

Estrategia didáctica basada en la lectura y escritura crítica para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de 8vo año de educación general básica**Didactic strategy based on critical reading and writing to strengthen reading comprehension in 8th grade students of basic general education**

Maricela Yadira Patiño Cartuche, Janneth Alexandra Viscaino Lata & Virginia Jacqueline Sánchez Andrade

**CIENCIA, TECNOLOGÍA Y
SOCIEDAD****Julio - diciembre, V°7 - N°2; 2026****Recibido:** 03-07-2026**Aceptado:** 07-07-2026**Publicado:** 13-07-2026**PAIS**

- Ecuador, Durán
- Ecuador, Durán
- Ecuador, Durán

INSTITUCION

- Universidad Bolivariana del Ecuador
- Universidad Bolivariana del Ecuador
- Universidad Bolivariana del Ecuador

CORREO:

- ✉ mypatinoc@ube.edu.ec
- ✉ javiscainol@ube.edu.ec
- ✉ vsancheza@ube.edu.ec

ORCID:

-  <https://orcid.org/0009-0009-5248-424X>
-  <https://orcid.org/0009-0006-4730-7837>
-  <https://orcid.org/0000-0001-9233-243X>

FORMATO DE CITA APA.

Patiño, M., Viscaino, J. & Sánchez, V. (2026). Estrategia didáctica basada en la lectura y escritura crítica para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de 8vo año de educación general básica. Revista G-ner@ndo, V°7 (N°2). Pág. 607 – 634.

Resumen

La comprensión lectora constituye una competencia fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y el desempeño académico de los estudiantes. Sin embargo, en el contexto educativo analizado se evidenció una problemática relacionada con el predominio de prácticas pedagógicas centradas en la recuperación de información explícita, con escasas oportunidades para el desarrollo de habilidades inferenciales, argumentativas y crítico-valorativas. Ante esta situación, el objetivo general de la investigación fue proponer una estrategia didáctica basada en la lectura y escritura crítica para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de octavo año de Educación General Básica. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, de tipo proyectivo o propositivo, con diseño descriptivo-propositivo. La población estuvo conformada por 84 estudiantes, seleccionándose de manera intencional un paralelo de 28 estudiantes. Se emplearon técnicas como el análisis documental y la observación áulica para diagnosticar la problemática identificada. Como resultado, se diseñó una estrategia didáctica estructurada en las fases de prelectura, lectura y postlectura, integrando la escritura reflexiva para promover la argumentación, el análisis crítico y la construcción de significados. La propuesta fue validada mediante criterio de expertos, obteniendo valoraciones favorables en factibilidad (4,8), novedad (4,6) y pertinencia (5,0). Concluyendo que la estrategia constituye una alternativa innovadora y viable para fortalecer la comprensión lectora y el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica.

Palabras clave: Proceso lector, Comprensión lectora, Pensamiento crítico, Estrategia didáctica.

Abstract

Reading comprehension is a fundamental skill for developing critical thinking and improving students' academic performance. However, in the educational context analyzed, a problem was observed related to the predominance of pedagogical practices focused on the retrieval of explicit information, with limited opportunities for developing inferential, argumentative, and critical-evaluative skills. Given this situation, the general objective of this research was to propose a didactic strategy based on critical reading and writing to strengthen reading comprehension in eighth-grade students. The research was conducted using a qualitative, projective, or propositional approach, with a descriptive-propositional design. The population consisted of 84 students, from which a group of 28 students was intentionally selected. Techniques such as document analysis and classroom observation were used to diagnose the identified problem. As a result, a structured teaching strategy was designed, comprising pre-reading, reading, and post-reading phases, and integrating reflective writing to promote argumentation, critical analysis, and meaning-making. The proposal was validated by expert review, receiving favorable ratings for feasibility (4.8), novelty (4.6), and relevance (5.0). It was concluded that the strategy constitutes an innovative and viable alternative for strengthening reading comprehension and critical thinking in elementary school students.

Keywords: Reading process, Reading comprehension, Critical thinking, Teaching strategy.

Introducción

La comprensión lectora constituye una de las competencias fundamentales en los sistemas educativos contemporáneos, debido a su incidencia directa en el rendimiento académico y en el desarrollo del pensamiento crítico. Leer no implica únicamente decodificar signos lingüísticos, sino interpretar, analizar, reflexionar y valorar la información en diversos contextos comunicativos. Organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos han destacado, a través de los informes del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), que la competencia lectora supone comprender, utilizar, evaluar y reflexionar sobre textos escritos para alcanzar objetivos personales y participar activamente en la sociedad (OECD, 2019). Esta concepción supera el enfoque tradicional centrado en la memorización y posiciona la lectura como una práctica cognitiva y social compleja.

La comprensión lectora se estructura en tres niveles progresivos: literal, inferencial y crítico-valorativo. El nivel literal se orienta a la identificación explícita de información presente en el texto; el inferencial implica establecer relaciones, deducir significados implícitos y formular hipótesis; mientras que el nivel crítico-valorativo demanda emitir juicios fundamentados, evaluar argumentos y contrastar la información con conocimientos previos y contextos socioculturales. Según Isabel Solé (2020), comprender un texto supone un proceso interactivo en el que el lector construye significado a partir de la integración entre la información textual y sus esquemas cognitivos, lo cual requiere estrategias metacognitivas que favorezcan la reflexión y la autorregulación.

Según el autor la lectura crítica se vincula estrechamente con el desarrollo de habilidades de orden superior, como el análisis, la argumentación y la evaluación de la información. Investigaciones recientes han demostrado que la enseñanza explícita de

estrategias de lectura crítica incide positivamente en la capacidad de los estudiantes para interpretar textos académicos y producir respuestas argumentativas fundamentadas (Delgado et al., 2021). Por ende, la escritura crítica se configura como una extensión natural de la comprensión lectora, ya que permite al estudiante reorganizar el conocimiento, adoptar posturas propias y construir discursos coherentes. De acuerdo con Graham (2020), la integración de lectura y escritura en el aula fortalece el aprendizaje significativo y promueve un pensamiento más profundo y estructurado.

El nivel crítico-valorativo adquiere especial relevancia en la educación básica, dado que en la etapa adolescente se consolidan procesos de abstracción y razonamiento formal. Sin embargo, diversos estudios en el contexto latinoamericano evidencian que muchos estudiantes permanecen en niveles literales e inferenciales básicos, sin alcanzar competencias críticas que les permitan analizar discursos, identificar intencionalidades o cuestionar la veracidad de la información (Cassany, 2021). Esta situación demanda la implementación de estrategias didácticas innovadoras que articulen lectura y escritura como prácticas reflexivas y transformadoras.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, de tipo proyectivo, orientado al diseño de una estrategia didáctica basada en la lectura y escritura crítica para fortalecer la comprensión lectora. La propuesta tendrá la validación mediante el criterio de expertos, con el fin de determinar su pertinencia, coherencia y viabilidad pedagógica antes de una posible aplicación futura.

Proceso de comprensión lectora

La comprensión lectora constituye un proceso cognitivo complejo mediante el cual el lector construye significados a partir de la interacción entre el texto, sus conocimientos previos y el contexto sociocultural en el que se desarrolla la lectura.

Desde una perspectiva constructivista, leer implica interpretar, analizar y reflexionar sobre la información presentada, superando la concepción tradicional que limitaba la lectura a la simple decodificación de signos lingüísticos. En este sentido, la comprensión se desarrolla a través de un proceso estratégico que se organiza en tres momentos fundamentales: prelectura, lectura y postlectura, los cuales orientan la actividad del lector hacia una comprensión progresivamente más profunda del texto (Solé, 2020).

La etapa de prelectura constituye el momento inicial del proceso de comprensión y se orienta a activar los conocimientos previos del lector, generar expectativas y formular hipótesis acerca del contenido del texto. Durante esta fase, el estudiante establece una primera aproximación al texto mediante la observación de elementos paratextuales como el título, subtítulos, imágenes o palabras clave. Estas estrategias permiten anticipar el tema, identificar la intención comunicativa del autor y establecer un propósito de lectura claro. Diversas investigaciones han evidenciado que la activación de conocimientos previos favorece la construcción de significados y facilita la integración de la nueva información con las estructuras cognitivas existentes (Alexander, 2020).

La etapa de lectura corresponde al momento de interacción directa con el texto.

En esta fase el lector desarrolla procesos cognitivos como la identificación de ideas principales, la inferencia de significados implícitos, la interpretación de relaciones entre conceptos y la elaboración de representaciones mentales del contenido leído. La

comprensión no se limita únicamente a la recuperación de información explícita, sino que implica la elaboración de conexiones entre diferentes partes del texto y entre el texto y la experiencia del lector. Según Snow (2021), la comprensión lectora surge de la interacción entre tres componentes fundamentales: el lector, el texto y la actividad de lectura, lo que evidencia el carácter dinámico y contextual del proceso.

La etapa de postlectura representa el momento de consolidación y profundización de la comprensión del texto. En esta fase el lector reflexiona sobre la información obtenida, reorganiza el conocimiento y evalúa críticamente el contenido leído. Las actividades de postlectura incluyen la discusión de ideas, la elaboración de resúmenes, la formulación de preguntas, la argumentación y la producción escrita, estrategias que favorecen la internalización de los aprendizajes y el desarrollo del pensamiento crítico.

En este sentido, la postlectura permite trascender la comprensión superficial del texto y promover procesos cognitivos de orden superior (Cassany, 2021).

Nivel inferencial en la etapa de postlectura.

Dentro del proceso de comprensión lectora, el nivel inferencial ocupa un lugar central en la etapa de postlectura, ya que permite al lector interpretar información que no se encuentra explícitamente en el texto. Este nivel implica la capacidad de establecer relaciones entre ideas, deducir significados implícitos, identificar causas y consecuencias, así como formular hipótesis a partir de los datos disponibles. A través de la inferencia, el lector construye significados más complejos que enriquecen la comprensión global del texto.

De acuerdo con Kendeou et al. (2020), la comprensión inferencial se produce cuando el lector integra la información textual con sus conocimientos previos para generar

nuevas interpretaciones que no están directamente expresadas en el texto. Este proceso requiere habilidades cognitivas como la integración semántica, la elaboración de conexiones conceptuales y el monitoreo metacognitivo de la comprensión. Por ello, el desarrollo del nivel inferencial resulta fundamental en la formación de lectores competentes capaces de interpretar textos académicos y discursos sociales complejos.

Las actividades de postlectura orientadas al nivel inferencial incluyen la formulación de preguntas abiertas, la elaboración de mapas conceptuales, la predicción de acontecimientos, el análisis de causas y consecuencias y la comparación de ideas entre diferentes textos. Estas estrategias contribuyen a que los estudiantes desarrollen habilidades de interpretación profunda y amplíen su capacidad para comprender significados implícitos en los textos (Cain & Oakhill, 2021).

Nivel crítico-valorativo en la comprensión lectora.

El nivel crítico-valorativo representa el grado más avanzado de comprensión lectora, ya que implica la capacidad del lector para evaluar, cuestionar y emitir juicios fundamentados sobre la información presentada en el texto. En este nivel el lector no solo interpreta el contenido, sino que también analiza la intención del autor, identifica posibles sesgos, contrasta la información con otras fuentes y formula opiniones argumentadas.

Según Cassany (2021), la lectura crítica supone adoptar una postura reflexiva frente al discurso escrito, reconociendo que todo texto responde a una perspectiva ideológica determinada. Desde esta perspectiva, el lector crítico es capaz de analizar la credibilidad de las fuentes, identificar estrategias discursivas y valorar la pertinencia de los argumentos presentados.

El desarrollo del nivel crítico-valorativo es particularmente relevante en el contexto educativo actual, caracterizado por la abundancia de información digital y la circulación constante de discursos en diferentes medios. En este sentido, la formación de lectores críticos contribuye al desarrollo de ciudadanos capaces de analizar la información de manera reflexiva y tomar decisiones fundamentadas. Investigaciones recientes han demostrado que la enseñanza explícita de estrategias de lectura crítica favorece significativamente el desarrollo del pensamiento analítico y la capacidad argumentativa de los estudiantes (Fisher & Frey, 2022).

Lectura crítica y metodología para su desarrollo.

La lectura crítica puede definirse como un proceso de interpretación profunda que permite analizar, evaluar y cuestionar el contenido de un texto desde una perspectiva reflexiva y argumentativa. Este tipo de lectura implica ir más allá de la comprensión literal para examinar la intención comunicativa del autor, identificar supuestos ideológicos y valorar la solidez de los argumentos presentados. En el ámbito educativo, la lectura crítica se considera una competencia fundamental para el desarrollo del pensamiento autónomo y la participación activa en la sociedad del conocimiento (Cassany, 2021).

Desde el punto de vista didáctico, el desarrollo de la lectura crítica requiere la aplicación de una metodología estructurada que promueva la reflexión, el diálogo y la argumentación en el aula. Diversos autores coinciden en que la enseñanza de la lectura crítica debe organizarse en tres fases principales: comprensión, análisis y evaluación del texto (Fisher & Frey, 2022).

La primera fase corresponde a la comprensión del texto, en la cual los estudiantes identifican las ideas principales, reconocen la estructura textual y comprenden el significado

global del contenido. Esta etapa se vincula con los niveles literal e inferencial de comprensión, ya que permite establecer una base sólida para el análisis posterior.

La segunda fase implica el análisis crítico del discurso, donde los estudiantes examinan los argumentos del autor, identifican evidencias, reconocen posibles sesgos y analizan la coherencia lógica del texto. En esta etapa se fomenta la formulación de preguntas críticas y el contraste de información con otras fuentes, lo cual contribuye al desarrollo del pensamiento analítico.

Finalmente, la tercera fase corresponde a la evaluación y reflexión, en la cual los estudiantes emiten juicios fundamentados sobre el texto leído, expresan opiniones argumentadas y relacionan el contenido con su contexto social y cultural. Esta etapa puede complementarse con actividades de escritura reflexiva, que permiten al estudiante reorganizar sus ideas y construir discursos propios basados en el análisis crítico del texto (Graham, 2020).

La integración de la lectura crítica con la escritura reflexiva favorece el aprendizaje significativo, ya que ambos procesos se complementan en la construcción del conocimiento. Mientras la lectura permite interpretar y analizar la información, la escritura posibilita expresar ideas, formular argumentos y consolidar la comprensión profunda del contenido. Por esta razón, diversas investigaciones destacan la importancia de diseñar estrategias didácticas que articulen lectura y escritura como prácticas integradas en el aula (Delgado et al., 2021).

Análisis de la planificación micro curricular de la asignatura de lengua y literatura 8vo año de educación general básica. Según el Currículo de Lengua y Literatura del Ministerio de Educación del Ecuador, el proceso de enseñanza de la lectura debe promover el desarrollo de habilidades cognitivas que permitan al estudiante comprender, analizar e

interpretar diferentes tipos de textos, utilizando estrategias que favorezcan la construcción de significados y la reflexión sobre la información leída (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). El currículo plantea la necesidad de aplicar estrategias didácticas de prelectura, lectura y postlectura.

La planificación microcurricular analizada se basa en el currículo ecuatoriano, desde los objetivos (O.LL.4.1–O.LL.4.4) y destrezas orientadas al desarrollo de la comunicación, la producción textual y el análisis de discursos. El análisis desde un enfoque didáctico, se identificó una ausencia de estructuración explícita de los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico-valorativo), lo cual limita el desarrollo progresivo de habilidades cognitivas superiores.

Desde la perspectiva teórica, la comprensión lectora es un proceso gradual que inicia con la identificación de información explícita (nivel literal), continúa con la construcción de significados implícitos (nivel inferencial) y culmina en la emisión de juicios críticos (nivel crítico-valorativo) (Solé, 2012). En la planificación, aunque se proponen actividades como lectura de reportajes, análisis de textos y redacción de artículos de opinión, estas no están organizadas bajo esta progresión, lo que dificulta el desarrollo sistemático de la comprensión.

En el nivel literal, la planificación incluye actividades como preguntas de conocimiento previo, identificación de conceptos y elaboración de mapas conceptuales. No obstante, estas actividades aparecen de manera general y no responden a una intención clara de desarrollar la recuperación de información explícita. Según Cassany (2021), este nivel requiere ejercicios específicos de localización, reconocimiento y organización de información, los cuales deben ser guiados para garantizar una comprensión inicial sólida.

El nivel inferencial, se evidencian algunas actividades pertinentes, como la comparación de textos, la reflexión sobre el oficio de Baltazar Ushca o el análisis de artículos de opinión. Sin embargo, estas actividades no están acompañadas de estrategias que orienten la inferencia, como la formulación de hipótesis, la interpretación de intenciones comunicativas o la relación con conocimientos previos. Esto limita la construcción de significados profundos, aspecto clave en la comprensión lectora (Solé, 2012).

En cuanto al nivel crítico-valorativo, la planificación incorpora elementos relevantes como debates, redacción de opiniones y reflexiones sobre problemáticas sociales (uso de redes sociales, inclusión, tecnología). No obstante, estas actividades carecen de criterios claros de argumentación, análisis crítico y evaluación de posturas. Desde el enfoque de la alfabetización crítica, es fundamental que los estudiantes no solo opinen, sino que fundamenten sus ideas, contrasten perspectivas y cuestionen los discursos (Freire, 2005; Cassany, 2021). Se observó que la planificación prioriza contenidos gramaticales (oraciones, modos y tiempos verbales, verboides) sin una vinculación explícita con los niveles de comprensión lectora. Esto genera una fragmentación del aprendizaje, ya que la gramática se trabaja de manera aislada y no como herramienta para comprender y producir textos con sentido. Según Graham y Hebert (2011), la integración de lectura y escritura favorece significativamente la comprensión, por lo que estos contenidos deberían articularse en función de la interpretación y producción textual.

La planificación microcurricular presenta una adecuada alineación curricular y una diversidad de actividades; sin embargo, evidencia una debilidad en la organización pedagógica de los procesos de comprensión lectora. La ausencia de una secuenciación basada en los niveles literal, inferencial y crítico-valorativo limita el desarrollo del pensamiento crítico.

Métodos y Materiales

Enfoque y diseño de la investigación.

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, de tipo proyectivo o propositivo, orientado al diseño de una estrategia didáctica basada en la lectura y escritura crítica para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de octavo año de Educación General Básica. El estudio se centra en la elaboración de propuestas pedagógicas fundamentadas teóricamente como respuesta a problemáticas educativas identificadas.

El enfoque cualitativo permite comprender fenómenos educativos desde una perspectiva interpretativa y contextualizada, privilegiando el análisis profundo sobre la medición estadística (Creswell & Creswell, 2021). El estudio se orienta hacia la construcción sistemática de una propuesta didáctica viable, sustentada en fundamentos teóricos.

Los estudios proyectivos buscan generar soluciones concretas a partir del análisis crítico de la realidad educativa, articulando teoría y práctica en un diseño estructurado (Hernández Sampieri & Mendoza, 2022). Por ello, el diseño metodológico adoptado corresponde a un estudio descriptivo–propositivo.

Pregunta científica: ¿Cómo fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de 8vo año de educación general básica?

Objetivos de la investigación. Objetivo general.

Proponer una estrategia didáctica basada en la lectura y escritura crítica para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de 8vo año de educación general básica.

Objetivos específicos.

1. Sistematizar los aspectos teóricos y metodológicos para el desarrollo de la comprensión lectora.
2. Diagnosticar el estado actual de los involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora.
3. Diseñar una estrategia didáctica basada en la lectura y escritura crítica.
4. Validar la propuesta mediante el criterio de expertos.

Participantes.

La población objeto de estudio estuvo conformada por los estudiantes de octavo año de Educación General Básica, con un total de 84 educandos distribuidos en tres paralelos: “A”, “B” y “C”, cada uno integrado por 28 estudiantes.

La muestra fue de carácter intencional no probabilístico. Para su selección se consideraron los informes académicos y el rendimiento evidenciado en las juntas de curso, determinándose como grupo participante el paralelo “A”, debido a que presentaba un nivel de desempeño inferior en la asignatura en comparación con los demás paralelos. Esta elección respondió a la necesidad de intervenir en el grupo que evidenciaba mayores dificultades académicas en la asignatura de Lengua y Literatura.

La investigación también estuvo constituida por expertos en el área de Lengua y Literatura y Didáctica, seleccionados mediante muestreo intencional que resulta pertinente en estudios cualitativos cuando se requiere la participación de informantes con conocimiento especializado que aporten juicio fundamentado (Palinkas et al., 2020).

Criterios de selección de expertos:

- Título de cuarto nivel en Educación o áreas afines.
- Experiencia mínima de cinco años en docencia.
- Experiencia en investigación o diseño curricular.
- Conocimiento en comprensión lectora y pensamiento crítico.

Se contó con la participación de cinco expertos en el área de Lengua y Literatura.

Análisis de resultados

Análisis de los resultados de la observación áulica.

La observación áulica permitió contrastar la planificación microcurricular con la práctica pedagógica del docente, permitiendo conocer el nivel de correspondencia entre lo planificado y su ejecución en el aula, particularmente en relación con el desarrollo de la comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y crítico-valorativo.

En la dimensión de planificación y organización de la clase, se evidenció que el docente presenta los objetivos de aprendizaje al inicio de la sesión y mantiene una estructura general acorde a la planificación establecida. Sin embargo, aunque existe una secuencia de actividades, esta no responde de manera explícita a una progresión didáctica orientada al desarrollo de los niveles de comprensión lectora. La organización del tiempo resulta operativamente adecuada, pero no prioriza espacios de análisis profundo, lo que limita el desarrollo de habilidades de orden superior. Según Solé (2020), la comprensión lectora requiere una planificación estructurada que articule las fases de prelectura, lectura y postlectura para favorecer una construcción progresiva del significado.

En cuanto a las estrategias didácticas, se identificó un predominio de actividades centradas en la recuperación de información explícita. Es decir, los estudiantes responden a lo que el texto dice directamente, pero tienen pocas oportunidades para interpretar, inferir o cuestionar. Esto revela una enseñanza que aún se mantiene en niveles básicos de comprensión. Tal como indican Kendeou et al. (2020), la comprensión profunda implica ir más allá del texto y construir significados, lo cual requiere una mediación docente más intencionada. A esto se suma que la escritura se utiliza de manera secundaria, sin aprovechar su potencial como herramienta para pensar, reflexionar y argumentar, lo que limita su aporte al aprendizaje (Graham, 2020).

Respecto a la interacción docente–estudiante, el ambiente en el aula es participativo, pero esa participación no necesariamente implica un aprendizaje profundo. Los estudiantes responden, pero en su mayoría lo hacen de forma breve y reproductiva. Las preguntas planteadas por el docente no desafían el pensamiento ni promueven el análisis, quedándose en un nivel básico. En este sentido, Fisher y Frey (2022) destacan que las preguntas de mayor complejidad son clave para desarrollar el pensamiento crítico, aspecto que en la práctica observada aparece de forma insuficiente. Además, la retroalimentación se centra en decir si la respuesta es correcta o incorrecta, sin generar espacios de reflexión o mejora.

En la dimensión de evaluación del aprendizaje, se evidenció que el docente sí evalúa lo trabajado en clase; sin embargo, esta evaluación se enfoca principalmente en comprobar contenidos. No se observan instrumentos ni criterios que permitan valorar si el estudiante realmente está comprendiendo, interpretando o analizando los textos. Esto limita la posibilidad de conocer el verdadero nivel de desarrollo de la comprensión lectora. Como señalan Black y Wiliam (2009), la evaluación debería servir para mejorar el aprendizaje, no solo para medirlo.

En el enfoque de comprensión lectora y escritura crítica, aunque los textos utilizados son adecuados para el nivel de los estudiantes, el trabajo que se realiza con ellos es superficial. Se lee, pero no se profundiza; se responde, pero no se argumenta. Las actividades no logran conectar el contenido con la realidad del estudiante ni fomentar una postura crítica frente a lo leído. En palabras de Cassany (2021), leer críticamente implica cuestionar, analizar y tomar posición, habilidades que aún no se desarrollan de manera clara en la práctica observada.

Los resultados muestran una práctica docente que cumple con lo planificado en términos formales, pero que presenta limitaciones importantes en la forma en que se promueve el aprendizaje. Existe una base organizada, pero falta una mediación pedagógica más intencional que permita desarrollar habilidades de pensamiento de mayor nivel. La lectura y la escritura no se integran como procesos complementarios, y esto reduce las oportunidades de que los estudiantes construyan aprendizajes más profundos.

Discusión

Los resultados obtenidos tanto del análisis de la planificación microcurricular como de la observación áulica evidencian una problemática consistente en la enseñanza de la comprensión lectora, caracterizada por un énfasis predominante en el nivel literal y una débil promoción de los niveles inferencial y crítico-valorativo. Esta situación coincide con lo planteado por Cassany (2021), quien señala que, en diversos contextos educativos latinoamericanos, la lectura continúa abordándose desde una perspectiva reproductiva, limitando el desarrollo del pensamiento crítico.

Desde el análisis microcurricular, si bien se identificó una adecuada alineación con el currículo nacional, se evidenció la ausencia de una secuenciación didáctica explícita basada en los niveles de comprensión lectora. Esta falta de organización progresiva dificulta

que los estudiantes transiten de la comprensión básica hacia procesos cognitivos de mayor complejidad. En concordancia con Solé (2020), la comprensión lectora requiere una estructuración pedagógica intencionada que articule las fases de prelectura, lectura y postlectura, permitiendo la construcción gradual del significado.

Por otra parte, los resultados de la observación áulica muestran que, aunque el docente cumple con la planificación en términos formales, la mediación pedagógica resulta limitada en cuanto a la promoción de habilidades de pensamiento superior.

Predominan actividades centradas en la recuperación de información explícita, lo que restringe la posibilidad de que los estudiantes desarrollen procesos inferenciales y críticos. Este hallazgo se alinea con lo expuesto por Kendeou et al. (2020), quienes destacan que la comprensión profunda implica la integración activa de la información textual con los conocimientos previos, proceso que requiere una intervención docente más estratégica.

También se evidenció una escasa integración entre lectura y escritura en la práctica pedagógica. La escritura se utiliza principalmente como un mecanismo de respuesta, sin aprovechar su potencial como herramienta para la reflexión, la argumentación y la construcción del conocimiento. En este sentido, Graham (2020) sostiene que la escritura cumple un papel fundamental en el aprendizaje, ya que permite reorganizar ideas, profundizar la comprensión y desarrollar el pensamiento crítico.

Se considera también la limitada calidad de la interacción pedagógica, particularmente en el tipo de preguntas formuladas por el docente, las cuales se sitúan en niveles cognitivos bajos y no promueven el análisis ni la argumentación. De acuerdo con Fisher y Frey (2022), las preguntas de alto nivel cognitivo son esenciales para fomentar el

pensamiento crítico, ya que desafían al estudiante a interpretar, evaluar y tomar postura frente a la información.

En cuanto a la evaluación, se identificó un enfoque centrado en la verificación de contenidos, sin el uso de criterios ni instrumentos que permitan valorar el desarrollo de la comprensión lectora en sus distintos niveles. Esta situación limita la retroalimentación formativa y el mejoramiento del aprendizaje, tal como lo plantean Black y Wiliam (2009), quienes destacan la importancia de la evaluación como un proceso orientado a la mejora continua.

Bajo esta realidad, se justifica la necesidad de diseñar una estrategia didáctica basada en la escritura reflexiva como eje articulador del proceso lector, que permita fortalecer los niveles inferencial y crítico-valorativo. Esta propuesta responde a la necesidad de transformar la práctica pedagógica, promoviendo una enseñanza más activa, reflexiva y centrada en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, en concordancia con las demandas educativas actuales.

Propuesta didáctica.

La siguiente propuesta didáctica se plantea como respuesta a la problemática identificada en el proceso de investigación y en correspondencia con el tercer objetivo específico orientado al diseño de estrategias basadas en la escritura reflexiva para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de octavo año de Educación General Básica.

Objetivo general.

Fortalecer la comprensión lectora a partir de ejercicios de escritura y lectura crítica en estudiantes de octavo año de Educación General Básica.

Matriz de planificación de la propuesta didáctica basada en la escritura reflexiva.

La propuesta se organiza en un enfoque constructivista y crítico, estructurado en tres fases didácticas: prelectura, lectura y postlectura, articuladas mediante la escritura reflexiva como eje transversal. Se plantea una duración de 4 semanas (8 sesiones), considerando dos sesiones por semana.

Tabla 1. *Matriz de planificación de la propuesta. Fuente autoría.*

Fase	Sesión de clase	Destreza con criterio de desempeño	Actividades Planteadas	Actividades desarrolladas por el estudiante
Prelectura	1	LL.4.3.3. Elaborar criterios valorativos distinguir diferentes perspectivas en conflicto sobre un mismo tema, en diferentes textos.	Se Presenta una situación problemática relacionada con el derecho a la eutanasia mediante la lectura de un breve caso: una joven de 25 años solicita la eutanasia debido a las secuelas físicas y emocionales que afectan gravemente su calidad de vida.	Escuchan atentamente la situación planteada e identifican el problema central del caso.
	2		Se organiza una dramatización tipo "audiencia pública" y conforma cinco grupos asignando los siguientes roles: la joven solicitante, el padre que se opone, el comité médico, representantes religiosos y jueces encargados del caso. El docente modera la dramatización permitiendo que cada grupo exponga sus opiniones y argumentos frente al caso. Se entrega a cada grupo una ficha con preguntas orientadoras para preparar su intervención: ¿Cuál es su posición frente al caso? ¿Qué argumentos utilizaría? ¿Qué derechos o valores defendería?	Asumen el rol asignado y analizan la posible postura que deberán representar durante la dramatización. Dialogan con sus compañeros y construyen argumentos acordes con el personaje representado. Participan en la audiencia simulada exponiendo y defendiendo sus argumentos desde la perspectiva de su personaje.

			El docente formula preguntas de reflexión: ¿Todos los participantes tienen la misma opinión? ¿Qué argumentos resultaron más convincentes? ¿Por qué existen posiciones diferentes sobre un mismo tema?	Reflexionan sobre las distintas perspectivas y expresan sus opiniones fundamentadas respetando las ideas de los demás.
			Se presenta el título de la crónica: "española de 25 años muere por eutanasia legal en caso que acaparó la atención nacional" y solicita predicciones sobre el contenido del texto.	Registran sus predicciones y preparan la lectura con el propósito de contrastar sus ideas iniciales con la información del texto.
			Se establece el propósito de lectura orientado a identificar las perspectivas en conflicto y los argumentos que sustentan cada posición.	
Lectura	3			
	4			
	5	LL.4.3.1. Comparar, bajo criterio s preestablecidos, las relaciones explícitas entre los contenidos de dos o más textos y contrastar sus fuentes	Se entrega a los estudiantes la crónica "española de 25 años muere por eutanasia legal en caso que acaparó la atención nacional" y un segundo texto sobre la eutanasia con una postura diferente. Se explica los criterios de comparación que utilizarán durante la lectura: tema, propósito comunicativo, información presentada, postura del autor y fuente de procedencia. El docente orienta una primera lectura individual de ambos textos, solicitando que subrayen las ideas principales.	Reciben los textos y realizan una lectura exploratoria identificando títulos, subtítulos, autor y fuente de publicación. Registran los criterios de comparación en una ficha de trabajo. Leen comprensivamente los textos y destacan información relevante relacionada con el tema central.
			Formula preguntas de comprensión: ¿Cuál es el tema principal? ¿Qué hechos se presentan? ¿Quiénes intervienen en cada texto?	Identifican información explícita y responden las preguntas planteadas.

			Solicita que localicen información relacionada con la postura presentada en cada texto y los argumentos que la sustentan.	Reconocen las posiciones expuestas y subrayan los argumentos utilizados por cada autor.
			Entrega un cuadro comparativo para analizar semejanzas y diferencias entre ambos textos.	Completan el cuadro comparativo registrando coincidencias y diferencias en el tratamiento del tema.
			Guía el análisis de las fuentes mediante preguntas: ¿Quién publica la información? ¿Cuál es la intención comunicativa? ¿La información es objetiva o presenta una postura determinada?	Analizan las fuentes de los textos y valoran su credibilidad y propósito comunicativo.
			Promueve una reflexión sobre cómo diferentes textos pueden abordar un mismo tema desde perspectivas distintas.	Establecen conclusiones acerca de las semejanzas y diferencias encontradas entre los textos y sus fuentes.
Postlectura	6	LL.4.4.11. Usar		
	7	recursos de las TIC	Promueve un diálogo reflexivo sobre las diferentes perspectivas encontradas en los textos leídos y plantea la pregunta: ¿Cuál es tu posición frente al caso analizado y por qué?	Participan en la discusión expresando opiniones fundamentadas en la información obtenida durante la lectura.
	8	para apoyar el proceso de escritura colaborativa e individual.	Organiza equipos de trabajo y solicita la elaboración colaborativa de un texto argumentativo digital sobre el tema de la eutanasia utilizando una herramienta TIC (Google Docs, Word Online o Canva Docs).	Integran equipos de trabajo y planifican la estructura de su texto argumentativo.
				Organizan las ideas principales y

Explica la estructura del texto argumentativo: introducción, tesis, argumentos y conclusión.

seleccionan evidencias obtenidas de los textos analizados.

Elaboran colaborativamente un borrador digital incorporando

Facilita una guía de escritura digital con preguntas orientadoras: ¿Cuál es nuestra postura? ¿Qué argumentos la respaldan? ¿Qué evidencias utilizaremos?

argumentos y evidencias provenientes de las lecturas. Corrigen y mejoran su producción escrita considerando las observaciones recibidas.

Acompaña el proceso de corrección y edición del texto mediante la retroalimentación docente.

Redactan individualmente una reflexión argumentada sustentando su posición personal respecto al tema.

Solicita la elaboración individual de una reflexión digital breve titulada: "Mi postura frente a la eutanasia" utilizando un procesador de texto o un formulario digital.

Presentan sus producciones escritas y comparten sus conclusiones con sus compañeros.

Organiza la socialización de los productos elaborados mediante una presentación digital o publicación en el aula virtual.

La tabla 1 presenta de manera organizada la estructura de la propuesta, integrando las fases del proceso lector (prelectura, lectura y postlectura) con las destrezas con criterio de desempeño establecidas en el currículo priorizado de Lengua y Literatura.

Técnicas e instrumentos de evaluación.

Tabla 2. *Técnicas en instrumento de evaluación. Fuente autoría.*

Fase	Periodo de clase	Actividades	Técnica de evaluación	Instrumento
Prelectura	1	Participación en la dramatización "Audiencia pública sobre el derecho a la eutanasia".	Observación directa	Guía de observación
Prelectura	2	Elaboración del cuadro de anticipación de perspectivas.	Análisis de participación	Lista de cotejo
Prelectura	3	Lectura autorregulada utilizando subrayado, preguntas, resúmenes y electura.	Análisis de desempeño	Registro anecdótico
Lectura	4	Elaboración del cuadro de anticipación de perspectivas.	Análisis de desempeño	Cuadro comparativo
Lectura	5	Lectura comparativa de los textos sobre la eutanasia.	Análisis documental	Rúbrica analítica
Postlectura	6	Análisis de las fuentes de información.	Análisis de contenido	Rúbrica analítica
Postlectura	7	Elaboración colaborativa del texto argumentativo digital.	Análisis cualitativo	Rúbrica analítica
Postlectura	8	Reflexión individual digital sobre la eutanasia.	Análisis cualitativo	Rúbrica de argumentación

La validación de la propuesta didáctica se realizó mediante el criterio de cinco expertos seleccionados a través de un muestreo intencional, considerando su formación académica y experiencia profesional en el ámbito educativo. Para su selección se establecieron criterios específicos como poseer título de tercer y cuarto nivel en Educación o áreas afines, contar con una experiencia mínima de cinco años en docencia, tener

participación en procesos de investigación o diseño curricular y demostrar conocimientos relacionados con la comprensión lectora, la lectura crítica y la didáctica de la Lengua y Literatura. La participación de estos expertos permitió obtener valoraciones sobre la calidad pedagógica y la viabilidad de la propuesta.

Una vez seleccionados los expertos, se socializó la entrega de una carpeta que contenía el documento completo de la propuesta didáctica, acompañado de una carta de presentación en la que se explicaban los objetivos de la investigación, la finalidad de la validación y las instrucciones para la valoración, se adjuntó una rúbrica de evaluación diseñada, estructurada en tres dimensiones: factibilidad, novedad y pertinencia. Los expertos dispusieron del tiempo necesario para revisar la propuesta de manera individual y emitir sus criterios de forma objetiva, considerando tanto los fundamentos teóricos como la coherencia metodológica de las actividades planteadas para fortalecer la comprensión lectora y la lectura crítica en estudiantes de octavo año de Educación General Básica.

Rúbrica de validación por criterio de expertos.

Tabla 3. *Rúbrica de evaluación por criterios de expertos. Fuente autoría.*

Dimensión	Indicador de valoración	Escala
Factibilidad	La propuesta es viable de aplicar en el contexto institucional, responde a las características de los estudiantes de octavo año y mantiene coherencia con el currículo de Lengua y Literatura.	1 = Deficiente, 2 = Regular, 3 = Bueno, 4 = Muy bueno, 5 = Excelente
Novedad	La propuesta incorpora estrategias innovadoras, metodologías activas y elementos diferenciadores respecto a las prácticas habituales desarrolladas en la institución educativa.	1 = Deficiente, 2 = Regular, 3 = Bueno, 4 = Muy bueno, 5 = Excelente
Pertinencia	La propuesta responde a las necesidades identificadas en el diagnóstico y contribuye al fortalecimiento de la comprensión lectora y la lectura crítica en el nivel educativo correspondiente.	1 = Deficiente, 2 = Regular, 3 = Bueno, 4 = Muy bueno, 5 = Excelente

Resultados de la validación de la propuesta mediante criterio de expertos

Tabla 4. Resultados de la validación de la propuesta mediante criterio de expertos

Experto	Factibilidad	Novedad	Pertinencia	Observaciones relevantes
Experto 1	5	5	5	Considera que la propuesta es totalmente aplicable al contexto educativo y favorece el desarrollo de la lectura crítica mediante actividades innovadoras.
Experto 2	5	4	5	Destaca la coherencia curricular de la propuesta y recomienda ampliar el uso de recursos digitales colaborativo.
Experto 3	4	5	5	Valora positivamente la escritura reflexiva como estrategia innovadora para fortalecer la comprensión lectora y la argumentación
Experto 4	5	4	5	Considera pertinente la propuesta para estudiantes de octavo año y sugiere incorporar una mayor diversidad de textos de interés juvenil.
Experto 5	5	5	5	Resalta la relación entre lectura crítica y escritura reflexiva como un aporte novedoso para la práctica pedagógica institucional.
Promedio	4,8	4,6	5,0	Valoración general altamente favorable.

Conclusiones

La sistematización de los fundamentos teóricos y metodológicos permitió determinar que la comprensión lectora constituye un proceso progresivo que integra los niveles literal, inferencial y crítico-valorativo, siendo indispensable la articulación de la lectura y la escritura reflexiva para promover el desarrollo del pensamiento crítico.

El diagnóstico evidenció que, aunque existe una adecuada planificación curricular, predominan prácticas pedagógicas centradas en la información explícita, con limitadas oportunidades para el análisis, la argumentación y la reflexión crítica, lo que restringe el desarrollo integral de la comprensión lectora en los estudiantes de octavo año.

La estrategia didáctica diseñada, fundamentada en la escritura reflexiva y estructurada en las fases de prelectura, lectura y postlectura, constituye una alternativa pedagógica innovadora que favorece la participación activa, la argumentación fundamentada y el fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora y lectura crítica en los estudiantes.

La validación mediante criterio de expertos confirmó la factibilidad, novedad y pertinencia de la propuesta, obteniendo valoraciones favorables que respaldan su aplicación en el contexto educativo, al considerarla una estrategia coherente con el currículo y adecuada para fortalecer la comprensión lectora y el pensamiento crítico en estudiantes de octavo año de Educación General Básica.

Referencias bibliográficas

- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2021). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23–38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Graham, S. (2020). The role of writing in learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 90(2), 179–226. <https://doi.org/10.3102/0034654319875572>
- OECD. (2019). PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Solé, I. (2020). Estrategias de lectura y aprendizaje autónomo. *Infancia y Aprendizaje*, 43(2), 215–230. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1718473>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2021). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación conceptual. *Avances en Medición*, 19(1), 1–13. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/avances/a.10328>
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2022). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2020). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 47(1), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s10488-019-00981-2>
- Alexander, P. A. (2020). A social cognitive perspective on reading comprehension. *Educational Psychologist*, 55(3), 139–150. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1787858>
- Cain, K., & Oakhill, J. (2021). Reading comprehension and children's inference generation: Evidence from experimental and intervention studies. *Current Directions in Psychological Science*, 30(4), 301–307. <https://doi.org/10.1177/09637214211018924>
- Cassany, D. (2021). Leer y escribir en la universidad: Nuevos enfoques para la alfabetización académica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34), 45–60. <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2021.34.1001>
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2021). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23–38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Fisher, D., & Frey, N. (2022). *Teaching students to read like detectives: Comprehending, analyzing, and discussing text*. Corwin. <https://doi.org/10.4135/9781071875932>
-

- Graham, S. (2020). The role of writing in learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 90(2), 179–226. <https://doi.org/10.3102/0034654319875572>
- Cassany, D. (2021). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Paidós. Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710–744. <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566>
- Solé, I. (2012). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Cassany, D. (2021). Leer y escribir en la universidad: Nuevos enfoques para la alfabetización académica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34), 45–60. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.1001>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.
- Fisher, D., & Frey, N. (2022). Teaching students to read like detectives: Comprehending, analyzing, and discussing text. Corwin. <https://doi.org/10.4135/9781071875932>
- Graham, S. (2020). The role of writing in learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 90(2), 179–226. <https://doi.org/10.3102/0034654319875572>
- Kendeou, P., McMaster, K. L., & Christ, T. J. (2020). Reading comprehension: Core components and processes. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 7(2), 155–162. <https://doi.org/10.1177/2372732220947814>
- Solé, I. (2020). Estrategias de lectura y aprendizaje autónomo. *Infancia y Aprendizaje*, 43(2), 215–230. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1718473>
- Alexander, P. A. (2020). A social cognitive perspective on reading comprehension. *Educational Psychologist*, 55(3), 139–150. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1787858>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Cain, K., & Oakhill, J. (2021). Reading comprehension and children's inference generation: Evidence from experimental and intervention studies. *Current Directions in Psychological Science*, 30(4), 301–307. <https://doi.org/10.1177/09637214211018924>
-

- Cassany, D. (2021). Leer y escribir en la universidad: Nuevos enfoques para la alfabetización académica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34), 45–60. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.1001>
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2021). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23–38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2021). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación conceptual. *Avances en Medición*, 19(1), 1–13. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/avances/a.10328>
- Fisher, D., & Frey, N. (2022). Teaching students to read like detectives: Comprehending, analyzing, and discussing text. Corwin. <https://doi.org/10.4135/9781071875932>
- Graham, S. (2020). The role of writing in learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 90(2), 179–226. <https://doi.org/10.3102/0034654319875572>
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710–744. <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566>
- Kendeou, P., McMaster, K. L., & Christ, T. J. (2020). Reading comprehension: Core components and processes. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 7(2), 155–162. <https://doi.org/10.1177/2372732220947814>
- OECD. (2019). PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Solé, I. (2020). Estrategias de lectura y aprendizaje autónomo. *Infancia y Aprendizaje*, 43(2), 215–230. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1718473>
-