acto de reflexión constante. La integración del museo digital interactivo resultó ser un recurso innovador y valioso. Este espacio funcionó como una herramienta de recopilación de aprendizajes y visibilización del proceso. El museo facilitó que los estudiantes valoraran sus propios avances y compartieran sus construcciones intelectuales.

En cuarto lugar, al analizar los resultados de la implementación, se identificaron indicios cualitativos de avance en el desempeño del grupo. Se registró una mejora en la participación activa y una disposición más favorable hacia el debate. No obstante, los resultados no evidenciaron transformaciones estructurales definitivas en la totalidad de los educandos. El desarrollo del pensamiento crítico es un proceso que requiere continuidad y tiempos de intervención prolongados. Debido a esto, la propuesta se revela como potencialmente pertinente y prometedora para iniciar cambios procedimentales en el aula.

Finalmente, en respuesta al objetivo general, se concluye que la lectura epistémica es una herramienta pedagógica viable para estimular el pensamiento reflexivo y crítico en Educación Básica. Su efectividad no debe medirse en términos estadísticos inmediatos, sino en la calidad de las interacciones didácticas que promueve. La investigación demostró que es posible trascender la enseñanza instrumental de la lengua. El estímulo del pensamiento autónomo requiere un acompañamiento docente constante y un replanteamiento de la relación entre el estudiante y el texto.

5.2. Recomendaciones

Recomendamos al Ministerio de Educación implementar programas de capacitación docente específicos en la lectura en los que se explore una lectura epistémica, que trasciendan la enseñanza de la comprensión literal y preparen a los maestros con herramientas para enseñar a "leer tras líneas". Dado que el currículo nacional exige el desarrollo del pensamiento crítico, pero la práctica en el aula sigue siendo memorística, es fundamental que estas capacitaciones incluyan talleres prácticos sobre cómo gestionar debates y la escritura creativa, asegurando que los docentes puedan mediar procesos cognitivos superiores y no solo decodificación.

De la misma manera, recomendamos al Ministerio de Educación revisar y optimizar la carga administrativa que recae sobre los docentes para liberar tiempo efectivo de planificación pedagógica. El presente trabajo de investigación evidenció que el exceso de burocracia reduce significativamente las horas disponibles para planificar con estrategias complejas de lectura como la "lectura dialógica" o el acompañamiento personalizado para los estudiantes; por lo tanto, se sugiere simplificar los procesos administrativos para que el docente pueda retomar su rol de modelo lector y mediador reflexivo que garantiza, de esta forma, la calidad de la interacción en el aula.

Se sugiere a las Instituciones Educativas y directivos institucionalizar el uso de entornos virtuales de aprendizaje innovadores, como el "Museo Digital Interactivo" desarrollado en esta propuesta. Dando el uso práctico de esta herramienta como repositorio formal de aprendizaje en el que la comunidad educativa pueda observar y valorar las producciones, posturas, así como el progreso de los estudiantes en la adquisición de destrezas y procesos de lectura epistémica.

Se recomienda, sobre todo a los docentes adoptar una postura de mediadores que desafíe a los estudiantes a profundizar en los textos. Basado en los hallazgos de esta intervención, es crucial aplicar estrategias activas como el debate lector y la recontextualización narrativa (como modernizar fábulas), ya que se evidenció que cuando los estudiantes deben defender una postura o reescribir una historia, transitan de una lectura pasiva a una construcción genuina del conocimiento.

Es muy importante comprender el contexto sociocultural y, en este sentido, se recomienda a los docentes integrar un análisis crítico de las redes sociales y contenidos digitales dentro de las clases de lectura. Considerando que se evidenció que el consumo fragmentado de redes sociales influye en hábitos lectores y en la capacidad de atención de los estudiantes. Los docentes en su rol de guías no deben ignorar esta realidad, sino utilizarla pedagógicamente; se remienda enseñar a leer críticamente los "posts" y contenidos virales, ayudando a los estudiantes a diferenciar entre la información veraz, opiniones y noticias falsas, aprovechando su interés natural por lo digital.

Para futuras investigaciones, se recomienda ampliar el tiempo de intervención en futuros estudios sobre la lectura epistémica para garantizar la consolidación de los hábitos reflexivos. Se sugiere realizar investigaciones longitudinales que prioricen la evaluación procesual y cualitativa

(observación de debates, análisis del discurso) por encima de pruebas objetivas puntuales, para capturar con mayor precisión la evolución del pensamiento crítico.

Es fundamental y se recomienda a futuros investigadores, continuar profundizando en los procesos de lectura epistémica en el subnivel de Básica Media. El tema abordado representa una oportunidad para transformar las aulas, pasando de la alfabetización funcional de los estudiantes a la formación de ciudadanos capaces de cuestionar, debatir y reconstruir su realidad.

Referencias Bibliográficas

Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: Su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 9*(2), 187–202.

Berríos Molina, C. (2021). Cognición epistémica y comprensión de múltiples documentos: Descripción de las representaciones de estudiantes de nivel secundario desde un modelo multidimensional. *Revista Andina de Educación, 4*(2), 56–66.

Bourdieu, P. (1991). *Languaje and symbolic power* [Lenguaje y poder simbólico]. Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1999). Sobre el poder simbólico. En *Intelectuales, política y poder* (A. Gutiérrez, Trad., pp. 65-73). Eudeba. (Trabajo original publicado en 1977).

Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos.* Akal.

Brito Ramos, Y. B. (2020). La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos. *Revista Educare, 24*(3), 243-264.

Buxó, M. J. (1983). *Antropología lingüística.* Anthropos.

Cárdenas García, L. V., y Zambrano Vera, G. E. (2025). La comprensión lectora para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Revista Cubana de Educación Superior, 44*(2), 73-86.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea.* Anagrama.

Cassany, D. (2012). *En línea: Leer y escribir en la red.* Anagrama.

Castillo Lema, E. A., Limaico Marmolejo, G. P., Jumbo Lapo, M. I., Montalván Montalván, F. A., Quila Raura, J. A., y Rosero Castillo, C. O. (2025). La lectura crítica y el debate

académico como estrategias para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de décimo año de Educación General Básica. *Revista Científica Tsafiki, 1*(2), 296–315.

Clavijo Mancera, L. M. (2025). Enfoques didácticos para la enseñanza de la comprensión de lectura en estudiantes de educación básica primaria. *Horizonte Académico, 5* (1), 100-115.

Dewey, J. (1910). *How we think* [Cómo pensamos]. D. C. Heath y Co.

Eco, U. (1984). *Apocalípticos e integrados* (A. Boglar, Trad.). Lumen. (Trabajo original publicado en 1965).

Facione, P. A. (2015). *Critical Thinking: What 78tI s and Why It Counts* [Pensamiento crítico: Qué es y por qué es importante]. Insight Assessment.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación.* México: Siglo XXI Editores.

Gaibor Zurita, C. C. E., Sánchez Bonilla, A. M., Enríquez Jaya, B. M., Guajan Guevara, Y. G., y Bonilla Jiménez, M. M. (2023). La comprensión lectora como fundamento del pensamiento crítico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7* (2), 8756-8776. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5985

Guallpa Urgilez, J. P., Velásquez Lima, Y. J., y Guerra Ramírez, N. M. (2025). Influencia de los organizadores gráficos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Neosapiencia, 3*(1), 48–67.

Hooper-Greenhill, E. (2007*). Museums and education: Purpose, pedagogy, performance* [Los museos y la educación: Propósito, pedagogía, desempeño]. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203937525

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2025). *Resultados de la evaluación nacional Ser Estudiante*. Quito, Ecuador. https://www.evaluacion.gob.ec

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2012). *Hábitos de lectura en Ecuador.* Instituto Nacional de Estadística y Censos. https://www.ecuadorencifras.gob.ec

Kemmis, S., y Carr, W. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado.* Martínez Roca

Landaeta Mendoza, C. J. (2024). *Manual: Proceso de validación de instrumentos de investigación científica.* Universidad Privada San Francisco de Asís, Instituto de Investigación e Interacción Social. https://doi.org/10.5281/zenodo.13386307

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa.* Graó.

Mauthner, F. (2001). Las tecnologías de la comunicación vista desde las utopías. *Cultura y Educación, 20*, 11-21.

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador. (2025). *Currículo priorizado de educación general básica media con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales.* Curriculo-Priorizado-EGB-Media.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). *Guía metodológica para desarrollar el gusto por la lectura.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/11/guia-metodologica-para-desarrollar-el-gusto-por-la-lectura.pdf

Moreno, C. F., y Guano, K. A. (2024). Comprensión lectora como base para el desarrollo del pensamiento crítico. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(5), 67-83. https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2591

Muñoz Mancipe, G. (2022). Función epistémica de la escritura: Posibilidades de prácticas situadas en Educación Básica. *Revista Scientific, 7*(25), 314–327.

Navarro, F., Ávila, N., y Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizando aprendizaje disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 22* (e15), 1-13.

Neder, C.C. (2024). ¿Puede un estudiante de nivel primario acceder a la lectura epistémica de hipertextos? *Cuaderno del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación,* (215), 111-123. Universidad Nacional de Córdoba.

Pérez Reynoso, M. (2017). La intervención educativa como proceso de transformación social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 47*(2), 75–96.

Piaget, J. (1952). *Los orígenes de la inteligencia en los niños.* W. W. Norton y Company.

Pulupa Tasiguano, K. (2024). *Análisis sobre el conversatorio como técnica didáctica para el desarrollo de la comunicación oral en los estudiantes de primero de bachillerato de la Unidad Educativa "Municipal Calderón"* (Tesis de grado, Universidad Central del Ecuador). Repositorio Digital UCE. https://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/35891

Rodríguez, E. E. (2023). Enseñar relatos de terror. El potencial epistémico de la lectura y la escritura en la educación pública. *Revista Pucara, 34*(1), 100-111. https://doi.org/10.18537/puc.34.01.09

Saavedra, P., Pérez, M., Lojano, N., Sánchez, E., Paz, M., y Landi, A. (2025). La lectura crítica como herramienta para el desarrollo del pensamiento lógico en estudiantes. *Revista de Estudios Generales (REG), 4*(4), 108-123. https://doi.org/10.70577/reg.v4i4.299

Sánchez Flores, F. A. (2019). Fundamentos Epistémicos de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa: Consensos y Disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 13*(1), 102-122. https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644

Sánchez Villacrés, A. M., Rivera Araujo, M. I., Peralta Escobar, M. N., Sánchez Villacrés, H. C., y Rizo García, E. D. C. (2025). Metodologías de alto impacto en el aula: Un enfoque constructivista. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(1), 7602-7615. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16429

Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento: Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje, 42*(1), 97–122.

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

Tovar Cabañas, R., (2009). Técnicas, tipos y velocidades de lectura tras la investigación documental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), 39*(3-4), 39-78.

Van Dijk, T. A. (2001). Análisis crítico del discurso. En T. A. van Dijk (Ed.), *Estudios del discurso: Una introducción multidisciplinaria* (pp. 353–371). Sage.

Valls, R., Soler, M., y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación,* (46), 71–87.

Vidal Ledo, M. J., y Rivera Michelena, N. (2007). Investigación-acción. *Educación Médica Superior, 21*(4), 91–109.

Villarroel Soto, R. (2018). *Ética de la investigación en educación: Guía teórica y práctica para investigadores.* Ocho Libros Editores.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje.* Ediciones Fausto.

Anexos

Anexo 1. Guía de observación

Objetivo: Observar las prácticas lectoras y las manifestaciones de comprensión, análisis y reflexión durante las clases de Lengua y Literatura.

Categoría / Dimensión	**Preguntas orientadoras**	**Criterios o comportamientos observables**	**Evidencias / Comentarios del observador**
1. Comprensión del texto	¿Cómo demuestran los estudiantes que comprenden lo que leen?	- Identifican ideas principales. - Explican con sus palabras. - Siguen las orientaciones de lectura.	Durante la lectura, cuando se les solicita explicar lo leído con sus propias palabras, la mayoría repite frases textuales o responde de forma incompleta. Siguen las orientaciones dadas por la docente, pero requieren acompañamiento constante para comprender el contenido general del texto.
2. Análisis y cuestionamiento del contenido	¿Los estudiantes analizan y cuestionan lo que leen?	- Hacen preguntas o comentarios críticos. - Opinan o interpretan ideas del autor.	Observamos que los estudiantes realizan pocas preguntas sobre lo leído. Cuando la docente realiza alguna pregunta, por ejemplo ¿Están de acuerdo con el personaje?, la mayoría de los estudiantes no contestan, guardan silencio o responde sí o no sin explicar el motivo. Es decir, no se evidencian cuestionamientos

			hacia las ideas del autor.
3. Construcción de significados	¿Cómo relacionan lo leído con su entorno o experiencias personales?	- Conectan la lectura con su realidad. - Elaboran conclusiones o aprendizajes propios.	Durante las clases, solo algunos estudiantes relacionan el texto con sus experiencias personales. Por ejemplo, un estudiante en una clase comentó que esa situación le recordaba a lo que ocurrió en su familia, pero esas participaciones son escasas. Por lo mismo, la mayoría no establece relaciones con su entorno y se limita a repetir lo que está en el texto.
4. Pensamiento reflexivo y crítico	¿De qué manera expresan reflexión y pensamiento propio?	- Cuestionan ideas. - Emiten juicios personales. - Proponen interpretaciones o soluciones.	Percibimos que los estudiantes aceptan las ideas del texto sin cuestionarlas. Cuando se les pide que opinen sobre la idea del texto, responden de manera breve sin argumentar.
5. Estrategias pedagógicas y clima de aula	¿Qué estrategias aplica la docente para favorecer el pensamiento reflexivo y crítico?	- Motiva la participación. - Formula preguntas reflexivas.	Los estudiantes del séptimo son muy intranquilos, pero la docente intenta mantener el orden en el aula. Por lo visto, se predomina

		- Promueve respeto y diálogo.	preguntas cerradas o muy fáciles lo que limita a la reflexión y análisis. Por el clima del aula, la docente se enfoca mas en actividades en donde se cumpla la consigna y se genere una nota, pero no toma en cuenta el desarrollo de la participación y análisis.

Observaciones descriptivas generales

Durante las clases de Lengua y Literatura se observa que los estudiantes participan poco y solo responde cuando la docente les pregunta de forma directa. En base a la lectura de textos, la mayoría de las respuestas son cortas y se basan en repetir lo que dice el texto. En enfoca más en cumplir consignas o establecer notas más que en analizar o reflexionar sore lo leído de forma más profunda. El curso es intranquilo, por lo que la docente se enfuerza en mantener el orden y avanzar con la clase.

Reflexión del observador

En las clases observadas, los estudiantes tienen dificultad para comprender y explicar lo que leen ya que repiten el texto, no generan conocimiento profundo y responden preguntas simples, sin análisis ni reflexión. Esto evidencia la necesidad de fortalecer la lectura y la participación de los estudiantes.

Anexo 2. Diarios de campo

Clase de Lengua y Literatura – Pueblos y nacionalidades del Ecuador

Fecha: Miércoles, 22 de octubre de 2025.

Categoría	**Subcategoría**	**Indicadores / preguntas para la observación**	**Observaciones**
Lectura epistémica	Comprensión profunda del texto	¿Identifican ideas principales y secundarias? ¿Reconocen la estructura del texto? ¿Relacionan ideas explícitas e implícitas?	En la clase se entregó a los estudiantes una hoja con un texto informativo sobre los pueblos y nacionalidades del Ecuador. Se asignó la tarea de leer y subrayar las ideas, sin embargo, se notó que muchos subrayaron casi todo el texto, sin diferenciar ideas principales ni secundarias. Cuando se les pidió explicar lo leído, varios estudiantes contestaron de forma rápida o repitieron frases textuales, lo que evidencia que la comprensión fue más superficial que profunda.
	Análisis y cuestionamiento del contenido	¿Formulan preguntas sobre el texto? ¿Identifican	Durante la lectura, los estudiantes estaban tranquilos y muy atentos, pero no se observaron preguntas sobre su

		supuestos, contradicciones o ambigüedades? ¿Evalúan el propósito del autor?	contenido. Al preguntar si algo les llamó la atención o si tenían dudas, la mayoría guardó silencio o respondieron con frases muy cortas. El texto fue aceptado tal como estaba, sin cuestionarlo ni entenderlo con profundidad.
	Construcción de significados	¿Relacionan saberes previos con nueva información? ¿Producen inferencias o juicios personales? ¿Reformulan ideas?	Al preguntarlos sobre si habían escuchado alguna vez sobre las nacionalidades, nos mencionaron que sí en clases anteriores y en la televisión. En general, se notó dificultad para reinterpretar la información o darle un significado propio a partir de sus experiencias.
	Aplicación del conocimiento leído	¿Relacionan el texto con su realidad? ¿Proponen soluciones o acciones?	Al preguntar: ¿Cómo se puede respetar a los pueblos y nacionalidades en la vida diaria? La mayoría respondió con ideas generales como “respetar a todos” “sin discriminar”. Aunque estas respuestas están bien, se puede

		¿Transfieren el aprendizaje a otras situaciones?	evidenciar que no profundizan con ejemplos claros ni respuestas que evidencien lo leído.
Pensamiento reflexivo y crítico	Análisis crítico	¿Reconocen distintos puntos de vista? ¿Identifican argumentos válidos o falaces? ¿Evalúan evidencias?	Los estudiantes se mantuvieron atentos y respetuosos durante la clase impartida, pero durante la lectura no se evidenció un análisis crítico. Esto porque los estudiantes al responder preguntas orientadoras a su comprensión no respondieron bien o con poca información.
	Juicio reflexivo	¿Toman posición fundamentada? ¿Valoran el contenido desde una perspectiva ética o social? ¿Opinan con autonomía?	Cuando se les preguntó: ¿Por qué es importante conoces los pueblos y nacionales del Ecuador? Dos estudiantes dieron respuestas muy básicas como por ejemplo “es importante porque es del país”. Esta respuesta es bastante básica sin un juicio reflexivo ni profundización.
	Elaboración argumentativa	¿Producen ideas nuevas? ¿Relacionan	Las respuestas de los estudiantes fueron cortas y poco argumentadas. En la mayoría de los casos no justificaron

		conceptos? ¿Construyen argumentos originales?	sus ideas ni desarrollaron argumentos propios, mostrando dependencia del texto.

Clase de Lengua y Literatura – Estereotipos y Prejuicios

Fecha: Miércoles, 29 de octubre de 2025.

Categoría	**Subcategoría**	**Indicadores / preguntas para la observación**	**Observaciones**
Lectura epistémica	Comprensión profunda del texto	¿Identifican ideas principales y secundarias? ¿Reconocen la estructura del texto? ¿Relacionan ideas explícitas e implícitas?	En esta clase, los estudiantes lograron captar el tema, ya que se les presentó el significado de cada termino en las dispositivas. Sin embargo, cuando se les pidió que expliquen con sus propias palabras, muchos dieron respuestas breves, algunos confundieron ejemplos, lo que demuestra que la comprensión del tema fue parcial.

	Análisis y cuestionamiento del contenido	¿Formulan preguntas sobre el texto? ¿Identifican supuestos, contradicciones o ambigüedades? ¿Evalúan el propósito del autor?	No se evidenciaron cuestionamientos ni análisis. Por ejemplo, algunos estudiantes lograron decir que juzgar a otras personas está mal, esa respuesta está correcta, pero sin un análisis del porqué está mal. Entonces aquí se vio que la mayoría necesita preguntas guiadas para llegar a una conclusión.
	Construcción de significados	¿Relacionan saberes previos con nueva información? ¿Producen inferencias o juicios personales? ¿Reformulan ideas?	Al preguntar que se podría hacer para evitar los prejuicios, respondieron de forma genera: “respetar” “no burlarse de otro compañero”. No se profundizó como llevar a cabo en situaciones concretas.
	Aplicación del conocimiento leído	¿Relacionan el texto con su realidad? ¿Proponen	Algunos estudiantes al preguntar sobre ejemplos, si manifestaron y nos compartieron experiencias relacionadas con la burla o comentarios sobre

		soluciones o acciones? ¿Transfieren el aprendizaje a otras situaciones?	compañeros, lo que permitió conectar el tema con su realidad.
Pensamiento reflexivo y crítico	Análisis crítico	¿Reconocen distintos puntos de vista? ¿Identifican argumentos válidos o falaces? ¿Evalúan evidencias?	Todos los tomaron una postura clara frente al tema y expresaron que los prejuicios y estereotipos están mal. Varias opiniones estaban acompañadas de razones.
	Juicio reflexivo	¿Toman posición fundamentada? ¿Valoran el contenido desde una perspectiva ética o social? ¿Opinan con autonomía?	Algunos estudiantes reconocieron que no todos piensan igual y que una acción puede afectar mucho a una persona. Aunque es un análisis básico, si hubo un poco de reflexión y creemos más por el acercamiento del tema a su realidad.

	Elaboración argumentativa	¿Producen ideas nuevas? ¿Relacionan conceptos? ¿Construyen argumentos originales?	En comparación con otras clases, los estudiantes argumentaron un poco más. Explicaron el por qué estaban de acuerdo o en desacuerdo, aunque no lograron identificar o se confundían con el significado de prejuicio y estereotipo. Aun necesitan apoyo para organizar mejor sus ideas, pero se evidenció un avance.

Anexo 3. Entrevista semiestructurada a la docente

1. ¿Cómo aborda la enseñanza de la lectura en su planificación semanal y qué estrategias utiliza comúnmente en clase?

La verdad es que no utilizo muchas estrategias para enseñar a la lectura. Es un tema que se me ha dificultado bastante, sobre todo por el poco tiempo que tengo para planificar las clases. Las estrategias que utilizo son básicas y están más enfocadas en que los estudiantes lean y respondas de forma simple, ya que considero que aún les cuesta comprender los textos.

2. ¿Ha trabajado o escuchado sobre la lectura epistémica? ¿Qué importancia cree que tiene este enfoque en la formación de los estudiantes de séptimo grado?

No he escuchado antes sobre ese tipo de lectura. Me parece un término interesante. Sin embargo, por lo mencionado anteriormente creo que es una lectura que implica leer más profundo. Me gustaría mucho poder facilitarles textos y libros un poco más complejos, para que los estudiantes puedan desarrollar aún más sus habilidades.

3.Desde su experiencia, ¿sus estudiantes logran interpretar los textos más allá de lo literal? ¿Qué evidencias ha observado?

He observado que a mis estudiantes se les dificulta bastante entender los textos más allá de lo literal. Generalmente se quedan solo con lo que dice el texto de manera directa. Aun así, he notado que existe la necesidad de que aprendan a ir más allá, a profundizar y conocer más sobre lo que leen. Por eso considero importante enseñarles a ser más críticos al momento de leer.

4. ¿Qué acciones o actividades utiliza o podría utilizar para fomentar el pensamiento reflexivo y crítico en el área de Lengua y Literatura?

Creo que lo principal sería profundizar en estrategias de lectura profunda, que permitan a los estudiantes analizar los textos más allá de lo literal. También considero importante que aprendan a indagar, a trabajar en equipo, a tomar notas de los puntos más importantes de una lectura y a desarrollar clases más didácticas, para que sean conscientes de los procesos que implica leer y comprender un texto.

5. ¿Qué dificultades enfrentan sus estudiantes al leer y qué tipo de apoyo considera necesario para fortalecer la lectura crítica y reflexiva en el aula?

La principal dificultad de los estudiantes es encontrar textos que realmente les interesen, ya que se distraen con facilidad y no prestan atención a la lectura. Es un reto encontrar material que capte su interés y despierte su curiosidad. En cuanto al apoyo, considero que es necesario acompañarlos constantemente, hacerles preguntas profundas, darles tiempo para que se expresen t estar presentes durante todo el proceso de lectura.

Anexo 4. Validación de la entrevista semiestructurada

INSTRUMENTO PARA VALIDAR EL GUIÓN DE LA ENTREVISTA PARA LA DOCENTE									
Ítems del cuestionario	Criterios a evaluar					Preguntas a aplicar			Observaciones
	Coherencia		Formulación de la pregunta						
	Sí	No	Excelente	Bueno	Regular	Mantener	Eliminar	Modificar	
1. ¿Cómo aborda la enseñanza de la lectura en su planificación semanal y qué estrategias utiliza comúnmente en clase?	X		X			X			Pregunta de contexto: establece la base de las prácticas actuales.
2. ¿Ha trabajado o escuchado sobre la lectura epistémica? ¿Qué importancia cree que tiene este enfoque en la formación de los estudiantes de séptimo grado?	X		X			X			Pregunta clave: indaga directamente el conocimiento del constructo central.
3. Desde su experiencia, ¿sus estudiantes logran interpretar los textos más allá de lo literal? ¿Qué evidencias ha observado?	X		X			X			Mide la percepción de la docente sobre el nivel de lectura crítica de sus estudiantes.
4. ¿Qué acciones o actividades utiliza o podría utilizar para fomentar el pensamiento crítico y reflexivo en el área de Lengua y Literatura?	X		X			X			Pregunta de diagnóstico sobre las estrategias aplicadas o potenciales para el objetivo.
5. ¿Qué dificultades enfrentan sus estudiantes al leer y qué tipo de apoyo considera necesario para fortalecer la lectura crítica y reflexiva en el aula?	X		X			X			Identifica obstáculos y necesidades, esencial para la elaboración de la cartilla didáctica.

He procedido a revisar el instrumento y bajo el mejor criterio del investigador/a y del tutor/a el instrumento puede aplicarse en la recolección de datos de la investigación

Azogues, ...09/10/2025.....

ADA NELLY RODRIGUEZ ALVARES

Apellidos y nombres del validador:
Dra. Ada Rodríguez. Ph.D.

Cédula de ciudadanía:
0963709126

Anexo 6. Consentimiento de representantes legales

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL ESTUDIANTE

Estimado/a estudiante, deseamos invitarle a formar parte de un estudio investigativo cuyo objetivo es "Estimular el pensamiento crítico y reflexivo mediante la lectura epistémica en los estudiantes de 7° grado de Educación General Básica desde la asignatura de Lengua y Literatura".

Este es un estudio desarrollado por investigadores de la UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN. Aseguramos la protección de su identidad.

Procedimientos: A través de su participación en este estudio, usted estará involucrado/a en la recolección de información relevante. Estas actividades incluyen: responder un test diagnóstico para conocer sus habilidades de lectura; participar en las actividades de clase donde se enseñarán y practicarán nuevas estrategias; ser observado/a por los investigadores durante estas clases (observación participante); y, posiblemente, responder a una encuesta o test final.

Riesgos y Beneficios: Su participación no implica ningún riesgo físico, emocional o psicológico. Cabe mencionar que los beneficiarios directos serán los estudiantes (usted y sus compañeros), quienes "adquirirán herramientas para analizar, cuestionar y reflexionar sobre los textos que leen".

Confidencialidad: Toda la información proporcionada por su persona (incluyendo resultados de pruebas o respuestas) será tratada con estricta confidencialidad. Los resultados del estudio se utilizarán solo con fines académicos.

Derechos del participante: Si usted decide participar en el estudio, podrá retirarse en cualquier momento, sin que esto involucre algún tipo de consecuencia académica o de otro tipo.
Para cualquier pregunta o preocupación relacionada con este estudio, puede contactar a:

John Daniel Aviles Cardenas 0980800301
Rommel Stalyn Guzmán Molina - 0990831221
Alejandra Estefanía García Pino - 0999507081

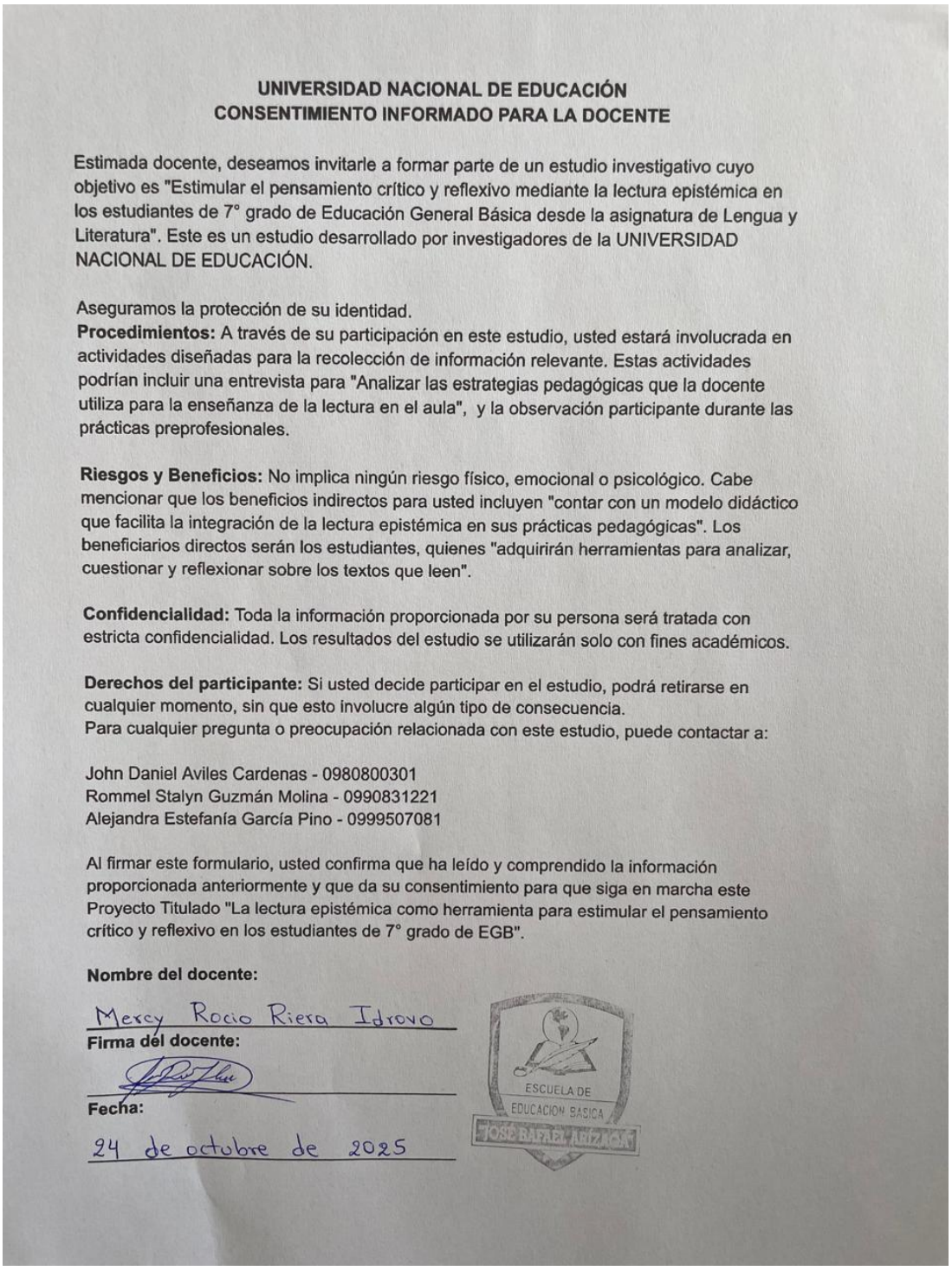
Al firmar este formulario, usted confirma que ha leído y comprendido la información proporcionada anteriormente y que da su consentimiento para participar en este Proyecto Titulado "La lectura epistémica como herramienta para estimular el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes de 7° grado de EGB".

Nombre del estudiante: Ananya Paulina Ramon Tacuri Inés Katherine Ramón Tacuri

Firma del estudiante: _____ 0106315199-4

Fecha: 24/10/2025

Anexo 7. Consentimiento informado de la docente



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA DOCENTE

Estimada docente, deseamos invitarle a formar parte de un estudio investigativo cuyo objetivo es "Estimular el pensamiento crítico y reflexivo mediante la lectura epistémica en los estudiantes de 7° grado de Educación General Básica desde la asignatura de Lengua y Literatura". Este es un estudio desarrollado por investigadores de la UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN.

Aseguramos la protección de su identidad.
Procedimientos: A través de su participación en este estudio, usted estará involucrada en actividades diseñadas para la recolección de información relevante. Estas actividades podrían incluir una entrevista para "Analizar las estrategias pedagógicas que la docente utiliza para la enseñanza de la lectura en el aula", y la observación participante durante las prácticas preprofesionales.

Riesgos y Beneficios: No implica ningún riesgo físico, emocional o psicológico. Cabe mencionar que los beneficios indirectos para usted incluyen "contar con un modelo didáctico que facilita la integración de la lectura epistémica en sus prácticas pedagógicas". Los beneficiarios directos serán los estudiantes, quienes "adquirirán herramientas para analizar, cuestionar y reflexionar sobre los textos que leen".

Confidencialidad: Toda la información proporcionada por su persona será tratada con estricta confidencialidad. Los resultados del estudio se utilizarán solo con fines académicos.

Derechos del participante: Si usted decide participar en el estudio, podrá retirarse en cualquier momento, sin que esto involucre algún tipo de consecuencia.
Para cualquier pregunta o preocupación relacionada con este estudio, puede contactar a:

John Daniel Aviles Cardenas - 0980800301
Rommel Stalyn Guzmán Molina - 0990831221
Alejandra Estefanía García Pino - 0999507081

Al firmar este formulario, usted confirma que ha leído y comprendido la información proporcionada anteriormente y que da su consentimiento para que siga en marcha este Proyecto Titulado "La lectura epistémica como herramienta para estimular el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes de 7° grado de EGB".

Nombre del docente:

Mercy Rocio Riera Idrovo

Firma del docente:

Fecha:

24 de octubre de 2025

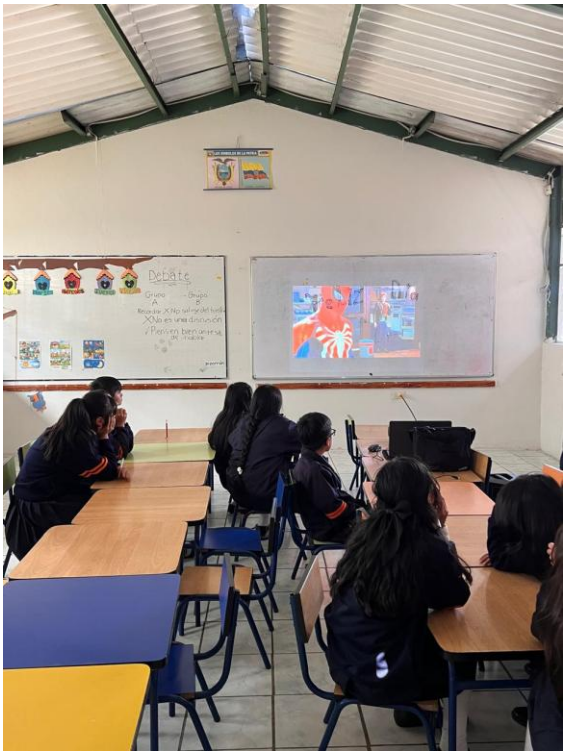
ESCUELA DE EDUCACION BASICA JOSE BALTAZAR ARIZAGA

Anexo 8. Aplicación de la propuesta de intervención

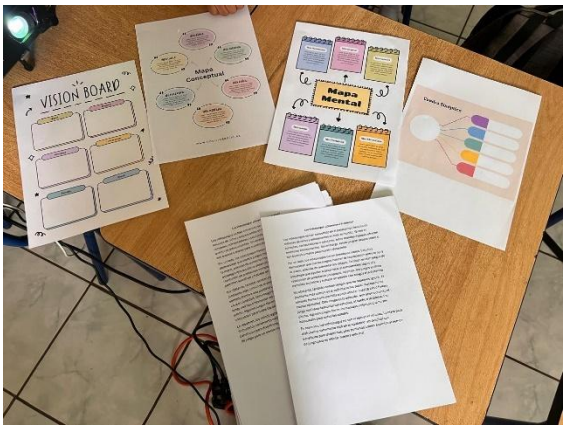
-Conversatorio



-Debate



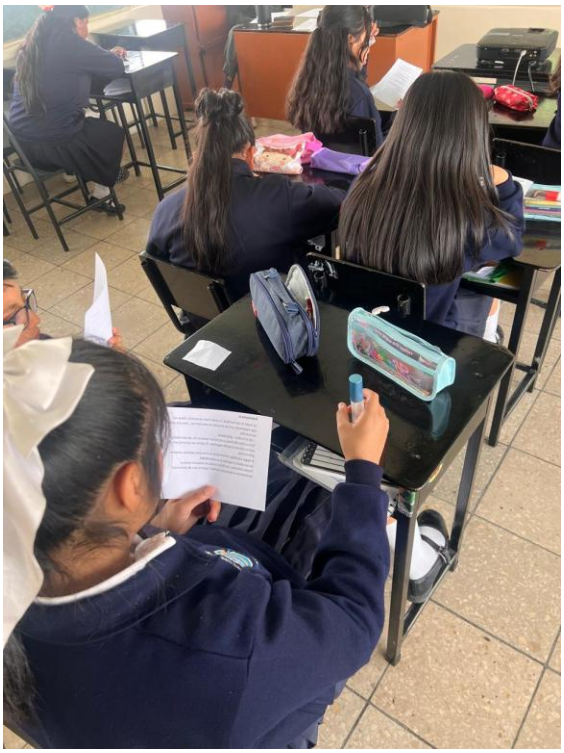
-Fotos de los organizadores gráficos

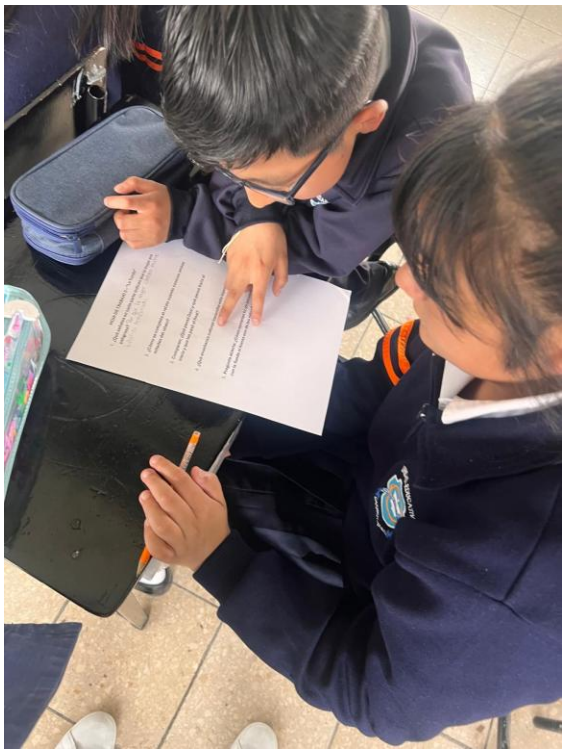

VISION BOARD
Mapa Conceptual
Mapa Mental



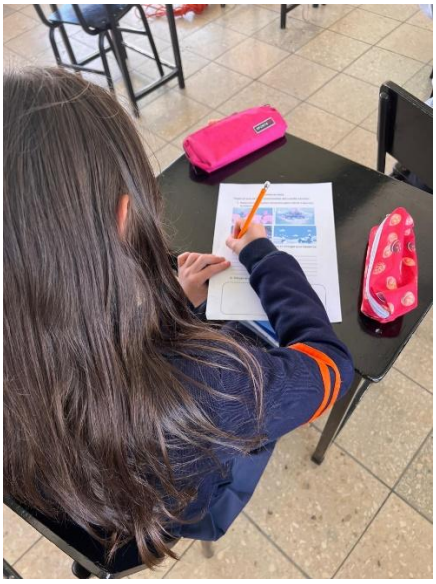


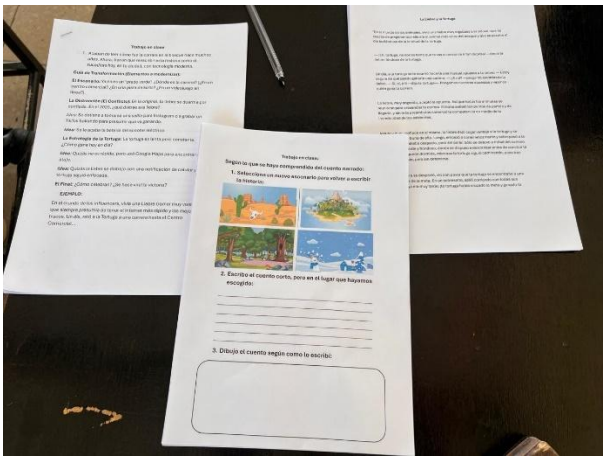
-Fotos de la lectura dialógica crítica y su trabajo





-Fotos del trabajo de la escritura epistémica creativa





-Fotos del taller





-Museo digital interactivo: [Museo enlace]() (Foto y link)



