

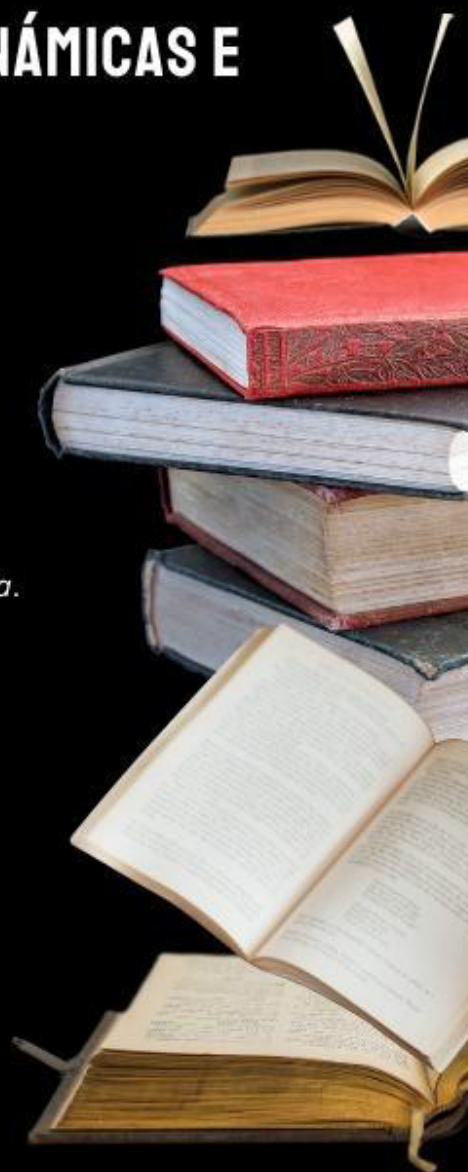


FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA, COMPRENSIÓN Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE BÁSICA SUPERIOR A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS DINÁMICAS E INTEGRADORAS

**DANIELA AVALOS ESPINOZA
CARLOS RIBADENEIRA ZAPATA
EDGAR RIVADENEIRA RAMOS
JOHANA GARCIA LEÓN**

El método que revoluciona la lectura y escritura.

**ISBN: 978-9907-0-0469-4
2025**



FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA, COMPRENSIÓN Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE BÁSICA SUPERIOR A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS DINÁMICAS E INTEGRADORAS

AUTORES:

DANIELA PAOLA AVALOS ESPINOZA

CARLOS NAPOLEÓN RIBADENEIRA ZAPATA

EDGAR PATRICIO RIVADENEIRA RAMOS

JOHANA GUADALUPE GARCIA LEON



Este libro ha sido debidamente examinado y valorado en la modalidad doble par ciego con fin de garantizar la calidad científica.

©Grupo Editorial BLR
Universidad Estatal de Bolívar
Riobamba – Ecuador
Correo: publicaciones@grupobl.com
<https://grupobl.com/libros-investig>
REPOSITORIO



Avalos, D., Ribadeneira, C., Ribadeneira, E., García, J. (2025)
Fortalecimiento de la lectura, comprensión y escritura en
estudiantes de básica superior a través de estrategias dinámicas e
integradoras. Grupo Editorial BLR.

© Daniela Paola Avalos Espinoza
Carlos Napoleón Ribadeneira Zapata
Edgar Patricio Ribadeneira Ramos
Johana Guadalupe García Leon

ISBN: 978-9907-0-0469-4

El copyright promueve la libertad de expresión, protege la diversidad de ideas y conocimiento, además apoya la libre expresión. Se prohíbe de manera rigurosa la producción o el almacenamiento de esta publicación, ya sea en su totalidad o en parte, está estrictamente prohibido por ley, incluyendo el diseño de la portada, así como su difusión a través de cualquiera de sus medios, ya sean electrónicos, mecánicos, ópticos, de grabación o incluso de fotocopia, sin permiso de los propietarios de los derechos de autor.

FILIACIONES DE LOS AUTORES

Daniela Paola Avalos Espinoza

Universidad Estatal de Bolívar

Correo Electrónico: daniela.avalos@ueb.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7184-3318>

Carlos Napoleón Ribadeneira Zapata

Universidad Estatal de Bolívar

Correo Electrónico: cribadeneira@ueb.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7337-3850>

Edgar Patricio Rivadeneira Ramos

Universidad Estatal de Bolívar

Correo Electrónico: eribaden@ueb.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5436-2486>

Johana Guadalupe Garcia Leon

Universidad Estatal de Bolívar

Correo Electrónico: jggarcia@ueb.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5084-6149>



PRÓLOGO

La educación actual supone un reto permanente para lograr que los ciudadanos sean críticos, creativos y estén fuertemente comprometidos con su entorno. El libro Fortalecimiento de la lectura, la comprensión y la escritura en estudiantes de básica superior mediante tácticas dinámicas e integradoras es un recurso pedagógico atractivo, innovador y de gran calidad.

Estos autores han organizado en estas páginas la primera etapa de un proyecto de vinculación que combina investigación, educación y compromiso con la sociedad. La práctica educativa mencionada previamente emplea métodos que son activos, inclusivos y contextualizados. Esto ha posibilitado que los tengan la oportunidad de desarrollar sus capacidades para leer y escribir, y también, para los maestros futuros, representa un avance en su formación. Igualmente, se define un modelo de interacción entre la escuela, la universidad y la comunidad.

Este libro ofrece a docentes, estudiantes e investigadores un camino inspirador para replantearse la enseñanza de la lectura y la escritura como procesos transformadores. Estoy seguro de que sus reflexiones y resultados conducen a seguir ampliando y replicando experiencias semejantes para un sistema educativo más justo, inclusivo y de calidad.

AGRADECIMIENTOS

Expresamos nuestro sincero agradecimiento a la Unidad Educativa Guaranda y a la Universidad Estatal de Bolívar por el apoyo brindado en este proyecto, así como a los docentes y familias que participaron en esta tarea con dedicación y compromiso.

En particular, aplaudimos a los estudiantes de la Unidad Educativa Guaranda y de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Estatal de Bolívar, que desempeñaron un papel relevante en este proceso. Su alegría, esfuerzo y vocación confirmaron que la educación conjunta es un motor para el cambio personal y social.

Gracias a su confianza, pudimos crear espacios para la colaboración, lo que hizo posible plasmar las experiencias que hoy compartimos en estas páginas.

ÍNDICE

PRÓLOGO.....	i
AGRADECIMIENTOS	ii
ÍNDICE	iii
ÍNDICE DE TABLAS	x
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xi
INTRODUCCIÓN	xii
CAPÍTULO I.....	14
1 CONTEXTOS Y JUSTIFICACIÓN.....	14
1.1 La lectoescritura en Ecuador	15
1.2 Desigualdades educativas en la educación básica superior...	17
1.3 Impacto de la pandemia en las competencias comunicativas	18
1.4 Situación específica en la Unidad Educativa Guaranda.....	20
1.5 Pertinencia del proyecto de vinculación	22
1.6 Universidad, escuela y comunidad: Un modelo transformador	24
1.7 Conclusión del capítulo	27
CAPÍTULO II	29

2	FUNDAMENTOS CONCEPTUALES Y LEGALES	29
2.1	Conceptos fundamentales.....	30
2.2	La escritura significativa	32
2.3	Metacognición como estrategia para el aprendizaje lector y escritor.....	34
2.4	Estrategias didácticas activas	37
2.4.1	Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).....	38
2.4.2	Aprendizaje cooperativo	38
2.4.3	Gamificación	39
2.4.4	Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	39
2.5	Marco legal y normativo en Ecuador: LOEI, políticas de inclusión y ODS4.....	40
2.5.1	Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)	41
2.5.2	Normativa ministerial y políticas nacionales	41
2.5.3	Compromisos internacionales: ODS 4.....	42
2.6	Rol de la universidad en proyectos de vinculación y su impacto formativo en futuros docentes.....	43
2.7	Conclusión del capítulo.....	46
	CAPÍTULO III.....	48

3	ESTRATEGIA DE ACCIÓN DE LA FASE I.....	48
3.1	Vinculación con enfoque de intervención educativa	48
3.2	Participantes	50
3.2.1	Estudiantes universitarios en formación docente	50
3.2.2	Estudiantes de básica superior.....	51
3.2.3	Beneficiarios indirectos: Docentes y familias	51
3.3	Instrumentos	52
3.3.1	Pruebas diagnósticas	52
3.3.2	Fichas de observación	53
3.3.3	Rúbricas de evaluación	53
3.4	Diagnóstico – diseño – implementación – monitoreo.....	54
3.4.1	Etapas 1: Diagnóstico	55
3.4.2	Etapas 2: Diseño.....	55
3.4.3	Etapas 3: Implementación.....	56
3.4.4	Etapas 4: Monitoreo y retroalimentación	56
3.5	Ética, inclusión y participación comunitaria	57
3.5.1	Inclusión como principio rector.....	57

3.5.2 Participación comunitaria.....	58
3.6 Conclusión del capítulo.....	59
CAPÍTULO IV.....	61
4 DIAGNÓSTICO INICIAL	61
4.1 Resultados por paralelo (8.º, 9.º y 10.º)	62
4.1.1 Octavo año de EGB	62
4.1.2 Noveno año de EGB	63
4.1.3 Décimo año de EGB	64
4.1.4 Análisis comparativo	65
4.2 Dificultades frecuentes.....	66
4.2.1 Fluidez lectora	67
4.2.2 Comprensión literal.....	67
4.2.3 Comprensión inferencial y crítica.....	67
4.2.4 Producción escrita.....	68
4.3 Casos especiales	68
4.3.1 Estudiantes con NEE.....	69
4.3.2 Casos de dislexia.....	69

4.3.3 Rezago en lectoescritura	70
4.4 De las necesidades detectadas a las estrategias aplicadas.....	71
4.5 Conclusión del capítulo.....	72
CAPÍTULO V	73
5 ESTRATEGIAS DINÁMICAS E INTEGRADORAS.....	73
5.1 Estrategias generales aplicadas.....	74
5.1.1 Dictados y corrección ortográfica.....	75
5.1.2 Lecturas guiadas	75
5.1.3 Escritura basada en la lectura	76
5.1.4 Carteles ortográficos y trabajo en el pizarrón	77
5.1.5 Lectura en voz alta y dramatización	77
5.1.6 Recursos digitales básicos.....	78
5.2 Adaptaciones para estudiantes con NEE y dislexia	79
5.2.1 Adaptaciones para estudiantes con NEE.....	79
5.2.2 Adaptaciones para estudiantes con dislexia	80
5.2.3 Impacto de las adaptaciones inclusivas.....	81
5.3 Integración de familia y comunidad en el proceso	82

5.3.1 Participación de las familias	82
5.4 Ejemplos prácticos de fichas, guías y cartillas	83
5.5 Conclusión del capítulo	85
CAPÍTULO VI.....	87
6 INTERVENCIÓN, APRENDIZAJES Y	
PROYECCIONES	87
6.1 Organización por curso y paralelo	87
6.1.1 Octavo año de EGB	88
6.1.2 Noveno año de EGB	89
6.1.3 Décimo año de EGB	90
6.2 Actores clave: universitarios, docentes y comunidad	92
6.2.1 Estudiantes universitarios.....	92
6.2.2 Docentes de la Unidad Educativa Guaranda	93
6.2.3 Comunidad (familias y entorno).....	94
6.3 Evidencias de implementación	95
6.3.1 Actividades en aula	95
6.3.2 Informes y sistematización de experiencias	96
6.4 Fortalezas del modelo de vinculación.....	97

6.4.1 Pertinencia pedagógica	98
6.4.2 Aprendizaje intergeneracional.....	98
6.4.3 Participación comunitaria.....	100
6.5 Proyección a fase II.....	100
6.5.1 Ampliación a otros niveles y asignaturas.....	102
6.5.2 Fortalecimiento del rol de las familias	103
6.5.3 Incorporación de recursos digitales	104
6.6 Conclusión del capítulo	105
BIBLIOGRAFÍA	107

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Insumos utilizados en la Fase I.....	84
Tabla 2. Estrategias aplicadas en octavo de básica.	88
Tabla 3. Estrategias aplicadas en noveno de básica.	89
Tabla 4. Estrategias aplicadas en noveno de básica.	91

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Resultados de octavo año.	62
Figura 2. Resultados de noveno año.	63
Figura 3. Resultados de décimo año.	64
Figura 4. Análisis comparativo entre cursos.	66

INTRODUCCIÓN

Este libro busca convertirse en un referente para los docentes en formación y en ejercicio, brindando opciones novedosas que mejoran la práctica pedagógica en las instituciones educativas. Su objetivo va más allá del entorno escolar; aspira a alcanzar a toda la comunidad educativa y a cualquier lector que desee entender cómo, desde lo pedagógico y mediante el trabajo en equipo, se pueden fomentar procesos de cambio social.

En esta obra se expone la experiencia educativa llevada a cabo en la Unidad Educativa Guaranda, se estructura en seis capítulos que explican de manera lógica el proceso de intervención, desde los principios teóricos hasta los resultados obtenidos.

El primer capítulo presenta los principios del proyecto, detalla las dificultades que afrontan los estudiantes de básica superior y pone de manifiesto la falta de habilidades en lectura, comprensión lectora y escritura; y, especifica los propósitos que guían la intervención.

En el Capítulo II, se aborda el marco conceptual y legal donde se integran teorías relacionadas con metodologías activas, la motivación, la emoción y el involucramiento del grupo.

El Capítulo III presenta el proceso de intervención, detallando la articulación entre la universidad, la escuela y la comunidad.

En el Capítulo IV, se mencionan las estrategias didácticas utilizadas en el aula, se exponen las etapas de aplicación y la implicación de los estudiantes de básica superior en el desarrollo de estas tareas,

subrayando la importancia que tiene la creatividad y la motivación para el aprendizaje.

El Capítulo V analiza el impacto del proceso en la comunidad educativa, así como las dificultades que surgieron y los logros obtenido gracias a la implementación de metodologías activas y el fomento de ambientes en los cuales los estudiantes desempeñan un papel principal.

Por último, el Capítulo VI ofrece sugerencias y observaciones, así como alternativas para reforzar la labor docente, enfatizando la importancia de seguir trabajando en los contextos educativos.

CAPÍTULO I

1 CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN

Para entender los desafíos que enfrenta la educación en la lectura, comprensión y escritura en Básica Superior, es imprescindible examinar el entorno nacional y también la realidad local donde se realiza la enseñanza.

A través de varios informes, Ecuador ha evidenciado una preocupación creciente, solamente en el año lectivo 2023-2024, el 61,7 % de los estudiantes de educación básica superior no han podido alcanzar el nivel mínimo de competencia en el área de Lengua y Literatura, predominando el nivel Elemental, con un 60,9 % del estudiantado (INEVAL, 2025). Los datos expuestos indican graves retos para el sistema educativo, complicando el desarrollo completo de las habilidades comunicativas, impactando directamente en la capacidad crítica y en el rendimiento académico de los estudiantes. En consecuencia, se hace necesario presentar propuestas educativas nuevas que aborden estas restricciones desde una perspectiva contextualizada e inclusiva.

En este sentido, el presente capítulo trata las circunstancias pedagógicas, sociales y normativas que sostienen la realización de proyectos de vinculación; lo hace mostrando la importancia de coordinar esfuerzos entre la universidad, la comunidad escolar y la comunidad en general. Con el objetivo de cambiar realidades y brindar opciones que ayuden a disminuir las disparidades en la educación, la vinculación universitaria se establece como un puente entre el saber académico y la sociedad.

1.1 La lectoescritura en Ecuador

Uno de los soportes más importantes para el aprendizaje a lo largo de la vida es el desarrollo de la escritura, la lectura y la comprensión. Estas competencias son necesarias para acceder al conocimiento; no obstante, en Ecuador todavía existen desigualdades notables, sobre todo en la educación básica superior, periodo en el que los estudiantes deberían haber desarrollado ya estas capacidades.

La crisis educativa a nivel global, que se evidencia en desigualdades profundas y en la incapacidad de muchos sistemas educativos para asegurar aprendizajes relevantes, ha sido expuesta por varios informes internacionales. La UNESCO (2021) advierte que, a pesar de que se ha progresado en la cobertura, la educación todavía no logra cumplir con el compromiso de ser transformadora, es decir, aquella que logre formar ciudadanos aptos para edificar un futuro fundamentado en la paz, la justicia y la sostenibilidad.

Según las evaluaciones nacionales en Ecuador, una gran cantidad de estudiantes de básica superior tienen problemas para determinar las ideas principales, inferir significados y crear textos coherentes (INEVAL, 2025). Los problemas detectados tienen indudablemente un efecto directo en áreas como Ciencias Naturales, Matemáticas y Ciencias Sociales, en donde es necesario entender lo que se lee para poder argumentar, problematizar e interpretar.

Esta es una habilidad fundamental, no únicamente para el desempeño académico, sino también para el desenvolvimiento diario, un texto no solo es entendido por la decodificación, si no que va más allá, implica

sintetizar información de varios segmentos del escrito y generar significados basándose en lo que el lector ya sabe.

El Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), demostró que un porcentaje significativo de en América Latina y el Caribe no alcanza las competencias mínimas en lectura, lo cual restringe su avance académico y su implicación en la vida laboral y social (UNESCO, 2022). Los hallazgos revelan que los problemas para comprender lo que se lee impactan de manera negativa en el proceso de aprendizaje en todas las áreas, ya que la lectura es el medio por el cual los estudiantes obtienen información y desarrollan nuevos conocimientos.

Los estudiantes tienen dificultades para redactar informes básicos, argumentar ideas o elaborar resúmenes, lo que afecta su desempeño académico, obstaculizan el crecimiento de habilidades socioemocionales como la motivación para aprender, la confianza para expresarse y la autonomía intelectual. Transformándose en un impedimento para que la educación continúe, ya que los estudiantes no tienen a su disposición los recursos comunicativos imprescindibles.

Para asegurar que todos tengan acceso a oportunidades educativas y sociales, el currículo priorizado de la EGB señala que es fundamental mejorar la producción escrita y la comprensión lectora (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, 2025).

Por esta razón, es esencial promover proyectos de intervención que vayan más allá de los enfoques convencionales; para reducir las brechas de aprendizaje, son necesarios métodos pedagógicos inclusivos, innovadores, dinámicos y contextualizados que atiendan a las necesidades genuinas de los estudiantes.

1.2 Desigualdades educativas en la educación básica superior

En la educación básica superior, las condiciones para que los estudiantes puedan leer y escribir son desfavorables. A pesar de que la cobertura educativa representa un progreso relevante en términos de acceso, las evaluaciones del aprendizaje realizadas en los años recientes demuestran que no se ha consolidado el desarrollo de habilidades como la lectura, la escritura y la comprensión.

El portal de Datos Abiertos del Ministerio de Educación del Ecuador para el período 2024–2025 indica que la matrícula en Educación General Básica alcanzó aproximadamente 940.749 estudiantes, lo que significa una cobertura importante (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, 2025). Sin embargo, estos datos no reflejan la calidad de los aprendizajes, debido a la persistencia de diferencias sustanciales como la identificación de ideas principales, la elaboración de inferencias y la producción de textos coherentes.

Según datos recientes, en 2023 había 272 millones de niños, niñas y jóvenes fuera de la escuela a nivel mundial, de los cuales 78 millones correspondían a la primaria, 64 millones a la básica superior y 130 millones al bachillerato. Esta cifra revela que a partir de la implementación de los ODS, explícitamente del ODS 4 en 2015, la reducción de la población fuera del sistema escolar ha sido menor al 1% (UNESCO, 2025).

En Ecuador, los indicadores de acceso a la educación muestran progresos importantes en términos de alfabetización y cobertura, sin embargo, esto no asegura que los estudiantes alcancen niveles más complejos de

comprensión lectora, producción de textos argumentativos o análisis crítico.

Las desigualdades se vuelven más graves en áreas rurales y en zonas urbanas marginales, donde comúnmente las familias tienen acceso restringido a bibliotecas, libros o recursos digitales. Ante esta información se suma la falta de formación continua en los docentes, sobre todo en estrategias innovadoras para la enseñanza de la lectoescritura, restringiendo las oportunidades de los estudiantes para fortalecer sus destrezas.

Los resultados mostrados en el informe PISA 2018 confirman esta realidad, demostrando que un porcentaje significativo de estudiantes no alcanzan el nivel mínimo en competencias lectoras (OECD, 2023), de forma tal que se evidencia las dificultades persistentes.

En Ecuador, la educación básica presenta serias dificultades que no solo tienen relación con la cobertura, si no que se fundamentan en la falta de calidad y profundización de los aprendizajes alcanzados. Demostrando que la implementación de proyectos de vinculación es necesaria, más aún cuando fomentan estrategias dinámicas, inclusivas y contextualizadas; respondiendo a la diversidad presente en las aulas como a las limitantes estructurales del sistema educativo.

1.3 Impacto de la pandemia en las competencias comunicativas

La pandemia de COVID-19 generó una disrupción profunda en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en las competencias de lectura, comprensión y escritura. Una vez regresados a la presencialidad, los docentes pudieron constatar que una cierta cantidad

de estudiantes tenían serias dificultades en el proceso lector, lo que ponía de manifiesto un retraso acumulado de la etapa del confinamiento y del paso a la educación a distancia. Saldarriaga et al. (2023) manifiestan que en retraso en estas áreas no afecta únicamente el rendimiento académico, si no que va más allá impactando directamente el desarrollo cognitivo, emocional y social de sus estudiantes, aumentando así las desigualdades entre los de mayores y menores recursos.

Es fundamental idear nuevas estrategias de enseñanza adecuadas como son las tutorías personalizadas y la creación de programas de intervención basados en la evidencia, de forma que se pueda lograr recuperar aquellos aprendizajes que no se han logrado asimilar para posteriormente mejorar las habilidades lectoras.

Cuando se habla de lectoescritura, los estudiantes que retornaron a las aulas pudieron evidenciar vacíos sustanciales en comprensión lectora, especialmente en lo que refiere a identificar ideas implícitas y producir textos coherentes. Para contrarrestar esta realidad, el Ministerio de Educación implementó el plan *Aprendamos Juntos en Casa* con estrategias como el uso de la radio, televisión y plataformas digitales. Sin embargo, su alcance estuvo fuertemente limitado por la brecha digital. Solo el 37 % de los hogares en Ecuador disponía de conexión a internet. En el ámbito rural, apenas el 16 %, lo que dejó a una considerable parte del estudiantado sin posibilidades reales de continuar con su aprendizaje (Quezada Abarca, 2022).

Además, la brecha digital se consolidó como un factor que profundizó la inequidad educativa en Ecuador. En las zonas rurales, apenas el 38 % de los hogares disponía de acceso a internet y solo el 19,3 % contaba con

equipamiento tecnológico en 2022, mientras que el analfabetismo digital alcanzaba niveles cinco veces más altos que en el área urbana. Esta situación limitó severamente la posibilidad de los estudiantes de participar en la educación remota y dar continuidad a los procesos de lectura y escritura desde sus hogares (Marcayata, 2023).

En definitiva, la pandemia ha dejado una huella concreta en las habilidades de comunicación del alumno de básica superior. No solo la falta de clases presenciales hizo que sus habilidades de lectura, manejo de la lectura, comprensión y escritura se redujeran.

Además, se vieron afectadas por las condiciones desiguales en el acceso a la educación a distancia, las carencias tecnológicas y los huecos que existen con respecto a la continuidad pedagógica. Esta circunstancia hace que sea esencial disponer de un conjunto de estrategias educativas para la recuperación, enfocadas en los más rezagados, con el fin de fomentar formas híbridas de evaluación formativa y acompañamiento.

1.4 Situación específica en la Unidad Educativa Guaranda

La Unidad Educativa Guaranda, institución emblemática de la provincia de Bolívar, constituye el lugar principal donde tuvo lugar la Fase 1 del proyecto de vinculación. Con una población estudiantil que supera los mil matriculados, la institución refleja la dinámica propia de una unidad educativa fiscal con cobertura en los niveles de Educación General Básica y Bachillerato Técnico. Su historia y tradición la consolidan como un referente académico en la zona; sin embargo, al igual que muchas instituciones públicas del país, enfrenta retos sobre la calidad de los aprendizajes en general y de la lectura, comprensión y escritura en particular.

Los diagnósticos realizados en 8.º, 9.º y 10.º años permitieron obtener una buena visión de la situación local. En octavo año, se constató que la mayoría de los estudiantes presentaban insuficiencias en la lectura, la cual era parsimoniosa y sin acentuaciones correctas al momento de leer. Además, en los dictados se presentaban numerosas debilidades ortográficas, como por ejemplo en el uso de las tildes y en palabras con letras que suenan parecido, como es el caso de la b/v y c/s/z.

En el noveno grado se detectaron problemas crónicos en relación con la ortografía y la caligrafía, unidos al nerviosismo al leer un texto en voz alta. Es importante señalar que un gran número de estudiantes no quería participar en actividades que tuvieran que ver con la práctica de leer en público. En términos de comprensión, se pudo notar que los estudiantes decodificaban las palabras sin esfuerzo alguno; no obstante, les costaba identificar la idea principal o establecer relaciones entre los párrafos.

Se detectaron deficiencias importantes en décimo año, vinculadas a la cohesión y coherencia de la producción escrita. Los estudiantes tuvieron problemas para estructurar pensamientos en párrafos y no contaban con el vocabulario requerido para escribir un texto argumentativo. La escasez de estrategias de planificación, revisión y mejoramiento de la escritura se hizo evidente en párrafos donde primaba las oraciones sueltas y reiteradas.

La identificación de casos con necesidades educativas específicas (NEE) fue un elemento esencial en el diagnóstico ya que se identificaron estudiantes con dislexia en los paralelos de octavo grado, que necesitaban un ajuste curricular, por ejemplo, usando materiales con tipos de letra más legibles y haciendo actividades de lectura guiada. En

el noveno y décimo año, se observaron estudiantes que tenían retrasos en la lectoescritura, correspondientes a grados más bajos, lo cual afectaba y limitaba su participación en las actividades habituales.

Es posible afirmar que la Unidad Educativa Guaranda enfrenta una doble dificultad debido a estos hallazgos, por un lado, mejorar las habilidades comunicativas de la mayoría de los estudiantes; y por otro lado, implementar tácticas para garantizar que ningún estudiante se quede atrás. El proyecto de vinculación respondió a este diagnóstico inicial, elaborando estrategias dinámicas e integradoras orientadas no solo mejorar la ortografía, la fluidez y la comprensión, sino también a fortalecer la motivación y la confianza de los estudiantes en la lectura y la escritura.

1.5 Pertinencia del proyecto de vinculación

El proyecto “Fortalecimiento de la lectura, comprensión y escritura en estudiantes de básica superior a través de estrategias dinámicas e integradoras” se presenta como una respuesta directa a la realidad corroborada en la Unidad Educativa Guaranda y enmarcada en el contexto nacional educativo. El criterio de pertinencia está dado por el hecho de que atiende las brechas detectadas en el diagnóstico. Estas afectan no solo el rendimiento académico inmediato del estudiante, sino también su desarrollo personal y sus expectativas de continuidad educativa.

La lectoescritura representa un eje transversal de los aprendizajes. No se trata de un proceso mecánico de codificación y decodificación; es una habilidad cognitiva y social que permite el desarrollo integral del estudiante y que le faculta adaptarse a la sociedad actual. Investigaciones

recientes en Ecuador muestran que leer y escribir correctamente desde los primeros años de escolaridad constituyen una base para cualquier aprendizaje, ya que refuerza la expresión oral, permite adquirir confianza y favorecen a la participación en las actividades académicas. Las dificultades más comunes están relacionadas con la comprensión de lectura, lo que justifica la necesidad de intervenir en la educación básica superior para fortalecer esta competencia y la escritura significativa.

El proyecto también responde al compromiso asumido por la Universidad Estatal de Bolívar (UEB) en cuanto a la vinculación con la sociedad. La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) especifica en su artículo 8 que las funciones sustantivas de las universidades y escuelas politécnicas son la docencia, la investigación y la vinculación, esta última como un eje que garantiza la pertinencia social de la formación profesional (Asamblea Nacional del Ecuador, 2023). Así, se puede señalar que, a partir de la ejecución de esta propuesta, los estudiantes universitarios refuerzan sus competencias de tipo didáctico en escenarios reales, y, al mismo tiempo asumen el reto de contribuir al mejoramiento de calidad educativa de su entorno inmediato.

Además, el proyecto se vincula con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente con el ODS 4, cuyo objetivo es asegurar una educación de alta calidad, equitativa e inclusiva y fomentar las oportunidades educativas a lo largo de la vida (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2016). Desde este punto de vista, la propuesta no solo pretende solucionar problemas inmediatos relacionados con la comprensión y ortografía, sino que aspira a fomentar una ciudadanía crítica, participativa y reflexiva, en consonancia con los principios de la Agenda 2030.

El hecho de que se contribuya a las políticas nacionales del Ministerio de Educación, que enfatizan el reforzamiento de la lectura y la escritura como ejes del currículo, es otro componente que respalda su pertinencia (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, 2025). La iniciativa se integra de manera orgánica a estas políticas al ofrecer estrategias contextualizadas, adaptadas a la realidad de una institución fiscal de la provincia de Bolívar, y al incluir adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas específicas.

El proyecto promueve la vinculación entre universidad, escuela y comunidad. Los universitarios utilizan sus conocimientos en un contexto real, los estudiantes reciben un acompañamiento y estrategias para mejorar sus aprendizajes y las familias refuerzan de forma indirecta, los hábitos lectores en casa.

La pertinencia del proyecto de vinculación radica en que constituye una propuesta capaz de responder a un problema educativo crucial. Este se relaciona con la normativa nacional e internacional que legitima el proyecto. Además, favorece la formación profesional integral de los futuros docentes y genera un impacto en los estudiantes y sus familias.

1.6 Universidad, escuela y comunidad: Un modelo transformador

Para que se produzca un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario que se desarrollen una serie de pasos. Si bien dependen de la práctica de los diferentes agentes educativos, también pueden modificarse y ser aprendidos por todas las partes: estudiantes, formadores de futuros docentes y profesores en formación. Este es el planteamiento que sustenta el modelo de vinculación universidad-escuela-comunidad, uno de los modelos de práctica más significativos y

con mayor presencia en los actuales tiempos de la educación superior ecuatoriana.

Estos modelos sugieren que las dificultades educativas, sociales y culturales no pueden ser arregladas de forma aislada a la manera tradicional. En cambio, deben ser solucionadas de manera articulada por diferentes actores que, al compartir recursos, saberes y experiencias, deben seguir construyendo respuestas sostenidas y contextualizadas.

La universidad aporta el conocimiento académico, la formación de profesionales de la educación, la posibilidad de plantear investigación aplicada. La escuela, el lugar donde se encuentran las prácticas educativas cotidianas, ofrece el lugar real para trabajar estrategias para experimentar y comprobar su pertinencia pedagógica. La comunidad, por su parte, contribuye al proceso educativo acercando el panorama integral de las necesidades sociales, culturales y familiares de las que las personas son portadoras y que interfieren en los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, estudios recientes muestran que factores externos, tales como el acompañamiento de la familia, el entorno social y el compromiso de la comunidad, entre otros, son decisivos para construir aprendizajes significativos. Además, son cruciales para poder superar las barreras que interfieren en el propio proceso educativo

En consecuencia, la práctica realizada en la Unidad Educativa Guaranda se constituye en un modelo transformador de mayor alcance. Esto se debe a que articula universidad con escuela y comunidad, generando efectos diversos. A los estudiantes, les ayuda a mejorar su confianza, su motivación y el rendimiento en lectura y escritura. Para los universitarios, futuros docentes, representa la oportunidad de ejercitar

competencias didácticas y desarrollar sensibilidad social. Para los docentes de la institución educativa, la práctica se enriquece con nuevos métodos y retroalimentación sobre la experiencia universitaria. Finalmente las familias participan de forma indirecta en la consolidación de hábitos de lectura y escritura en los hogares.

Este modelo responde además a las orientaciones de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) que establece la vinculación con la sociedad como función sustantiva de las universidades y se engrana con las recomendaciones internacionales de organismos como la UNESCO, que promueven el establecimiento de redes colaborativas entre instituciones educativas y comunidades locales para alcanzar una educación más inclusiva y equitativa.

A través de la experiencia se puede confirmar que el aprendizaje no se restringe al aula universitaria ni a la escuela básica, sino que se enriquece en un proceso de retroalimentación continua entre los distintos actores sociales. En este sentido, Freire (1997) afirmó que *“enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”* (p. 47). De ahí que la educación auténtica deba entenderse como una práctica dialógica, donde la curiosidad, la creatividad y el diálogo son condiciones indispensables. Bajo este marco, la vinculación universitaria deja de ser un requisito administrativo y se convierte en una estrategia de transformación social y educativa con un alto valor humano.

El modelo universidad–escuela–comunidad se entiende como un mecanismo de intervención educativa, pero también como una apuesta de innovación y transformación social. Favorece los aprendizajes

significativos, la formación integral de los futuros docentes y el cumplimiento de los objetivos establecidos tanto a nivel nacional como por los organismos internacionales sobre la educación de calidad.

1.7 Conclusión del capítulo

El análisis presentado en este capítulo permite entender que la problemática analizada en torno a la lectoescritura del Ecuador no solamente tiene como base el contexto escolar, sino que se convierte en un problema de carácter social y estructural. El Ecuador ha logrado avances importantes en cobertura educativa y alfabetización, pero las brechas se mantienen en el desarrollo de las competencias comunicativas y notoriamente se acentúan a medida que se avanza a básica superior.

Esto se refleja en los datos nacionales e internacionales, en donde queda claro que los estudiantes siguen presentando dificultades en campos como fluidez y comprensión lectora. Asimismo, muestran limitaciones para producir textos coherentes, lo que afecta su rendimiento académico y sus expectativas de futuro.

El diagnóstico realizado en la Unidad Educativa Guaranda confirma que esta realidad también se manifiesta de manera clara en el contexto local. Los estudiantes de octavo, noveno y décimo año tienen problemas en la fluidez lectora, en la ortografía, en la cohesión del texto y en la producción de textos argumentativos. La situación se agrava en el caso estudiantes con NEE o rezago escolar, quienes estrategias diferenciadas y apoyos específico.

El proyecto de vinculación tiene la misión fundamental de radica en su dar respuesta a problemáticas como la expuesta en estas páginas,

haciéndolo desde dos frentes, el primero como un aporte a la calidad de la educación y el segundo como un espacio de formación integral para los universitarios. De la misma manera, el trabajo colaborativo ha permitido diseñar e implementar estrategias didácticas activas, inclusivas y contextualizadas que no solo fortalecieran la lectoescritura en los estudiantes, sino que también consolidaran las competencias pedagógicas y sociales para los futuros docentes.

La articulación entre la universidad, la escuela y la comunidad es un modelo que tiene efectos transformadores, según lo demuestra la experiencia. En él, las necesidades reales del entorno se entrelazan con el saber académico, los aprendizajes se enriquecen mediante el diálogo entre los distintos actores y se crea una educación más equitativa, contextualizada e inclusiva. Así, la vinculación deja de ser únicamente una responsabilidad para transformarse en una estrategia que modifica la educación y la sociedad, en consonancia con las metas del sistema educativo ecuatoriano y los compromisos internacionales del país.

CAPÍTULO II

2 FUNDAMENTOS CONCEPTUALES Y LEGALES

En el ámbito de la enseñanza de lengua y literatura, por un lado, es necesario tener definiciones sobre cómo funcionan los procesos de comprensión lectora, producción escrita o metacognición, ya que estos son fundamentales para la lectoescritura. A ello se suman estrategias didácticas activas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el aprendizaje cooperativo, la gamificación, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), entre otras. Estas se articulan con las tendencias actuales de innovación pedagógica y con la atención a la diversidad en el aula garantizando oportunidades de aprendizaje equitativas para todos los estudiantes.

Este apartado también aborda el marco normativo vigente en Ecuador, representado por las orientaciones del Ministerio de Educación con sus orientaciones y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), así como por los compromisos internacionales asumidos en materia educativa, especialmente el ODS 4, que establece la meta de garantizar una enseñanza inclusiva, equitativa y de calidad a lo largo de la vida (CEPAL, 2016).

En este contexto, se reflexiona sobre el papel de la universidad en los proyectos de vinculación con la comunidad. Estos proyectos están orientados a su impacto, no solo desde la enseñanza práctica de los futuros docentes y su implicación, sino también en el empoderamiento de las capacidades educativas de las comunidades. Por lo tanto, en este capítulo se debe aportar el marco conceptual y normativo que sustenta propuesta, lo que permite verificar que las acciones realizadas en la

Unidad Educativa Guaranda se concreten en los planos pedagógico, jurídico y social.

2.1 Conceptos fundamentales

La comprensión lectora forma parte de un proceso cognitivo complejo, el cual no se limita a una decodificación de los signos gráficos. Leer conlleva construir significados en un ejercicio donde el texto interactuará con el contexto y los saberes previos que tiene un lector. Tal como plantean Acosta Gómez et al. (2020), la comprensión de un texto está vinculada a saber reconocer palabras y símbolos, llevar a cabo operaciones cognitivas y activar saberes previos para reconstruir el sentido, negociar significados o llegar a niveles de lectura crítica y creativa. En este sentido, la lectura se convierte en una práctica que posibilitará a un estudiante autorreflexionar, a la vez que apoderarse del conocimiento, para luego poder ponerlo en práctica en su desenvolvimiento personal en la vida social y cultural.

La lectura y su comprensión hay que concebirlas como un proceso dinámico y constructivo, en que el lector interactúa con el texto en diversos niveles que van desde la identificación literal hasta la interpretación inferencial o el análisis crítico. Tal y como señalan Quelal et al. (2025), toda lectura ofrece descripciones de habilidades específicas para poder rescatar información explícita, inferir y emitir un juicio crítico en relación con el texto. Por esta razón, la comprensión lectora no es un proceso simple, sino que es una práctica compleja que necesita estrategias cognitivas y metacognitivas. Estas estrategias no solo ayudan en el aprendizaje académico, sino también en el desarrollo completo del estudiante.

Actualmente, la comprensión lectora se entiende más como un proceso de múltiples dimensiones que como una mera decodificación. A la manera de lo que plantea Rivas Meza (2025), existen tres niveles complementarios, la comprensión literal, que intenta dar cuenta de la información explícita del texto; la comprensión inferencial, que comienza a inferir significados implícitos a partir de la situación que se encuentra en el contexto del texto; y la comprensión crítica, que implica hacer juicios, contrastar ideas y valorar la coherencia del contenido.

Es necesario dar paso a la criticidad, no quedarse en lo literal, solo así se logra que los estudiantes desarrollen su capacidad de argumentación, pensamiento analítico y autonomía. Lastimosamente, un gran número de estudiantes no tiene la capacidad para desarrollar destrezas que le permitan comprender a fondo lo leído, emitir juicios críticos y analizar e inferir argumentos.

La comprensión lectora es comprendida como un proceso activo y constructor, porque el alumno no se limita a decodificar signos, sino que genera significados en relación con el texto y las imágenes, sus saberes previos y la conversación con otros. Para adquirir competencias y producir significados profundos, elementos como el contexto visual, la mediación del profesor y la interacción entre los son determinantes.

En el ámbito educativo, la comprensión lectora se comprende como un proceso que abarca la decodificación y el desarrollo del pensamiento crítico. Se considera una competencia transversal, lo cual significa que es un proceso que posibilita el aprendizaje en cualquier área curricular. Su desarrollo es necesario, no opcional, porque asegura que los estudiantes puedan acceder a contenidos actualizados, mejora la

habilidad de expresar ideas coherentes y promueve el pensamiento crítico en la sociedad del conocimiento.

2.2 La escritura significativa

La producción escrita es uno de los procesos más complicados del aprendizaje, porque necesita unir al mismo tiempo aspectos creativos, lingüísticos, metacognitivos y cognitivos. Redactar no es solo transcribir palabras, sino que implica planificar, estructurar ideas, escribir, revisar y volver a escribir de acuerdo con un contexto específico y un propósito comunicativo.

La coherencia en la escritura, las técnicas de aprendizaje y la creatividad son fundamentales para que el proceso de escribir se convierta en un proceso recursivo y dinámico, según estudios recientes. A lo largo de este proceso, el estudiante toma decisiones constantemente para conseguir un mensaje claro, relevante e impactante (Moyano, 2024).

En el nivel correspondiente a la educación básica superior, el componente de la escritura adquiere un carácter central y fundamental, pues se trata del medio mediante el cual los estudiantes dan salida a sus ideas a la vez que consolidan sus aprendizajes y desarrollan competencias críticas. Las investigaciones más recientes realizadas en el Ecuador revelan que, aun cuando se han logrado algunos avances en el uso de los recursos digitales por parte de los docentes en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, continúan existiendo considerables brechas en la capacidad de los estudiantes para la cohesión de párrafos, la utilización de conectores y la coherencia textual. Un estudio realizado con 735 estudiantes de la Zona 5 revela que pese a que se han producido avances en cuanto a motivación y comprensión lectora, el dominio de la

escritura continúa siendo una asignatura pendiente que precisa de la aplicación de innovadoras y sistemáticas estrategias pedagógicas (Narcisa Bravo Alvarado et al., 2023).

En este sentido, se hace necesario fomentar la escritura significativa, aquella que establece vínculos entre los procesos de una producción escrita y los intereses, experiencias y contextos del estudiante. La motivación se intensifica y las resistencias que normalmente surgen ante la tarea de escribir se reducen cuando los estudiantes sienten que la escritura tiene sentido y es relevante para ellos. Las ideas de Camacho & López, (2019) dan cuenta de ello, la lectura y la escritura no son habilidades, sino procesos que construyen el pensamiento crítico y reflexivo. Estos son más potentes si forman parte de los intereses del estudiante y si tienen un contenido que resuena con su contexto social. La escritura de diarios y cartas, la escritura de cuentos o la escritura de proyectos de vinculación son ejemplos de cómo hacer que la escritura se traduzca en una actividad útil y significativa más allá de lo escolarizado.

La escritura significativa está muy relacionada con la metacognición, pues la producción escrita de un estudiante le obliga a reflexionar sobre procesos de producción, detectar errores y corregirlos. Es así como la enseñanza de la escritura debe contribuir al desarrollo de la autonomía y al refuerzo de la autoestima académica, que son elementos que ayudan a hacer frente a las dificultades que se suelen presentar en la básica superior.

La producción escrita durante la clase debe estar acompañada de una retroalimentación continua, que no se limite a la práctica de una corrección mecánica. En el contexto ecuatoriano, Moreira et al. (2025)

nos muestran que las debilidades fundamentales de los estudiantes de Educación Básica Superior están ligadas a aspectos ortográficos, de puntuación, a la coherencia textual. Asimismo, muestran que cuando el profesorado acompaña las producciones mediante revisión de textos, actividades de autocorrección o la escritura colaborativa, claridad de las ideas, la estructura argumentativa y la aplicación de la norma lingüística mejoran significativamente. En este caso el papel de los educadores no se limita a la corrección de textos sino que se convierte en mediación pedagógica, capaz de guiar los procesos creativos y fomentar una escritura cada vez más autónoma y reflexiva.

La producción escrita y la escritura significativa son los componentes necesarios para garantizar aprendizajes de calidad en básica superior. Abordarlas como procesos dinámicos, conectados con la vida de los estudiantes y en compañía de estrategias metacognitivas y retroalimentación constante, permite que la escritura se convierta en una experiencia enriquecedora y formativa más allá de su carácter escolar.

2.3 Metacognición como estrategia para el aprendizaje lector y escritor

La metacognición es la capacidad de pensar acerca de los propios procesos cognitivos, cómo se reflexiona, cómo se aprende y qué estrategias para resolver problemas se emplean. Esta forma de ver las cosas, además de propiciar la planificación y control de las acciones del estudiante, y su evaluación consciente, también se determina como un medio necesario para mejorar los aprendizajes. La metacognición se traduciría para el aprendizaje del alumnado en saber qué es lo que ha entendido de un texto, en saber hacer un retrato de sus dificultades y en

poner en práctica estrategias para su solución. Para Romero Saldarriaga et al. (2024), la aplicación de estrategias metacognitivas en las aulas ecuatorianas contribuye a fomentar la comprensión lectora, la autorregulación e, incluso, a desarrollar habilidades críticas que permitan transformar la calidad educativa en general.

La metacognición en la práctica de la escritura no solo se reduce a la producción de un texto, sino que abarca procesos de planificación, de supervisión y de evaluación consciente. Estrategias como, por ejemplo, las listas de cotejo han demostrado ser muy útiles en este ámbito, pues permiten regular la actividad escritural, autoevaluar el progreso en la producción de textos y favorecer la autonomía en el aprendizaje. En este sentido, la escritura forma un proceso reflexivo y formativo en el que el estudiante va a adquirir más control sobre las decisiones textuales que tome y la calidad de sus producciones irá mejorando progresivamente (Adoumieh, 2023).

Diferentes estudios demuestran que la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas incide de forma positiva en el rendimiento académico, el uso intencionado de La metacognición es la capacidad de pensar acerca de los propios procesos cognitivos, cómo se reflexiona, cómo se aprende y qué estrategias para resolver problemas se emplean. Esta forma de ver las cosas, además de propiciar la planificación y control de las acciones del estudiante, y su evaluación consciente, también se determina como un medio necesario para mejorar los aprendizajes. La metacognición se traduciría para el aprendizaje del alumnado en saber qué es lo que ha entendido de un texto, en saber hacer un retrato de sus dificultades y en poner en práctica estrategias para su solución. Para Romero Saldarriaga et al. (2024), la aplicación de estrategias metacognitivas en las aulas

ecuatorianas contribuye a fomentar la comprensión lectora, la autorregulación e, incluso, a desarrollar habilidades críticas que permitan transformar la calidad educativa en general.

La metacognición en la práctica de la escritura no solo se reduce a la producción de un texto, sino que también supone procesos de planificación, de supervisión y de evaluación consciente. Estrategias como, por ejemplo, las listas de chequeo han demostrado ser muy útiles en este plano, puesto que permiten regular la actividad escritural, autoevaluar el avance en la producción de textos o bien favorecer la autonomía en el aprendizaje. En este sentido, la escritura forma un proceso reflexivo y formativo en el que el estudiante va a adquirir más control sobre las decisiones textuales que tome y la calidad de sus producciones irá mejorando progresivamente (Adoumieh, 2023).

Diferentes estudios demuestran que la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas incide de forma positiva en el rendimiento académico, el uso intencionado de las mismas contribuye a que los estudiantes planifiquen, supervisen y evalúen sus propios procesos de aprendizaje, lo que se traduce en mejoras significativas en comprensión lectora y producción escrita (Ferroni et al., 2024). En el caso de la educación básica superior en Ecuador, potenciar la metacognición resulta especialmente pertinente, pues muchos estudiantes aún no han desarrollado hábitos de autorregulación y requieren aprendizajes que les permitan convertirse en aprendices autónomos y críticos.

De manera paralela a la confianza y la perseverancia, la metacognición es responsable de la mejora de las habilidades socioemocionales de los estudiantes, puesto que la metacognición plantea que estos vayan

tomando conciencia de los progresos y los límites, esforzándose en superarse. Todo esto es una característica indiscutible y mucho más clara para que los estudiantes compartan la problemática de la lectoescritura habitual, ya que la autorreflexión hace posible a cada estudiante convertir la frustración en nuevos espacios de transformación y mejora.

La metacognición es considerada un recurso esencial en el ejercicio de la lectura y la escritura, ya que permite a los estudiantes regular y evaluar sus propios procesos cognitivos. Por lo tanto, permite que los lectores y escritores del futuro se empoderen a través de la posibilidad de aprender de forma autónoma, crítica y reflexiva.

Todo proyecto que busque mejorar la lectoescritura en el aula debe incorporar tácticas metacognitivas que garanticen no solo mejoras inmediatas, sino también aprendizajes perdurables. La metacognición puede considerarse un recurso esencial en la práctica de lectura y escritura, ya que forma capaces de evaluar y regular sus propios procesos cognitivos. Por lo tanto, permite que los lectores y escritores del futuro se empoderen a través de la posibilidad de aprender de forma autónoma, crítica y reflexiva.

2.4 Estrategias didácticas activas

En los últimos años, la educación ha seguido una dirección en la que se hace al alumnado actor del proceso de enseñanza impulsando la adopción de metodologías activas que promueven la participación, la motivación y el aprendizaje colaborativo y significativo. Entre estas estrategias, destacan el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el Aprendizaje Cooperativo, la Gamificación y el Aprendizaje Basado en

Proyectos (ABP), todas ellas efectivas para potenciar la lectura, la comprensión lectora y la escritura la educación básica superior.

2.4.1 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal de Aprendizaje es un modelo cuyo propósito es garantizar que cualquier persona que esté en proceso de aprender sea capaz de acceder equitativamente a ese mismo aprendizaje. Este modelo se encuentra estructurado en tres principios básicos a partir de los cuales se van consolidando las prácticas educativas: ofrecer múltiples formas de representación (cómo se presenta la información), promover diversas maneras de acción y expresión (cómo muestran o hacen ver que saben lo que han aprendido) y promover múltiples formas de participación (cómo se implican o cómo hacen notar que están motivados durante el aprendizaje) (Pastor et al., 2022).

En contextos como el de la Unidad Educativa Guaranda, el DUA cobra especial relevancia para dar respuesta a la diversidad que existe en el aula, donde coexisten estudiantes con necesidades educativas específicas, casos de dislexia o rezago en los procesos de lectoescritura.

2.4.2 Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es un sistema que agrupa a los en pequeños equipos de trabajo con objetivos comunes, en los que se estimula la interacción, la corresponsabilidad y el apoyo mutuo.

Una revisión de 19 estudios donde participaron 1.944 estudiantes en programas de formación de profesorado demostró que el aprendizaje cooperativo era beneficioso para el conocimiento del contenido, así como para las habilidades interpersonales, transversales y profesionales,

sin embargo, dichos beneficios requieren un marco temporal adecuado y experiencias sostenidas para consolidarse (Fernández-Rio et al., 2022).

2.4.3 Gamificación

La gamificación en la escritura y la lectura puede manifestarse a través de competencias ortográficas, ejercicios que mejoran la comprensión lectora, dramatizaciones con roles o el empleo de aplicaciones digitales que transforman el aprendizaje en un juego. Una investigación cuasiexperimental llevada a cabo en básica superior, demostró que la gamificación produce un aumento significativo en la motivación para leer, el involucramiento activo y las prácticas de comprensión, particularmente en niveles críticos e inferenciales Balón et al. (2025).

Estos hallazgos demuestran que la gamificación no solo posibilita motivar, sino también propiciar aprendizajes profundos y sostenidos cuando se diseña con objetivos claros y significativos. Esta metodología ofrece una oportunidad de transformación en situaciones donde se considera la lectura un trabajo, con lo cual el espacio educativo se convierte en un lugar de descubrimiento y placer.

2.4.4 Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología activa que vincula los aprendizajes con tareas y problemas reales, lo cual produce conocimientos relevantes.

En Ecuador, se han realizado estudios que demuestran que el ABP mejora las competencias comunicativas, la capacidad de leer con comprensión, escribir, expresarse oralmente y escuchar de manera activa en tareas vinculadas con el contexto. Este método también fomenta la

colaboración en equipo, el empleo responsable de los recursos digitales y la conexión con la realidad circundante. Por ende, se puede ver como una táctica que ayuda a elevar la calidad de la educación (Figueroa et al., 2023).

En la práctica de la lectoescritura, el ABP estimula la curiosidad de los estudiantes mediante proyectos como revistas digitales, periódicos escolares o montajes teatrales. Estas vivencias fortalecen la creatividad y la autonomía, lo que hace que leer y escribir cobren sentido en el día a día.

Las metodologías activas que se han estudiado no deben implementarse como métodos independientes, sino como un conjunto de prácticas que, al interrelacionarse, producen ambientes de aprendizaje motivadores, eficientes e inclusivos. Su relevancia reside específicamente en que abordan las deficiencias encontradas, problemas de fluidez, comprensión y producción escrita, escaso interés por la lectura o variedad de ritmos y estilos de aprendizaje.

La aplicación del DUA, el trabajo en equipo para aprender, la gamificación y el ABP son métodos concretos que contribuyen a superar estas restricciones y a generar aprendizajes duraderos y significativos.

2.5 Marco legal y normativo en Ecuador: LOEI, políticas de inclusión y ODS4

El fortalecimiento de la lectura, la comprensión y la escritura en estudiantes de básica superior no es únicamente una necesidad pedagógica, sino también un mandato legal y político. En el Ecuador, la

normativa vigente estipula claramente el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, el cual enmarca y respalda proyectos de vinculación como el realizado en la Unidad Educativa Guaranda.

2.5.1 *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*

La misma LOEI establece en su artículo 2 que la educación es un derecho humano universal y un deber inexcusable del Estado. Respecto a la lectoescritura, se especifica que el sistema educativo debe garantizar la adquisición de competencias comunicativas como la base del aprendizaje a lo largo de la vida y la participación crítica del ciudadano y ciudadana. Asimismo, el artículo 47 determina que las instituciones educativas tienen que implementar medidas para atender a la diversidad a fin de propiciar la inclusión de estudiantes con NEE y las adaptaciones curriculares correspondientes.

2.5.2 *Normativa ministerial y políticas nacionales*

El Currículo Priorizado de Educación General Básica y de Bachillerato, ha puesto un énfasis especial en el fortalecimiento de la lectoescritura. En este documento se establece que Lengua y Literatura constituye un eje transversal para el desarrollo de los aprendizajes. De su dominio dependen en gran medida los logros en las demás áreas curriculares. Esto se logra al promover la comprensión, la producción escrita y la argumentación como bases del aprendizaje significativo (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, 2025).

La educación inclusiva en el Ecuador se basa en un marco legal y constitucional que contempla la diversidad como un principio orientador y, al mismo tiempo, un derecho de las personas. Tal como señalan

Ganchozo Macias et al. (2023), el Estado tiene la obligación de vigilar que los estudiantes con necesidades educativas específicas puedan acceder a la educación de calidad, dejando atrás las perspectivas meramente integradoras y yendo hacia la verdadera inclusión. Este marco forma parte del deber que tienen las instituciones educativas de implementar unos planes de atención a la diversidad que faciliten la equidad y la no discriminación. Además, deben dirigirse hacia la cohesión social, considerando los elementos que son imprescindibles para el desarrollo de unos aprendizajes significativos y la consecución de una sociedad más justa. En el caso de Guaranda, este enfoque también es más significativo: unas aulas que acogen estudiantes provenientes de contextos rurales y urbano-marginales y que se encuentran con realidades muy distintas, hace que sea urgente poner en práctica metodologías activas y estrategias de acompañamiento que favorezcan justamente esas diferencias. Proyectos de vinculación como el aquí descrito no solo se ajustan a la normativa vigente, sino que constituye una vía para poder llevar a la práctica el principio de la equidad, el generar oportunidades reales de aprendizaje para quienes históricamente han enfrentado mayores barreras.

2.5.3 *Compromisos internacionales: ODS 4*

Ecuador, como parte de la comunidad internacional, ha acogido los compromisos de la Agenda 2030 de Naciones Unidas, cuyo cuarto objetivo de desarrollo sostenible, establece la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, en donde se promuevan oportunidades de aprendizaje durante toda la vida (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2016), es así que se entiende que los proyectos educativos no solo deberían limitarse a aumentar la

cobertura, sino que también deberían localizar las condiciones de calidad de los aprendizajes, tales como lectura y escritura.

Subraya la Comisión Económica para América Latina y el Caribe que esta agenda es transformadora, porque sitúa la dignidad y la igualdad de las personas en el núcleo del conjunto de políticas educativas y sociales. En coherencia, iniciativas locales como la de la Universidad Estatal de Bolívar en Guaranda no solo responden a un compromiso institucional, sino que se alinean con las metas internacionales que buscan construir sociedades más justas, inclusivas y sostenibles.

El marco legal ecuatoriano y los compromisos internacionales son el soporte necesario para implementar proyectos de fortalecimiento de la lectoescritura. La LOEI, las políticas ministeriales y el ODS 4 convergen para exigir aprendizajes de calidad, que sean inclusivos y sostenibles. Por esta razón, el proyecto ejecutado en la Unidad Educativa Guaranda no solo representa una respuesta pedagógica contextualizada, sino que también constituye una forma de dar cumplimiento a deberes normativos y compromisos éticos en relación con la sociedad.

2.6 Rol de la universidad en proyectos de vinculación y su impacto formativo en futuros docentes

La universidad actual no puede circunscribirse solamente a lo académico que tiene lugar en las aulas o a la creación de saber científico en contextos especializados. Como lo indica la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), se debe integrar, de forma equilibrada, la investigación, la enseñanza y el contacto con la sociedad. En este sentido, la universidad cumple con su compromiso social mediante los

proyectos de vinculación, al mismo tiempo que fomenta la educación integral de sus futuros maestros.

En el campo de la educación, establecer vínculos con la comunidad permite un acceso directo a realidades específicas en las que se aplican los conocimientos y se desarrollan habilidades profesionales. Iniciativas como Universidades 360 demuestran que la universidad no debe ser vista como un espacio separado, sino como una parte de un ecosistema educativo más grande, donde los estudiantes y actores comunitarios colaboran para crear aprendizajes significativos a nivel personal y con valor social (Baig et al., 2023).

La relación con la comunidad contribuye tanto a la construcción de la identidad docente como a que el programa académico de la Universidad Estatal de Bolívar sea relevante desde una perspectiva social. Asimismo, favorece la optimización de los procesos de educación en el área cercana y en la Unidad Educativa Guaranda.

Dieciocho estudiantes de la universidad diseñaron e implementaron tácticas para mejorar la lectura, el entendimiento y la escritura. Durante este proceso, se encontraron con desafíos típicos de la práctica docente, por ejemplo, aulas diversas, que requieren una educación adaptada a sus necesidades específicas, escasez de recursos materiales y variedad en los métodos de aprendizaje. Estas experiencias, a pesar de su complejidad, se convirtieron en lecciones importantes que ayudaron a desarrollar habilidades como la planificación flexible, la gestión del aula y el feedback.

El impacto formativo de la universidad no debe entenderse solo como transmisión de conocimiento académico, sino también como un aporte a

la construcción de la identidad profesional docente. Baig et al. (2023) sostienen que el aprendizaje ubicado en comunidades posibilita que el profesorado vincule lo social con lo disciplinar, produciendo un saber práctico que fortalece la sensibilidad y la responsabilidad ética con respecto a la realidad educativa.

En esta línea, la interacción con proyectos de vinculación muestra que enseñar es un acto de empatía y compromiso, en el que se adquiere conocimiento tanto de los estudiantes como de la comunidad.

De igual manera, la universidad tiene un impacto multiplicador en las unidades educativas donde se llevan a cabo los proyectos, reciben apoyo, materiales didácticos y prácticas pedagógicas que hacen más fuerte la tarea de los docentes. Por su parte, las familias establecen una relación más estrecha con la escuela y contribuyen de forma indirecta a afianzar prácticas de lectura y escritura en el hogar. De esta manera, la universidad se transforma en un agente de cambio que no solamente educa a los futuros profesores, sino que además participa en el desarrollo local, alineándose con las metas impulsadas por los sistemas educativos nacionales y por entidades internacionales como la UNESCO.

Por lo tanto, la universidad mejora las condiciones educativas de las comunidades donde actúa; por otro dota a los futuros docentes de recursos éticos, profesionales y sociales fundamentales para su práctica, refuerza su formación. Por lo tanto, la relación entre universidad, escuela y comunidad se convierte en un modelo de colaboración que satisface las necesidades locales y los compromisos globales en términos educativos.

2.7 Conclusión del capítulo

A través de este capítulo se destaca la importancia de la comprensión lectora, la escritura con significado, la producción escrita y la metacognición. Estas habilidades son complejas, dinámicas e interdependientes, lo que exige una práctica continuada y sistemática.

El aprendizaje cooperativo, la gamificación, el diseño universal para el aprendizaje (DUA) y el aprendizaje basado en proyectos (ABP), demuestra que innovar en educación es esencial para atender las necesidades de los de básica superior. No solamente promueven el aprendizaje de contenidos estas metodologías, sino también fomentan la motivación, la inclusión y el desarrollo de una cultura escolar en la que se participe.

Crear proyectos enfocados en la escritura y la lectura como habilidades esenciales para asegurar equidad y calidad se enfatiza a través del marco legal ecuatoriano, así como de los compromisos internacionales en el área educativa, incluyendo la LOEI, las políticas del Ministerio de Educación y el ODS 4.

En esta línea, la propuesta puesta en marcha en la Unidad Educativa Guaranda no es una acción independiente, sino que forma parte de una política pedagógica extensa que tiene como objetivo garantizar una educación inclusiva y de alta calidad.

El papel de la universidad en los proyectos de vinculación corrobora que la conexión entre la universidad, la escuela y la comunidad constituye un modelo transformador, la universidad contribuye con la capacitación de futuros docentes, la innovación y el saber; la escuela proporciona un

espacio tangible para el aprendizaje; mientras que la comunidad robustece el proceso a través de su intervención activa. Esta trilogía optimiza lo que los estudiantes aprenden, fortalece las habilidades de los universitarios y mejora la práctica docente dentro de las instituciones educativas.

CAPÍTULO III

3 ESTRATEGIA DE ACCIÓN DE LA FASE I

Este capítulo presenta la estrategia de acción que respaldan la realización de la fase I; en primer lugar, se describe la esencia del proyecto a través de la conexión entre la universidad y el trabajo pedagógico; se señalan los actores que participan de manera directa o indirecta, destacando la variedad de individuos involucrados en el proceso, y, finalmente se describen las herramientas de evaluación y diagnóstico empleadas,

Se destaca el proceso que comprendió fases de diagnóstico, diseño, implementación y puesta en práctica, así como de supervisión; se reflexiona sobre las necesidad de practicar la inclusión, la ética y la participación de la comunidad.

Es importante destacar que la estrategia utilizada no es una formalidad técnica sino que constituye un proceso de formación para los estudiantes de educación básica superior y para aquellos de nivel universitario que se están formando como docentes.

Este proyecto no solo produjo información o resultados, sino también aprendizajes conjuntos que han posibilitado reforzar la relación entre la universidad, la escuela y la comunidad.

3.1 Vinculación con enfoque de intervención educativa

La propuesta en la Unidad Educativa Guaranda forma parte de la relación con la sociedad, que es un aspecto relevante de la educación universitaria en Ecuador, según la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). La vinculación trae consigo un proceso de carácter

bidireccional en el que universidad y sociedad se relacionan. Sin embargo, el conocimiento académico pasa a estar al servicio de encontrar soluciones a las problemáticas sociales. A su vez, la experiencia comunitaria sirve para enriquecer la formación profesional de los futuros egresados (Asamblea Nacional del Ecuador, 2023).

La transformación de las prácticas pedagógicas relacionadas con la lectura, la comprensión y la escritura en básica superior no fue el mero ejercicio de observar pasivamente la realidad. Fue un trabajo activo de diagnóstico, planificación, acción y reflexión crítica.

La identidad del proyecto se puede caracterizar en tres dimensiones, en primer lugar, fue formativo, por lo que supuso para los estudiantes universitarios la puesta en práctica de conocimientos teóricos en un contexto real, a la vez que permitía en ellos la consolidación de competencias pedagógicas y sociales; en segundo lugar, fue transformador, ya que buscó incidir de manera directa en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes a través de estrategias dinámicas e integradoras; y por último, fue colaborativo, por cuanto se articuló con esfuerzos de la universidad, la escuela y la comunidad mediante un modelo de corresponsabilidad y aprendizaje conjunto.

La Fase I del proyecto se ha entendido, en este sentido, como una experiencia situada. Los futuros docentes tuvieron que enfrentarse a los retos de la diversidad de los estudiantes, de la escasez de recursos y de las necesidades educativas específicas. Es decir, se vieron forzados a adecuar sus estrategias a situaciones concretas y advertir que la formación docente tiene lugar en contextos reales. La práctica no es solo una aplicación de la teoría, sino una experiencia social situada

caracterización de en la que se articula de manera intencionada lo académico y lo comunitario, ayudando en la reflexión crítica, en la construcción de identidad profesional y en el desarrollo de competencias pedagógicas y sociales (Chala-Bejarano et al., 2021).

El proyecto implementado en la Unidad Educativa Guaranda no solo sirvió para transformar la realidad pedagógica de esta institución, sino que a la vez permitió a los universitarios entender la formación como práctica compartida.

3.2 Participantes

La Fase I del proyecto de vinculación comprendió una amplia variedad de actores que, desde sus respectivos roles, coadyuvaron a la puesta en práctica de las actividades y a la satisfacción de los objetivos que se habían definido. La participación de los estudiantes universitarios, de los estudiantes de básica superior, de los profesores de la institución y de las familias habilitó un aprendizaje comunitario en el que todos ellos se transformaron en actores.

3.2.1 Estudiantes universitarios en formación docente

Participaron 18 estudiantes de la Universidad Estatal de Bolívar, quienes se encontraban en proceso de formación en la carrera de la Educación Básica. Ellos se encargaron de elaborar estrategias pedagógicas, llevar a cabo actividades en el aula y de dar cuenta de dichas actividades en informes o bitácoras. Esta experiencia fue un espacio para fortalecer una identidad docente a partir de la reflexión crítica en el contexto de la variable diversidad del aula.

3.2.2 *Estudiantes de básica superior*

La población directa estuvo conformada por 200 estudiantes de octavo, noveno y décimo años de Educación General Básica, quienes concurrieron activamente a los talleres sobre lectura, a las actividades de la comprensión, a las dramatizaciones, a las tareas de producción escrita.

Las dificultades detectadas en el diagnóstico inicial, la falta de fluidez lectora, los errores ortográficos, la escasa cohesión entre las partes del texto y la baja motivación, constituyeron el eje de reflexión que guio las intervenciones realizadas. Esta problemática constituyó el hilo conductor para la planificación de estrategias adaptadas a la realidad donde están inmersos los estudiantes. La participación frecuente de los estudiantes ofreció la posibilidad de poder valorar los avances a corto plazo y adaptar las metodologías adecuándolas a sus verdaderas necesidades.

3.2.3 *Beneficiarios indirectos: Docentes y familias*

Los profesores de la Unidad Educativa Guaranda recibieron un impacto directo del proyecto a partir de la asistencia pedagógica ofrecida por los universitarios y de la retroalimentación sobre nuevas estrategias metodológicas. Esto generó un espacio de intercambio donde se encontraron los profesores en formación y los profesores en ejercicio, favoreciendo la cultura profesional de la institución y el aprendizaje mutuo.

Aunque su participación fue indirecta, las familias constituyeron un rol relevante en el proyecto. Fomentando la lectura en el hogar, realizando el acompañamiento en la escritura de tareas y asistiendo a la realización

de actividades de socialización de resultados, contribuyeron a solidificar los aprendizajes integrados en el aula. Esto puso de manifiesto cómo la comunidad también forma parte del proceso educativo y cómo los aprendizajes se amplifican cuando se desarrollan en el hogar.

Las colaboraciones de los diferentes participantes mostraron cómo el proyecto no solo era escuela-universidad, sino que también involucraba a la comunidad. La participación activa de los estudiantes universitarios, los estudiantes de básica superior, los docentes y las familias creó un modelo de trabajo en colaboración donde cada persona aportó su experiencia y su compromiso para ayudar a mejorar la educación en la institución y su comunidad.

3.3 Instrumentos

Este proyecto mostró la necesidad de usar herramientas para registrar la situación inicial, seguir los avances y tomar decisiones sobre los resultados obtenidos. Para tal efecto, la utilización de pruebas diagnósticas, fichas de observación y rúbricas, permitió no solo medir logros, sino también orientar la mejora continua y la evaluación formativa.

3.3.1 Pruebas diagnósticas

El trabajo inició c con la aplicación de pruebas diagnósticas de lectura y escritura a estudiantes de octavo, noveno y décimo año con el objetivo de identificar el nivel de fluidez lectora, la comprensión literal y la inferencial, y los errores ortográficos en la producción escrita.

La evaluación diagnóstica se convierte en indispensable para la práctica docente, esto se debe a que permite disponer de un punto de partida,

identificar las habilidades de comprensión lectora y, a partir de ahí, establecer estrategias didácticas coherentes con los estudiantes (Grilli Silva & Cardozo Fernández, 2022). En los estudiantes beneficiarios, los resultados del diagnóstico inicial mostraron dificultades en ortografía, cohesión textual y comprensión lectora.

3.3.2 *Fichas de observación*

A lo largo del desarrollo de las actividades, los estudiantes universitarios aplicaron fichas de observación estructuradas para registrar aspectos del comportamiento lector y escritor de los estudiantes. Estas fichas permitieron recoger información respecto de la disposición a leer en voz alta, la motivación para realizar tareas de escritura y la respuesta ante los trabajos grupales.

Zambrano-Fernández et al. (2023), señalan que usar fichas de observación en la práctica es una estrategia muy importante para entender de manera completa la realidad de la enseñanza. Esto proporciona una perspectiva cualitativa sobre el complejo proceso de lectoescritura.

3.3.3 *Rúbricas de evaluación*

La valoración de los productos textuales y de las actividades lectoras se llevó a cabo a partir de las rúbricas analíticas realizadas ad hoc para valorar los indicadores de ortografía, coherencia, cohesión o creatividad. Dichas herramientas aportaron criterios explícitos y objetivos tanto a los docentes como a los estudiantes, y favorecieron las autoevaluaciones, así como la toma de conciencia sobre el hecho de realizar tareas que permitan reconocer los logros alcanzados.

En esta línea, Narváez-Quintanilla et al. (2025) afirman que las rúbricas adecuadamente diseñadas son instrumentos significativos en la educación básica, no solo porque permiten evaluar objetivamente, sino también porque consolidan avances metacognitivos y el fortalecimiento de la autorregulación del aprendizaje.

La utilización de las rúbricas con otros instrumentos del proyecto (pruebas diagnósticas y fichas de observación) sirvió para triangular datos cuantitativos y cualitativos, permitiendo una mayor validez y fiabilidad en los resultados.

Pero más allá del elemento técnico que proporcionan, se da lugar a un elemento pedagógico relevante. Este elemento permite que los estudiantes tomen conciencia de los progresos, fortalezca la autonomía y encamine los esfuerzos hacia la mejora.

3.4 Diagnóstico – diseño – implementación – monitoreo

El programa de vinculación de la fase I fue un procedimiento disciplinado dividido en cuatro etapas cíclicas: diagnóstico, diseño, implementación y monitoreo. Este esquema de trabajo permitió desarrollar las acciones de una forma ordenada, darle continuidad al proceso y asegurar la coherencia metodológica.

Cada fase aportó insumos que permitían llevar a cabo ajustes en la etapa siguiente y, por tal motivo, se trató de un procedimiento, en continua evolución, siendo formativo para los estudiantes y también para los futuros docentes

3.4.1 Etapa 1: Diagnóstico

La primera de las acciones llevadas a cabo fue la aplicación de las pruebas diagnósticas y de las fichas de evaluación a los estudiantes de octavo, noveno y décimo año. La finalidad fue poder identificar las dificultades que más se repetían en fluidez lectora, comprensión y producción escrita. También se realizó en el caso específico de aquellos que presentaban necesidades educativas específicas (NEE).

Estas primeras evaluaciones fueron a su vez la línea de base indicada para poder llevar a cabo la planificación de la intervención pedagógica, dado que ofrecían una imagen clara sobre el punto de partida.

Los resultados de estas evaluaciones mostraron debilidades en ortografía, cohesión y comprensión inferencial. Estos aspectos fueron cruciales para crear y planear las estrategias que se deberán usar en la segunda fase de la intervención.

3.4.2 Etapa 2: Diseño

Con el diagnóstico en la mano, los 18 estudiantes universitarios fueron elaborando los planes de clase, las fichas didácticas y las rúbricas de evaluación, bajo la supervisión de los docentes de aula como los docentes supervisores a cargo de este proyecto.

El diseño metodológico se basó en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y ayudó a reconocer y abordar la diversidad entre los estudiantes mediante diferentes formas de mostrar y participar en las actividades.

Como indican las investigaciones más actuales, el DUA no solo es un marco inclusivo, sino una herramienta que transforma la práctica, maximizando habilidades lectoras y escritoras a partir de brindar oportunidades de acceso y expresión diferenciadas (Hidalgo Vergara et al., 2023).

Como resultado, fue una planificación colaborativa en la que cada estrategia se adaptó a las necesidades detectadas en los diferentes cursos intervenidos de la Unidad Educativa Guaranda.

3.4.3 Etapa 3: Implementación

Esta etapa de formación consistió en la implementación de las actividades en el aula, a través de estrategias dinámicas e integradoras tales como dictados ortográficos, lecturas guiadas, dramatizaciones, elaboración de carteles didácticos, ejercicios de producción escrita y, por último, hacer reflexiones en las sesiones.

Cada sesión de clase fue recogida en las bitácoras que fueron elaborando los estudiantes universitarios, en las cuales anotaban los avances como las dificultades que iban apareciendo en el aula.

La experiencia en contextos reales de enseñanzas les permitió a los futuros docentes reflexionar sobre el desarrollo de su docencia, articular práctica y teoría y, poco a poco, construir su identidad profesional.

3.4.4 Etapa 4: Monitoreo y retroalimentación

Una vez finalizado el proceso, se hizo una monitorización de resultados a partir de las rúbricas, listas de cotejo y reuniones de retroalimentación. A partir de estas reuniones, se evaluó el avance a corto plazo de los

estudiantes. Además, se determinaban limitaciones y se regulaban actuaciones en relación con las fases siguientes del proyecto.

En el ámbito de estas instancias del proceso de retroalimentación se produjo un diálogo entre docentes y estudiantes en el que se mostraban logros y modificaciones que había que llevar a cabo para seguir avanzando.

El proceso confirmó que la Fase I del proyecto no representó un conjunto de actividades aisladas, sino que fue un circuito sistemático que permitió, a la vez, mostrar resultados medibles.

3.5 Ética, inclusión y participación comunitaria

Todo proyecto de vinculación debe sustentarse sobre principios éticos que garanticen el respeto a la dignidad humana, la equidad en el acceso al aprendizaje y la corresponsabilidad de los participantes en el proceso.

En este sentido, la Fase I del proyecto en la Unidad Educativa Guaranda se realizó, dando prioridad a un enfoque ético centrado en la transparencia, la protección de los derechos de los estudiantes y la inclusión como eje principal de la enseñanza.

3.5.1 Inclusión como principio rector

La inclusión fue una de las líneas transversales en el diseño y en la puesta en práctica de las propuestas del proyecto. Se consideraron adaptaciones curriculares para los estudiantes con dislexia, rezago en lectoescritura y para aquellos que tenían otras necesidades educativas específicas.

El enfoque utilizado diversificó cómo se presentaron los contenidos, lo que ayudó a aumentar las formas de expresión y a permitir diferentes

maneras de participar. Esto garantizó que los estudiantes pudieran aprender a su propio ritmo y según su estilo de aprendizaje.

En este sentido, se aplicaron estrategias como la lectura compartida en voz alta, se utilizó el uso de pictogramas y de carteles visuales para ayudar a la comprensión y se organizaron parejas de trabajo donde un compañero actuaba como tutor de apoyo. Estas sencillas pero significativas adaptaciones muestran que la inclusión no es una teoría abstracta, sino que, en realidad, es una práctica cotidiana que modifica la experiencia educativa.

3.5.2 Participación comunitaria

La comunidad educativa participó en la elaboración del proyecto, los docentes de la Unidad Educativa Guaranda acompañaron a los universitarios, ofrecieron retroalimentación sobre las estrategias utilizadas, así como validaron las actividades diseñadas.

Las familias, aunque no están presentes en las aulas, reforzaron los aprendizajes desde el hogar, motivando hacia la lectura y realizando el acompañamiento de las tareas de escritura, logrando generar que los hábitos trabajados en la escuela se sostuvieran en la vida cotidiana de los estudiantes.

La fase I del proyecto de vinculación se caracterizó, entre otros aspectos, por la incorporación de la ética, la inclusión y la participación comunitaria como principios. Estos valores han permitido garantizar que la intervención no solo sea lo académico, sino que ha respetado la dignidad de los participantes. Además, ha atendido la diversidad y ha potenciado la corresponsabilidad entre universidad, escuela y familia, de

este modo, el proyecto pasó de ser algo técnico a un verdadero ejercicio de ciudadanía y de responsabilidad social.

3.6 Conclusión del capítulo

La estrategia de acción del proyecto ayudó, a través de un proceso claro, a conectar el diagnóstico, el diseño, la implementación y el seguimiento de la práctica en el aula dentro del contexto de la investigación-acción educativa. Esto garantizó que las estrategias aplicadas durante el aula no fueran un resultado de la improvisación, sino producto del análisis de la realidad escolar y de la colaboración entre la universidad, la escuela y la comunidad.

Se hizo posible transformar las prácticas pedagógicas de la Unidad Educativa Guaranda y fortalecer la formación profesional de los estudiantes universitarios considerando la contribución de un actor tan diverso como lo son estudiantes, docentes y familias. Estos actores demostraron que la educación es un proceso colectivo en el cual toda intervención enriquece y amplía las oportunidades de aprendizaje.

La utilización de instrumentos como pruebas diagnósticas, fichas de observación o rúbricas permitió ver un seguimiento del proceso y la retroalimentación necesaria para el ajuste de las estrategias durante el proceso de implementación. Además, se añadieron principios de educación ética, inclusión y participación comunitaria.

Todo esto hizo que el proyecto tuviera un enfoque educativo integral, que afecta no solo el aspecto académico, sino también el social y humano, aumentando las competencias de lectura y escritura de los estudiantes de básica superior, fortaleciendo la identidad profesional de

los futuros docentes y posicionando a la universidad como actor fundamental para la construcción de una educación inclusiva y equitativa, y de calidad.

CAPÍTULO IV

4 DIAGNÓSTICO INICIAL

Cualquier intervención educativa debe contar con un diagnóstico previo que permita determinar las necesidades, fortalezas y limitaciones del contexto donde este se perfila. El diagnóstico inicial realizado en la Unidad Educativa Guaranda permitió organizar las acciones para fortalecer la lectura, la comprensión y la escritura en los estudiantes de básica superior.

Este proceso no se enmarcó en la mera recolección de datos, sino que pretendía comprender la realidad educativa en toda su complejidad. Para lograrse, se combinó observaciones directas con registros de seguimiento que ofrecieron una visión cualitativa y cuantitativa del desempeño de los estudiantes y se tuvo en cuenta la parte académica, los factores motivacionales y socioemocionales que inciden en el aprendizaje, logrando una posición más amplia.

Los resultados mostraron problemas comunes y no aislados que coinciden con las evaluaciones nacionales e internacionales que alertan sobre las debilidades mantenidas en la comprensión lectora y en la producción escrita en los niveles de básica superior en el Ecuador.

En este capítulo se describen los principales hallazgos del diagnóstico inicial como punto de partida para elaborar un plan de intervención realista, relevante e inclusivo, asegurando que las acciones del proyecto respondieran a necesidades específicas y no a suposiciones generales.

4.1 Resultados por paralelo (8.º, 9.º y 10.º)

Para obtener esta información, se utilizaron pruebas de fluidez lectora y se realizaron episodios de lectura y escritura, así como ejercicios de comprensión y producción escrita. También se usaron fichas de observación que aportaron una visión cualitativa sobre la actitud y desempeño de los estudiantes. Así entonces, se obtuvieron datos veraces que proporcionan una visión más amplia de los diferentes estudiantes que componen el aula.

4.1.1 Octavo año de EGB

En octavo año, participaron aproximadamente 65 estudiantes distribuidos en seis paralelos. Los resultados fueron los siguientes:

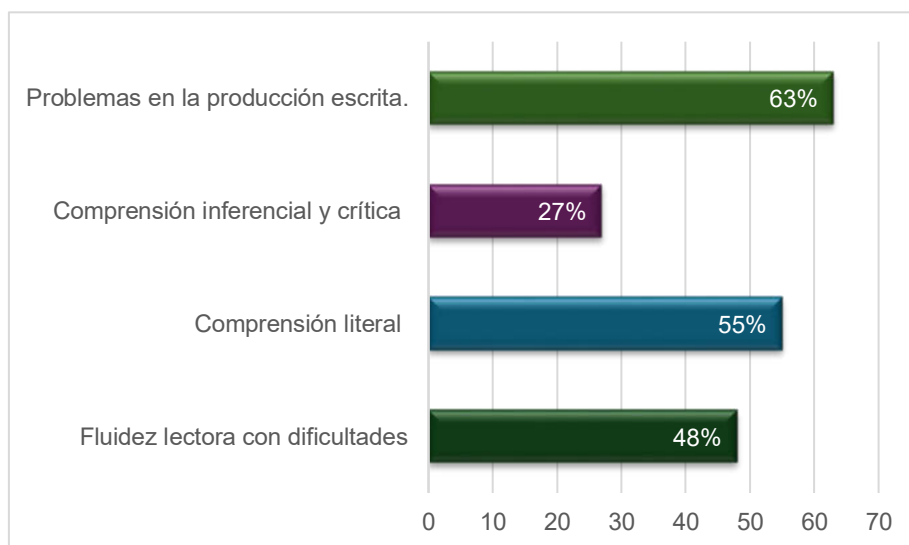


Figura 1. Resultados de octavo año.

Fuente: Avalos, 2025.

En octavo año, los problemas giraron en torno a la escritura y la comprensión de los textos a un nivel más profundo. Como muestra la

Figura 1, incluso un 63 % de los estudiantes presentó problemas en la producción escrita, en particular de ortografía, organización de párrafos y empleo de conectores para enriquecer su discurso. En la fluidez lectora, el 48 % presentó dificultades de entonación y precisión, aunque se logró que la mayoría fuese capaz de leer de una forma incluso básica, palabras sueltas. En la comprensión literal, un 55 % consiguió un nivel aceptable. Sin embargo, la comprensión inferencial y la crítica descendieron rápidamente hasta un 27 %.

Con ello se dejan entrever las limitaciones relevantes de los estudiantes a la hora de deducir significados o establecer juicios en torno a lo que han leído.

4.1.2 Noveno año de EGB

La muestra incluyó a 68 estudiantes, quienes mostraron avances respecto al octavo año, pero persistieron algunas dificultades.

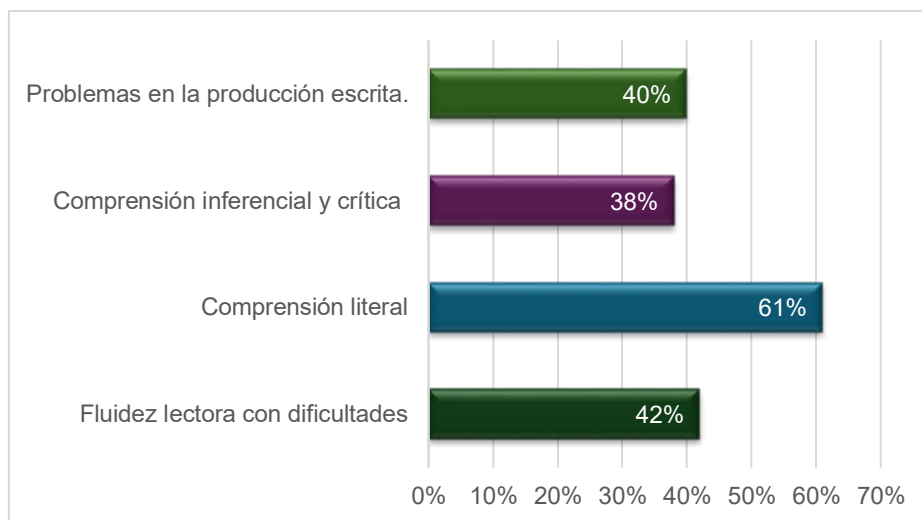


Figura 2. Resultados de noveno año.

Fuente: Avalos, 2025.

La Figura 2 indica los resultados de noveno año, en donde alcanzan un grado de fluidez lectora del 42 % en comparación con sus predecesores. Aunque el porcentaje disminuye, aún sigue conteniendo las mismas lagunas del año anterior. De la misma forma, la comprensión literal alcanza a un 61 %, que muestra una mejora respecto a los octavos esto con relación a la comprensión de la idea principal y de lecturas guiadas. A pesar de todo, la comprensión crítica se desarrolla en un 38 %, lo que muestra una mejora respecto al octavo, pero que aún no llega a dar paso a la lectura y comprensión crítica. La producción escrita representa el 40 % de la y sigue ligada a la lógica de ordenar ideas y de utilizar conectores en textos que complican la cohesión de las ideas.

4.1.3 Décimo año de EGB

En este nivel participaron 67 estudiantes, quienes evidenciaron un mayor dominio en la lectura y escritura, aunque con brechas significativas.

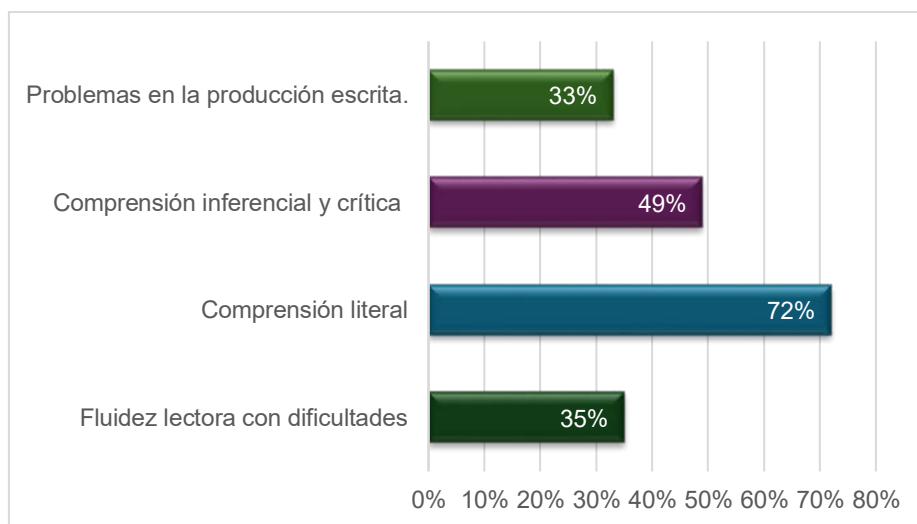


Figura 3. Resultados de décimo año.

Fuente: Avalos, 2025.

En el caso de décimo grado, en la Figura 3 se puede observar los avances notables con relación a los anteriores años. Esto constata un proceso de consolidación de las competencias lectoras y escritoras. Puesto que únicamente un 35 % de los estudiantes presentó dificultades en la fluidez. Este porcentaje evidencia una lectura más segura y con menos interrupciones. En cuanto a la comprensión literal, el porcentaje llegó hasta el 72 %, siendo la cifra más destacada dado que la mayoría de los estudiantes pudo llegar a identificar con claridad las ideas principales y secundarias.

Los resultados sobre el nivel de comprensión crítica e inferencial mostraron que el 49% de los estudiantes logró resultados aceptables. Esto representa un marcado aumento en comparación con años anteriores y sugiere que están mejorando en el análisis y en procesos de reflexión más complejos. Finalmente, en cuanto a la producción escrita, se observó un mejor manejo de conectores. Aunque persisten los errores ortográficos recurrentes en un 33 % de los estudiantes, lo que hace que la producción escrita continúe siendo un ámbito prioritario de atención.

4.1.4 Análisis comparativo

Entre los tres años de educación básica superior, como se muestra en la Figura 4, existe una mejoría en la producción de la lectura y de la escritura, del octavo grado al décimo grado baja la cantidad de dificultades en la fluidez lectora y en la producción escrita, además de presentarse mayores resultados en la lectura literal e inferencial.

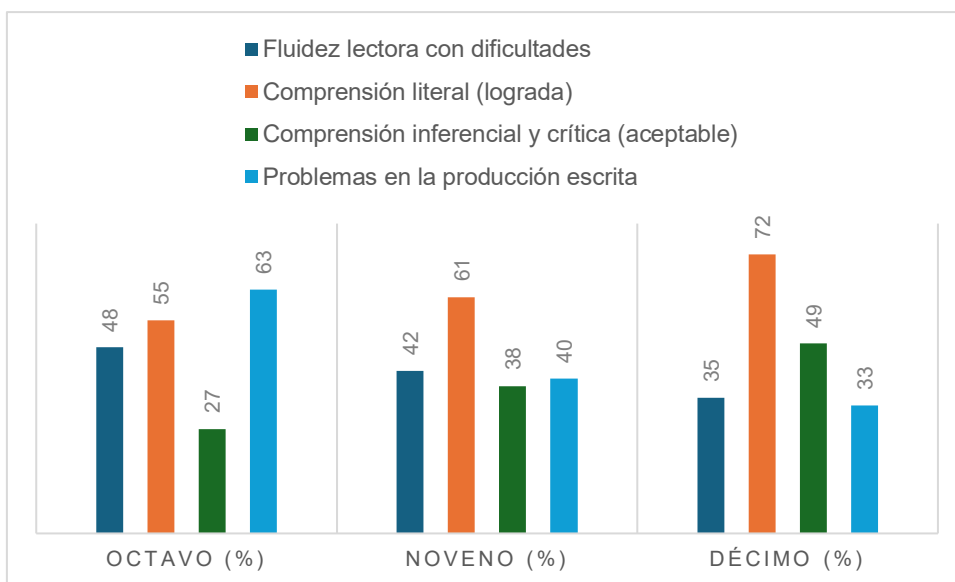


Figura 4. Análisis comparativo entre cursos.

Fuente: Avalos, 2025.

No obstante, estos resultados indican la necesidad intervención en la Unidad Educativa Guaranda, mediante un trabajo constante y adaptado a la realidad de los estudiantes, enfatizando la importancia de la lectura, comprensión y escritura en la básica superior.

4.2 Dificultades frecuentes

Desde el diagnóstico comparativo, se identifican problemas que se repiten en los tres niveles de educación básica superior que se han evaluado. Fundamentalmente las problemáticas de la fluidez lectora, la comprensión literal, la comprensión inferencial y crítica y la producción de textos. Estas debilidades tienen una repercusión directa sobre la expresión escrita de los estudiantes.

4.2.1 *Fluidez lectora*

Los resultados, en referencia a la fluidez lectora, muestran un avance progresivo entre los tres niveles de básica superior, pero también muestran que aproximadamente un tercio de los estudiantes no logra leer con naturalidad y entonación. Estos datos indican que la falta de fluidez del lector limita la comprensión de los textos y genera inseguridad a la hora de participar en el aula.

4.2.2 *Comprensión literal*

En cuanto a la comprensión literal, los resultados mostraron que, aunque la mayoría de los estudiantes logró identificar las ideas principales en los textos, aún hay un porcentaje considerable que tuvo problemas para recordar y reconocer información clara. Es decir, que muchos estudiantes solamente eran capaces de recordar fragmentos o datos aislados, sin lograr integrar de manera coherente los componentes básicos de la narración.

4.2.3 *Comprensión inferencial y crítica*

Los resultados en los niveles de comprensión inferencial y de comprensión crítica han sido los más bajos en comparación con los demás indicadores logrados, las dificultades se manifiestan en la escasa capacidad para deducir significados tácitos, establecer relaciones de causalidad y emitir un juicio crítico sobre lo que se lee. Investigaciones recientes avalan el hecho de que el desarrollo del pensamiento crítico tiene una incidencia directa con la comprensión inferencial, dado que permite a los estudiantes analizar, interpretar y emitir conclusiones sobre información tácita (Ocampo-Pizarro et al., 2025). Por lo tanto, la

necesidad de potenciar la lectura inferencial es estratégica y constituye la base para formar lectores autónomos que sean capaces de comprender en profundidad y de conectar los textos que leen con su realidad social.

4.2.4 Producción escrita

Los problemas en la producción escrita se produjeron en todos los paralelos, pero especialmente la ortografía, la confusión de grafías (“b” y “v”, “c” y “s”) y la omisión de letras. Tal como apuntan Jiménez et al. (2023), la ortografía no debe ser entendida solamente como un conjunto de reglas técnicas, sino asumida como una parte esencial del proceso de la escritura, sencilla de las estrategias didácticas de manera sostenida y variada. Además de la ortografía, se señalaron problemas de cohesión y coherencia textual, debido a las dificultades que mostraron los estudiantes para organizar ideas en párrafos y mantener la continuidad lógica de los textos.

Esto demuestra que la producción escrita debe abordarse de manera integral. El proceso de ortografía debe ir acompañado de actividades que ayuden en la planificación, revisión o reescritura de los textos, enfocándose en la forma y el contenido.

4.3 Casos especiales

El diagnóstico inicial también reveló casos específicos de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), dislexia y retrasos en el aprendizaje, quienes necesitaban atención personalizada. Estas situaciones, aunque no mayoritarias, marcaron una influencia considerable en los procesos de lectura y escritura, el ritmo de los aprendizajes, así como la participación en las tareas.

La presencia de estos estudiantes reveló abiertamente la necesidad de adaptar estrategias pedagógicas, diversificar los recursos y aplicar metodologías inclusivas que aseguren la equidad en el acceso a los aprendizajes. Esto es para que todos los estudiantes puedan avanzar siguiendo las posibilidades y los contextos de los que partan.

4.3.1 *Estudiantes con NEE*

En los tres niveles de básica superior se registraron al menos seis estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE), principalmente asociadas a dificultades cognitivas leves y trastornos del aprendizaje. Estos estudiantes presentaron un ritmo de adquisición más lento, errores recurrentes en la escritura y problemas de atención sostenida en tareas prolongadas. De acuerdo a lo que señalan Zambrano-Fernández et al. (2023), los problemas de lectoescritura en estudiantes con NEE abarcan desde errores ortográficos y caligráficos hasta limitaciones en la fluidez verbal, lo que demanda estrategias diferenciadas de enseñanza.

Las adaptaciones aplicadas en la Unidad Educativa Guaranda incluyeron tiempos extendidos para la lectura, instrucciones simplificadas y el uso de recursos visuales de apoyo, en correspondencia con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

4.3.2 *Casos de dislexia*

Se identificaron al menos tres casos diagnosticados de dislexia, caracterizados por la confusión en el orden de letras y sílabas, así como la inversión de grafías. Estos estudiantes presentaron frustración

recurrente frente a la lectura en voz alta, lo que afectó su autoestima académica.

Evidentemente la dislexia impacta de manera significativa no solo en la lectura y escritura, sino también en el desarrollo socioemocional, generando barreras como la ansiedad y la baja autoestima. Para atender estos casos, se aplicaron estrategias específicas como la lectura guiada, el trabajo fonológico, el uso de cartillas con letra ampliada y ejercicios multisensoriales, en línea con enfoques pedagógicos inclusivos que fomentan la integración académica y social.

4.3.3 *Rezago en lectoescritura*

Las producciones escritas de estos estudiantes son textos breves, poco cohesivos y con errores ortográficos, y su desempeño se ubicaba a uno o dos años de distancia respecto a lo esperado según el grado escolar. El rezago se identificó con factores externos tales como la falta de acompañamiento por parte de la familia y la falta de hábitos de lectura en el hogar.

Tal como sostiene Romero (2025), el rezago en lectoescritura no se debe solo a las limitaciones de los estudiantes, sino que da cuenta de un conjunto de factores estructurales y pedagógicos que impactan en la continuidad escolar; por lo tanto, la sistematización de la enseñanza y la intervención constante formulan elementos centrales para recuperar dicha situación.

La aparición de estos casos solo confirmó la necesidad de crear estrategias distintas y duraderas, mediante actividades organizadas y

recursos adaptados, para que los estudiantes rezagados tengan una verdadera oportunidad de ponerse al día.

4.4 De las necesidades detectadas a las estrategias aplicadas

La evaluación inicial en la Unidad Educativa Guaranda identificó un grupo de necesidades pedagógicas que han servido para orientar la implementación de las estrategias dinámicas e integradoras realizadas en la Fase I del proyecto. Estas necesidades evidencian debilidades de los aprendizajes de los estudiantes y son retos estructurales que merecen respuestas educativas innovadoras y sostenibles.

En primer lugar, se constató que existen aún dificultades para leer con fluidez y entender la lectura, esto motivó la necesidad de llevar a cabo prácticas continuas de lectura orientada, dramatizaciones y actividades que fortalecieran la entonación, la expresividad y la confianza lectora. En segundo lugar, las reiteradas faltas ortográficas revelaron la importancia de fortalecer la enseñanza de la ortografía de forma significativa, organizada y lejos de la mera memorización de reglas ortográficas. Para ello, las estrategias que se plantearon eran las de dictado de palabras, compartir correcciones y utilizar carteles en el aprendizaje habitual.

Una tercera necesidad hizo referencia a la falta de cohesión y coherencia en los textos que producían. Muchos de ellos tenían problemas de organización de ideas, de conectores y en la elaboración de los textos que implicaban realizar producciones más extensas. En este sentido, se vio con urgencia la necesidad de fomentar actividades de escritura con experiencias vitales y comunitarias que provocaran la escritura con un propósito.

La escasa presencia de los hábitos lectores en casa y el insuficiente acompañamiento familiar confirmaron la necesidad de reforzar el pacto entre la escuela, las familias, la comunidad con la finalidad de expandir las oportunidades de aprendizaje y consolidar el progresos.

Estas necesidades llevaron a desarrollar estrategias específicas y adaptadas en la Fase I, que dieron como resultado medidas no generales, sino ajustadas a los desafíos que enfrentarían los estudiantes de octavo, noveno y décimo año.

4.5 Conclusión del capítulo

El diagnóstico inicial fue un momento crucial del proyecto en la medida en que permitió conocer de forma precisa cuál era el perfil inicial de los estudiantes de octavo, noveno y décimo año de básica superior. Los resultados indicaron que, aunque hay un avance gradual entre los años escolares al pasar de un grado a otro, hay problemas importantes en la fluidez al leer, la ortografía y la cohesión. Estas dificultades terminan por influir en el rendimiento escolar y en la motivación hacia la lectura y escritura.

La identificación de casos especiales fue una oportunidad más para introducir estrategias inclusivas, atendiendo a las particularidades del aula. El diagnóstico inicial no solo es una radiografía del estado de la lectoescritura en la Unidad Educativa Guaranda sino que justifica la aplicación de estrategias dinámicas e integradoras desde una mirada pedagógica, inclusiva y a la vez sostenible.

CAPÍTULO V

5 ESTRATEGIAS DINÁMICAS E INTEGRADORAS

Para poder hacer posible el desarrollo de la lectura, la comprensión y la escritura en la Educación Básica Superior, solo con la puesta en marcha de los esquemas de enseñanza tradicionales no es suficiente. Para alcanzar unos resultados óptimos, hay que implementar estrategias pedagógicas de carácter dinámico e integrado que se adapten a las características, los intereses y las necesidades del estudiante.

Estas estrategias no solo deben buscar la obtención de una mejora en el rendimiento académico, también deben suscitar el placer por la lectura y la escritura, que favorezcan el desarrollo de la creatividad, que generen aprendizajes significativos que vayan más allá de las aulas. Es por esa razón que la pedagogía contemporánea pone énfasis en la utilización de metodologías activas y de recursos novedosos que hagan de la práctica de la lectoescritura una experiencia viva y cercana.

Enseñar a leer y escribir implica situar al estudiante en experiencias comunicativas reales, donde pueda entender y producir textos con sentido real y motivador. A la vez que la innovación en la educación debe centrar sus esfuerzos en la inclusión, la equidad y la participación de todos los estudiantes para que cada uno encuentre el contexto adecuado para aprender y expresarse.

Este capítulo describe las principales estrategias llevadas a cabo en la Fase I del Proyecto de Vinculación de la Universidad Estatal de Bolívar, entre las más relevantes se encuentran los dictados reflexivos y la corrección ortográfica, las lecturas guiadas, la escritura relacionada con

la lectura, la creación de carteles ortográficos, las lecturas en voz alta, las dramatizaciones o la utilización de recursos digitales básicos.

También se detallan las adaptaciones específicas para los estudiantes con necesidades educativas concretas y la dislexia y la participación de la familia para convertir este proceso en una experiencia dinámica, inclusiva y significativa, en donde los estudiantes no solo ejercitan habilidades lingüísticas, sino que, además, también desarrollan confianza, motivación y una mayor sensibilidad social hacia el valor de la comunicación.

5.1 Estrategias generales aplicadas

Las prácticas delineadas para la fase I fueron construidas a partir de los cuatro parámetros que se establecieron a partir del diagnóstico. Estos parámetros fueron los siguientes: fluidez lectora, comprensión literal, comprensión inferencial y crítica y producción escrita (ortografía, cohesión y organización textual). Con dicho horizonte, se intentó priorizar lecturas guiadas para favorecer la fluidez y la prosodia.

Además, se realizaron tareas de recuperación de información y organizadores gráficos para afianzar la comprensión literal. Se formularon preguntas inferenciales, debates y lectura crítica para mejorar el razonamiento y la interpretación. Finalmente, se incluyeron dictados reflexivos, corrección compartida, reescritura guiada y uso de rúbricas para propiciar la producción escrita.

Todas estas acciones intentan dar respuesta, de manera explícita, a las necesidades detectadas, además de contribuir con recursos participativos

y motivadores que favorecieran el aula como un espacio activo de aprendizaje.

5.1.1 *Dictados y corrección ortográfica*

El dictado, lejos de ser simplemente una práctica mecánica y repetitiva, fue reinterpretado en la fase I de la propuesta como el procedimiento reflexivo. Este procedimiento contemplaba, no solo que los estudiantes transcribieran lo que escuchaban, sino además un análisis de sus errores, la comparación con las reglas que habían aprendido y la práctica de la autocorrección.

Esta dinámica del dictado fue convertida en una práctica de aprendizaje activo, donde la reflexión sobre el error suponía una interiorización más profunda del sistema gráfico de la lengua. En las palabras de Castro Miñarcaja et al. (2022), la implementación de estrategias didácticas adecuadas contribuye a disminuir los errores ortográficos de forma significativa, así como a animar al estudiante a asumir una posición más consciente en el propio proceso de escritura; en el caso de la Unidad Educativa Guaranda, esta estrategia fue interpretada como una mejora progresiva en el uso de las tildes, la diferenciación de grafías y la autopercepción de mejora.

5.1.2 *Lecturas guiadas*

Las lecturas guiadas se concibieron como espacios de acompañamiento en los que los estudiantes universitarios leían en voz alta, modelando entonación, ritmo y pausas, mientras que los estudiantes las seguían con atención. Luego de esta primera parte, los estudiantes tomaban el relevo y leían fragmentos breves, lo que proporcionaba un clima de confianza

y de práctica compartida. Las preguntas que se planteaban al final de cada lectura servían para trabajar la comprensión literal e inferencial de una manera básica, pero funcional.

Esta práctica desempeñó un papel clave en fortalecer la seguridad de los estudiantes al leer en voz alta. Les ayudaba a ser más fluidos, pero también favorecía a que la lectura dejara de ser vista como una tarea en solitario para pasar a ser una actividad compartida. De hecho, el que la lectura fuera alternativa entre docentes en formación y estudiantes fomentaba la participación, disminuía la ansiedad frente a los errores y facilitaba que la comprensión de los textos fuera un proceso colectivo.

5.1.3 *Escritura basada en la lectura*

A cada sesión de lectura le seguía una serie de actividades de producción escrita que estaban directamente relacionadas con el texto leído. Luego de leer un relato breve, los estudiantes escribían una alternativa del final, una carta, por ejemplo, a un personaje o hacían un resumen con sus propias palabras. Estas prácticas mejoraron la comprensión de lo leído y a la vez propiciaron la creatividad y el placer por la producción escrita.

La escritura basada en la lectura se convierte en un recurso crucial para trabajar la cohesión textual, para mejorar la organización de ideas y para demostrar que leer y escribir no son dos actividades desconectadas entre sí. En cambio, hacen parte de un proceso interrelacionado que se va enriqueciendo mutuamente.

De esta manera, los estudiantes convertían cada texto que se leía en un punto de partida para la elaboración de nuevas historias, reflexiones y

producciones personales, fortaleciendo, de esta forma, la confianza y la autonomía en el uso de la palabra escrita.

5.1.4 *Carteles ortográficos y trabajo en el pizarrón*

Con la finalidad de reforzar las reglas ortográficas que presentaban mayores dificultades, se procedió a construir carteles didácticos que colocados en lugares visibles del aula, así como a realizar ejercicios colectivos en el pizarrón. Estas actividades se realizaron de forma interactiva, incentivando a los estudiantes para que identificaran los errores, corrigieran las palabras y plantearan ejemplos que sirvieran para consolidar sus conocimientos.

El uso de carteles y el pizarrón convirtieron la ortografía en una práctica compartida, dinámica y cotidiana, alejada de la memorización de reglas. Los estudiantes propusieron ejemplos y también realizaron la corrección de forma colectiva. Estas actividades contribuyeron a que las reglas ortográficas fueran interiorizadas de forma gradual.

5.1.5 *Lectura en voz alta y dramatización*

La lectura en voz alta fue utilizada como una técnica de mejora para alcanzar la fluidez y la seguridad de los estudiantes en la lectura de distintos textos. En cada una de las sesiones se incurría en momentos donde se fomentaba la lectura en grupo o la lectura por turnos, favoreciendo la entonación conveniente, el respeto a los signos de puntuación y la expresividad.

Esta técnica disminuyó la ansiedad al enfrentarse a un error y favoreció la construcción de confianza en aquellos que mostraban una mayor inseguridad a la hora de leer.

La dramatización fue la técnica complementaria que permitió llevar los textos a la representación, a la misma que los estudiantes se convertían en los personajes y recreaban las historias.

Así, la lectura podía trasladarse a formas experimentales, favorecer la motivación de los estudiantes y la comprensión más profunda de lo que se leía. La dramatización ayudó a crear equipo y a estimular la creatividad, ya que requiere que el grupo colabore, se coordine y se exprese corporal y verbalmente.

5.1.6 *Recursos digitales básicos*

Si bien la cantidad de recursos tecnológicos era escasa, se implementaron materiales informáticos básicos como presentaciones digitales y vídeos breves. Estos materiales se utilizaron fundamentalmente para que el estudiante pudiera apreciar ejemplos visuales de referencia y para reforzar contenidos ortográficos y relacionados con la gramática.

La puesta en práctica de estrategias pedagógicas específicas para la lectura y la escritura ha supuesto una forma de garantizar que su enseñanza sea un proceso más dinámico, motivador y con posibilidad de inclusión. Alejadas de ser prácticas privadas, se han ejecutado de forma explícita para articular la lectura, la escritura y la reflexión metalingüística. Su impacto más inmediato aparece reflejado en una mayor disposición del alumnado hacia la participación, así como la disminución de errores ortográficos y el incremento de la autoestima lectora.

5.2 Adaptaciones para estudiantes con NEE y dislexia

La diversidad de las aulas de educación básica superior requiere de la implementación de estrategias que garanticen la plena participación de todos y cada uno de los estudiantes, en especial, aquellos que presentan necesidades educativas específicas (NEE) o dislexia. En la Unidad Educativa Guaranda, este principio ha pasado a ser parte de un eje transversal, que conduce cada una de las acciones dirigidas hacia la inclusión y el respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje.

5.2.1 Adaptaciones para estudiantes con NEE

Dar respuesta a la diversidad en básica superior implica el diseño de apoyos diferentes que lleven a los estudiantes con necesidades educativas específicas a acceder al aprendizaje en las mismas condiciones que sus compañeros. En la Unidad Educativa Guaranda, las adaptaciones realizadas se basaban en las dificultades identificadas en el diagnóstico inicial.

Entre las medidas adoptadas había incluso simplificación y segmentación de las instrucciones acompañadas de ejemplos que favorecieran la comprensión. También se consideraba tiempo extra en actividades de lectura y escritura adecuadas a los ritmos de cada uno de los estudiantes. Además, se incluyó la elaboración de soportes visuales (carteles pictográficos, fichas ilustradas) que favorecen el recuerdo visual y el trabajo cooperativo.

Las adaptaciones no solo respondían a dificultades concretas, sino que también buscaban consolidar un espacio inclusivo y motivante. Este espacio permitiría a cada estudiante aprovechar al máximo sus

capacidades, siguiendo el DUA. Este diseño se ha constituido como un marco metodológico que garantiza el acceso, la participación y la representación de todos los estudiantes, asegurando múltiples formas de acción, expresión y motivación (Bravo Ibarbo et al., 2024; Pincay-Reyes & Cedeño-Tuárez, 2023).

Así, la práctica educativa se apartó de la homogeneidad y avanzó hacia un modelo más flexible y adaptado, donde la inclusión dejó de ser un concepto teórico y se convirtió en una parte integral de la clase.

5.2.2 *Adaptaciones para estudiantes con dislexia*

Durante el diagnóstico inicial, se identificaron varios casos de dislexia que exigían un enfoque pedagógico personalizado. Los jóvenes presentaban confusión en el orden de las letras y sílabas, además de inversiones en la escritura y dificultades al leer en voz alta. Dichas dificultades influían en su autoestima académica y su seguridad frente a sus compañeros. Basándose en estas características, fue clave diseñar estrategias específicas para mejorar la lectura y escritura escolar, sin que hubiera un bajo rendimiento en las mismas.

Las adecuaciones estaban orientadas a textos con letras de mayor tamaño y espaciado, lo cual facilitaba la decodificación. Se llevaron a cabo ejercicios fonológicos de identificación de sílabas y sonidos, adecuando los textos a ser trabajados en el aula. Se propusieron dinámicas multisensoriales, como el uso de letras móviles, juegos fonéticos, escritura con el uso de colores ofreciendo alternativas para trabajar la lectoescritura.

Estas estrategias, además de ser claramente útiles, muestran que la dislexia no es un impedimento imposible de superar, sino una manera de enfrentar las dificultades con creatividad, paciencia y métodos adaptados al estudiante. La implicación de estos estudiantes en todas las actividades mostró que cuando la diversidad está atendida, se logra la mejora grupal y se va mejorando la sensibilización social en la comunidad educativa.

5.2.3 *Impacto de las adaptaciones inclusivas*

La aplicación de esas adaptaciones permitió que los estudiantes con NEE y dislexia intervinieran de forma activa en las actividades, reforzaron su confianza académica y disminuyeron la sensación de bloqueo ante las tareas estudiantiles. La participación permitió que experimentaran la experiencia de una forma positiva, lo que repercutió en su autoestima y en la imagen que tenían de sí mismos.

A su vez, la experiencia generó en el resto del grupo y en los universitarios una cierta sensibilidad de poder comprobar que la diversidad del grupo había de ser tomada en cuenta. Aprender a convivir con compañeros que precisaban apoyos diferenciados favoreció la empatía, la colaboración y el espíritu solidario, las cuales se transformaron en aprendizajes tan significativos como la misma lectura y escritura.

De este modo, la inclusión dejó de ser un principio amorfo para definir en el día a día, en cada actividad, en cada ajuste metodológico, en cada forma de apoyo mutuo. Y manejar una dinámica escolar enriquecedora, donde no solo los estudiantes con NEE ni con dislexia, sino que toda la comunidad educativa aceptó que la diversidad es una ventaja, no una limitación.

5.3 Integración de familia y comunidad en el proceso

El refuerzo de la lectura, la comprensión y la escritura en la educación básica superior no puede limitarse exclusivamente a las aulas, la escuela, por sí sola, no puede revertir las brechas que tienen algunos de sus estudiantes; necesita el acompañamiento del propio entorno que los rodea.

Desde esa perspectiva, una de las líneas de trabajo del proyecto en la fue promover la participación de las familias y considerar a la comunidad como un aliado estratégico en el proceso formativo. Se pusieron en práctica acciones que fomentaron a los padres, madres o cuidadores la práctica de la lectura en el hogar, el acompañamiento de las tareas de escritura, la atención a los avances de los estudiantes, en definitiva, convertir la práctica escolar en un compromiso compartido.

5.3.1 *Participación de las familias*

A pesar de que la intervención se enfocó en el trabajo directo con los estudiantes, las familias tenían un papel fundamental al recuperar en casa las actividades iniciadas en la escuela. Se propusieron acciones sencillas como la lectura de cuentos a modo de narración compartida, la revisión de las tareas de escritura o la elaboración de modestos diarios familiares.

Todo ello convirtió a padres y a madres en mediadores del aprendizaje, favoreciendo la motivación y la continuidad del proceso más allá de la escuela. Tal y como añaden Ríos & Palacios (2021), la atención a las dificultades para leer y escribir, entre ellas la dislexia, no puede desvincularse del compromiso del sistema familiar, pues este constituye un soporte esencial para el progreso de la persona educativa.

Así, la intervención en la Unidad Educativa Guaranda corroboró que el acompañamiento familiar no requiere conocimientos técnicos a modo de experticia, sino de la disposición para acompañar, escuchar y motivar. En esta línea se fortaleció la relación familia-escuela y se puso en evidencia que la consecución en el reforzamiento de la lectura y la escritura es una cuestión de esfuerzo compartido, de los aportes que hace cada agente educativo desde su propio lugar de actuación.

5.4 Ejemplos prácticos de fichas, guías y cartillas

Con el objetivo de asegurar que las estrategias llevadas a cabo no quedaran únicamente en lo teórico, los estudiantes universitarios elaboraron materiales didácticos ajustados a las necesidades detectadas en la fase de diagnóstico inicial. Estos materiales, prácticos, inclusivos y motivadores tenían como premisa ser claros desde el punto de vista pedagógico y accesibles para todos los estudiantes.

Entre estos materiales las fichas de lectura orientada, las cartillas ortográficas, las guías de escritura creativa y los materiales de apoyo para los estudiantes con NEE y dislexia no solo dio un soporte a la actividad en el aula, sino que también representaron un modelo de buenas prácticas que puede ser utilizado y enriquecido en otras instituciones educativas.

En la Tabla 1 mostrada a continuación, se muestran los materiales que se convirtieron en insumos del proyecto aplicado de la Fase I, es decir, cualquier estrategia que ha sido implementada se resiste a perderse en el tiempo y el espacio.

Tabla 1. Insumos utilizados en la Fase I.

Instrumento	Objetivo	Descripción	Ejemplo de aplicación
Ficha de lectura guiada	Desarrollar fluidez lectora y comprensión literal.	Contiene fragmentos breves con espacios para marcar pausas, subrayar ideas principales y responder preguntas literales.	Texto narrativo breve con 5 preguntas de comprensión literal.
Ficha de escritura creativa	Fortalecer cohesión y coherencia textual	Presenta consignas abiertas para redactar finales alternativos, cartas o resúmenes.	“Escribe un nuevo final para el cuento leído en clase”.
Cartilla ortográfica	Corregir errores recurrentes (b/v, c/s, tildación)	Incluye ejemplos, reglas breves y ejercicios de autocorrección.	Dictado reflexivo con espacio para marcar y corregir errores.
Ficha de dramatización	Desarrollar expresión oral y comprensión inferencial.	Contiene guiones breves con roles asignados y preguntas de análisis.	Dramatización de un diálogo con preguntas sobre intenciones de los personajes.
Cartilla de apoyo para NEE/dislexia	Facilitar acceso inclusivo al aprendizaje.	Textos ampliados, pictogramas y ejercicios fonológicos.	Cartilla con sílabas resaltadas en colores y

Fuente: Avalos, 2025.

5.5 Conclusión del capítulo

Las estrategias dinámicas e integradoras mostraron que la enseñanza de la lectura y de la escritura, lejos de ser una mera repetición y descontextualización de la actividad de lectura y escritura, puede ser un proceso activo, inclusivo y motivador.

Esto es posible si se basa en actividades participativas y en recursos que respondan al contexto de los estudiantes que dan como resultado mejoras notables en fluidez, comprensión y producción escrita.

Las acciones elegidas para el grupo de estudiantes con necesidades educativas especiales y dislexia confirmaron que para entender la educación desde la diversidad de los estudiantes es necesario basarse en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Las familias y la comunidad que se incorporan al proceso, ligadas a la construcción de las lecturas y escrituras, hacen que el impacto de las acciones se vea reforzado al convertir estas actividades en prácticas que son desarrolladas también fuera del aula.

Por otro lado, los ejemplos desarrollados de fichas, guías y cartillas demuestran que la innovación pedagógica es necesaria y que no depende de la existencia de recursos tecnológicos de los más sofisticados, sino de la creatividad del docente. Además, depende de la contextualización de las actividades y de la capacidad de relacionar la lectura y la escritura con experiencias existenciales que hacen sentido a su vida.

Las estrategias que se han desarrollado son un modelo de enseñanza flexible, dinámico y replicable. Este modelo puede sentar las bases para ser trabajado y escalado a fases posteriores del proyecto. Además, puede constituir el elemento que sirva de referencia para otras instituciones educativas que se encuentren ante desafíos semejantes en el desarrollo de la lectoescritura en básica superior.

CAPÍTULO VI

6 INTERVENCIÓN, APRENDIZAJES Y PROYECCIONES

La fase de intervención fue el momento en el cual las estrategias que llevaban tiempo en el papel pudieron tomar cuerpo y generar experiencias que contrasten los procesos de lectura, comprensión y escritura. En este capítulo, se describe la puesta en práctica de las estrategias, así como las lecciones aprendidas y las proyecciones, que brindan una mirada global del impacto del proyecto.

La aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje permitieron valorar la pertinencia de los recursos diseñados, así como la necesidad de ajustar la intervención a la diversidad del estudiantado. Durante la intervención, los estudiantes universitarios tomaron un papel protagónico y de planificación en la organización y presentación de las actividades así como de dirección de las actividades a desarrollar, de la mano del profesorado y con el soporte de la comunidad.

El capítulo presenta, en primer lugar, el diseño y la puesta en práctica del plan de intervención, en segundo lugar, los principales impactos generados en el estudiante, en el futuro docente y en la comunidad educativa donde se desarrolló, por último, se presentan proyecciones hacia la segunda fase para la ampliación de los resultados.

6.1 Organización por curso y paralelo

Los contenidos de la intervención se organizaron también teniendo en cuenta los grados y paralelos de básica superior; de este modo se fue atendiendo apropiadamente a las necesidades de cada uno de estos niveles. Este plan permitió un enfoque gradual: en el octavo año se

centró en la fluidez de la lectura; en el noveno, en la comprensión de inferencias y la cohesión; y en el décimo año se enfocó en la comprensión crítica y en la escritura de textos argumentativos.

La organización por paralelo no solamente facilitó la división del trabajo entre universitarios, sino que a la vez posibilitó un seguimiento a los avances y dificultades de cada grupo. Con esta forma de organización, las estrategias utilizadas habían reflejado tanto los problemas generales identificados en el diagnóstico previo como las particularidades de cada grupo de aula.

6.1.1 Octavo año de EGB

La recuperación de la confianza lectora atravesó desde sesiones de lectura guiada hasta dictados reflexivos, los que llevaron poco a poco a transformar los errores ortográficos en espacios de aprendizaje compartido, como se muestra a continuación:

Tabla 2. Estrategias aplicadas en octavo de básica.

Dificultad detectada	Estrategia aplicada	Resultado esperado
Lectura lenta y entrecortada	Lecturas guiadas	Mejorar entonación, ritmo y confianza lectora.
Errores ortográficos frecuentes	Dictados reflexivos con palabras de uso común	Interiorizar reglas básicas y reducir errores.
Escasa producción escrita	Cuentos breves, resúmenes y corrección compartida	Fomentar cohesión textual y creatividad.

Fuente. Avalos, 2025.

En la Tabla 2 se muestra las estrategias principales que se aplicaron en octavo año de EGB para atender dificultades en fluidez lectora, ortografía y producción escrita desde el trabajo práctico y motivador. Por medio de las lecturas guiadas, los dictados reflexivos y las escrituras breves, se buscó no solo la mejora de la entonación y la disminución de ortografía errónea. También se buscó el desarrollo de la creatividad en la producción de textos y la cohesión en los elaborados por los estudiantes.

6.1.2 Noveno año de EGB

En este nivel, las dramatizaciones se convirtieron en una práctica clave y muy bien valorada, ya que transformaron la lectura en un ejercicio vivo que implicaba la voz, el cuerpo y la emoción. De esta manera, los estudiantes no solo comprendían los textos, sino que también los vivenciaban de manera expresiva, vinculando la palabra, la oralidad y el lenguaje corporal.

Tabla 3. Estrategias aplicadas en noveno de básica.

Dificultad identificada	Estrategia aplicada	Resultado esperado
Comprensión literal e inferencial limitada	Lecturas dramatizadas con voz y expresión corporal	Mayor motivación por la lectura y fortalecimiento de la comprensión a través de la oralidad y la expresión artística.
Cohesión textual insuficiente	Producción de textos narrativos y descriptivos con énfasis en párrafos y conectores	Avance en la organización lógica de ideas y mejora de la cohesión textual.

Errores recurrentes en la escritura	Jornadas de corrección colectiva en pizarrón	Identificación de errores comunes, reflexión grupal y desarrollo de habilidades de autocorrección.
Necesidad de flexibilidad pedagógica	Planificación ajustada al ritmo de cada grupo.	Pertinencia en el desarrollo de actividades y adaptación a las necesidades específicas de cada paralelo.

Fuente: Avalos, 2025.

En la Tabla 3 del noveno año de EGB se ilustra de qué manera las estrategias se orientaron a superar las dificultades de comprensión, cohesión y escritura a partir de las actividades expresivas y colaborativas. Las lecturas dramatizadas facilitaban la motivación y la comprensión, al mismo tiempo que la producción de textos y la corrección colectiva fortalecieron la organización de las ideas y la autocorrección. Por otra parte, la planificación flexible permitió adecuar las actividades.

6.1.3 *Décimo año de EGB*

El décimo año fue un período de notable progreso en el dominio lector y escritor, bajo las señas de dificultades en comprensión crítica y en redacción de textos argumentativos. Se llevaron a cabo actividades más complejas: debates de estudiantes que propiciaron la confrontación y argumentación oral. Esto fue seguido del ensayo breve orientado a potenciar la cohesión, la coherencia y la ortografía, y sobre todo habilidades fundamentales durante el tránsito al bachillerato.

Tabla 4. Estrategias aplicadas en noveno de básica.

Dificultad identificada	Estrategia aplicada	Resultado esperado
Comprensión crítica limitada	Debates de estudiantes a partir de lecturas asignadas.	Desarrollar pensamiento crítico, capacidad argumentativa y análisis de diferentes perspectivas.
Escritura de textos argumentativos débil	Redacción de ensayos breves	Mejorar cohesión y coherencia textual, así como la corrección ortográfica en escritos formales.
Necesidad de mayor autonomía y rigor académico	Talleres de retroalimentación entre pares	Fomentar la autocrítica, la evaluación colaborativa y la mejora continua de la producción escrita.
Escasa diversidad en formatos de aprendizaje	Uso de recursos digitales básicos	Ampliar los contextos de escritura y acercar a los estudiantes a entornos académicos actuales.

Fuente: Avalos, 2025.

La Tabla 4 del décimo año de EGB muestra cómo las estrategias buscan llevar a los estudiantes a un nivel más crítico y autónomo en sus aprendizajes. Los debates y los ensayos reforzaron la argumentación y la escritura formal, mientras que los talleres de retroalimentación favorecieron la autocrítica y la colaboración. Por último, el uso de recursos digitales diversificó los formatos de aprendizaje, acercando la

práctica escolar a unos escenarios académicos y sociales más contemporáneos.

6.2 Actores clave: universitarios, docentes y comunidad

El éxito del plan de intervención no dependió solo de las estrategias utilizadas, sino también de las decisiones y actividades que desarrollaron los diferentes participantes de la comunidad educativa. Universitarios, docentes y familias cooperaron en la pertinencia y la sostenibilidad del proyecto. Cada grupo pasó a asumir responsabilidades concretas, los universitarios realizaron la planificación y la implementación de las actividades; los docentes de aula ofrecieron sus propias experiencias, supervisión y comentarios; y las familias y las comunidades ofrecieron apoyo desde su entorno.

6.2.1 *Estudiantes universitarios*

Los dieciocho estudiantes de la Universidad Estatal de Bolívar tuvieron protagonismo en la intervención y se convirtieron en agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, asumieron un rol activo donde no se limitaron a acompañar u "observar" el proceso. Adoptaron responsabilidades concretas que los situaron en el centro de la acción pedagógica.

Asumieron la responsabilidad de la planificación pedagógica de actividades, elaboraron fichas, guías, planificaciones de clase centradas en los resultados del diagnóstico inicial. Es decir, fueron capaces de trasladar los conocimientos que habían adquirido en su formación universitaria a un contexto real, adaptando los contenidos y los métodos a las necesidades de los estudiantes.

Se responsabilizaron de la implementación de las actividades de los estudiantes, idearon sesiones de lectura guiadas, dictados reflexivos, ejercicios de escritura, dramatizaciones, organizaron estrategias capaces de lograr la mejora de los estudiantes y a la vez fomentar la motivación.

Llevaron a cabo la evaluación formativa de los estudiantes, incorporando una serie de rúbricas y fichas de observación para dar cuenta del progreso. Este ejercicio les permitió reflexionar sobre la evaluación no solamente como un tipo de medidor, sino sobre de qué manera esta podía ser un tipo de retroalimentación y seguimiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En conjunto, este rol activo en esa experiencia les permitió desarrollar competencias pedagógicas, enfrentarse al reto de gestionar aulas reales y construir crítica sobre su futura práctica docente, comprendieron que enseñar es un acto cotidiano cargado de un compromiso ético y social con la comunidad educativa.

6.2.2 *Docentes de la Unidad Educativa Guaranda*

Los docentes de aula tuvieron un papel fundamental como acompañantes y mentores en el proceso, cumpliendo funciones de supervisión y retroalimentación que hicieron posible una intervención pertinente. Su participación no solo garantizó el seguimiento de los objetivos pedagógicos propuestos, sino que a la vez propició un espacio de diálogo formativo entre la experiencia práctica y la innovación en los métodos de intervención.

Una de sus principales tareas fue la de ofrecer la asesoría pedagógica, es decir, otorgar sugerencias a los universitarios sobre las metodologías

más adecuadas para que las actividades propuestas fueran más idóneas y se ajustaran a las características de los contextos.

A la par, los docentes asumían la validación de las propuestas desde un punto de vista curricular, siguiendo muy atentamente que las estrategias a aplicar respondieran a lo que había sido recogido en el Currículo Priorizado del Ministerio de Educación. Dicha validación fue lo que permitió que el proyecto no se pudiera desligar de las orientaciones oficiales, manteniendo una coherencia entre los objetivos nacionales de aprendizaje.

Otra de sus tareas fue monitorear el clima escolar manteniendo el orden y disciplina durante las sesiones, lo cual resultó clave para que los universitarios pudieran llevar a cabo sus propuestas en un momento específico y propicio para el aprendizaje, sin distracciones ni alteraciones.

Por último, los docentes podían llevar a cabo una retroalimentación colaborativa, donde la experiencia y las reflexiones compartidas enriquecieron la formación de los universitarios. Pero también se trataba de intercambios de prácticas que propiciaban un aprendizaje intergeneracional de los docentes en ejercicio. Estos contaban con la carga de la experiencia de la práctica acumulada, y los universitarios generaban nuevas metodologías y recursos innovadores.

6.2.3 Comunidad (familias y entorno)

Sin duda, fue la participación indirecta de la comunidad educativa la que fijó la importancia en el éxito del proyecto. Las familias apoyaron ese proceso desde el hogar, a partir de la lectura compartida, la revisión de

las tareas de escritura y la motivación a participar por parte de sus hijos. Prácticas sencillas, pero continuas, que sustentaban lo trabajado en el aula; además, los hábitos lectores y escritores adquiridos no solo estaban dentro del espacio escolar.

Los papeles articulados de universitarios, docentes y comunidad conformaron, entre todos ellos, un modelo de cooperación educativa, donde cada actor, desde su posibilidad, hizo su aportación. De una parte, los universitarios transitaron la formación práctica y, departiendo con los docentes, enriquecieron su tarea profesional y las familias reforzaban lo que se aprendía en casa.

6.3 Evidencias de implementación

Las estrategias ideadas durante la Fase I del proyecto pasaron a ser experiencias concretas que dan cuenta de su pertinencia y adecuación, las actividades en el aula, las anotaciones en bitácoras, los informes de los estudiantes y las exposiciones comunitarias fueron evidencias valiosas que permitieron valorar los logros alcanzados y proyectarlos al futuro.

6.3.1 Actividades en aula

Durante la puesta en práctica de la fase de intervención, se llevaron a cabo diferentes actividades en el aula que respondían de forma directa a las dificultades que se habían podido evidenciar en el diagnóstico inicial. Los dictados reflexivos se volvieron una herramienta clave para ver las mejoras en la ortografía de palabras comunes. Al hacer esta actividad, no solo se busca corregir en el momento, sino también pensar en las reglas que se estaban usando.

En esta misma línea se continuaron las lecturas dramatizadas y guiadas, mediante ellas se proporcionaba a los estudiantes la oportunidad de ir cogiendo destreza con la lectura en voz alta. Al mismo tiempo, se produce la mejora de la entonación, de la fluidez lectora en un espacio de acompañamiento y de motivación.

La producción escrita constituía, de igual manera, una parte relevante del proceso. A través de la redacción de textos breves o de la producción de diarios estudiantiles, los estudiantes realizaron un mejor uso de conectores, una mayor cohesión, ligando la práctica de la escritura a experiencias asumidas como significativas en relación con la vida cotidiana. Idéntica función asumía la elaboración de carteles ortográficos o del trabajo en el pizarrón, que se convertían en recordatorios visuales permanentes que contribuían enormemente a los procesos de aprendizaje dentro del aula.

Todas las acciones se documentaron sistemáticamente en las bitácoras elaboradas por los universitarios, unos registros que recogieron tanto los avances observados como las dificultades presentes, así como las reflexiones pedagógicas que van surgiendo en el quehacer. De esta forma, las actividades dejaron de ser prácticas sueltas, ligadas a un momento y lugar concreto, para quedar estructuradas en un conjunto de experiencias que retroalimentaban tanto los aprendizajes de los estudiantes de básica como la formación docente de los universitarios.

6.3.2 *Informes y sistematización de experiencias*

Se redactaron informes individuales y en grupo en los que describieron la experiencia vivenciada en la intervención. En estos documentos también se expresaron aprendizajes sobre la adaptación de estrategias al

nivel del estudiante, la atención a la diversidad y el valor de la retroalimentación continua para motivar a los estudiantes. La sistematización de estas experiencias fue un ejercicio formativo relevante, ya que permitió un análisis crítico de la práctica y dar orientaciones para el futuro.

6.4 Fortalezas del modelo de vinculación

La Fase I comprobó que la relación entre universidad, escuela y comunidad tiene un alto poder de transformación, una de sus mayores fortalezas fue la posibilidad de vincular el saber académico y las necesidades sociales concretas del contexto escolar, logrando que las estrategias de lectura y escritura tuviesen sentido en situaciones reales y no en ejercicios desconectados. El trabajo cooperativo entre universitarios y docentes en ejercicio estableció un espacio intergeneracional de aprendizaje mutuo donde la experiencia pedagógica y la innovación fueron conjugadas.

También fue fascinante la implicación indirecta de las familias y la comunidad, la cual permitió alimentarse mutuamente en la multiplicidad del proyecto, favoreciendo justamente el mantenimiento de los hábitos lectores y escritores en sus espacios de la cotidianeidad. De este modo, la vinculación no era una contabilidad académica, sino que se presentaba como una práctica de corresponsabilidad social que ayudó a consolidar la identidad profesional de los docentes en formación y el sentido de pertenencia de toda la comunidad educativa.

6.4.1 *Pertinencia pedagógica*

La pertinencia pedagógica se fundamentó en su capacidad para responder directamente a los resultados del diagnóstico inicial, las dificultades recurrentes en fluidez lectora, ortografía y cohesión textual evidenciaron que era urgente diseñar estrategias diferenciadas que atendieran estas debilidades. Lejos de ser un proyecto superficial, la intervención se basó en necesidades reales de los estudiantes de básica superior, lo que aseguró que cada acción tuviera un propósito claro y un impacto medible en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este enfoque coincidió con las orientaciones establecidas en el Currículo Priorizado del Ministerio de Educación, Deporte y Cultura (2025), donde la lengua y literatura se reconocen como ejes transversales que sostienen la adquisición de conocimientos en todas las áreas. El fortalecimiento de la lectura y la escritura dejó de ser una tarea exclusiva del área lingüística para convertirse en una condición indispensable para acceder a los aprendizajes en Matemática, Ciencias Naturales o Ciencias Sociales. En este sentido, el proyecto no solo fue pertinente a nivel institucional, sino que también se alineó con los lineamientos oficiales del sistema educativo ecuatoriano.

6.4.2 *Aprendizaje intergeneracional*

Uno de los aportes más destacados que recibió el proyecto fue la posibilidad de generar experiencias de aprendizaje en un contexto intergeneracional. La interacción entre estudiantes universitarios, docentes en ejercicio y estudiantes de básica superior se transformó en un espacio en el que convergían saberes, prácticas y visiones diferentes.

Esta interacción no solo ayudó a mejorar las competencias lectoras y de escritura de los más jóvenes, sino que consolidó un proceso de formación pedagógica en los universitarios, que se encontraron con espacios reales de enseñanza.

Entender el aprendizaje intergeneracional es considerarlo un proceso de recíproca influencia entre los distintos grupos o sectores que participan, ya que cada uno de estos colectivos aporta y recibe a partir de sus experiencias y necesidades. Dentro de este proceso de aprendizaje, los universitarios compartieron metodologías activas o estrategias innovadoras y didácticas, en tanto que los docentes de aula compartieron su experiencia acumulada y su entendimiento exhaustivo de la realidad escolar. A su vez, los estudiantes contagiaron su energía vital y su creatividad, transformándose así en protagonistas del proceso.

El aprendizaje intergeneracional, según Álvarez-Muñoz & Hernández-Prados (2023), conecta experiencias de enseñanza y de servicio que superan la mera transmisión de información. Estas experiencias crean lazos sociales y emocionales y hacen que el proceso educativo sea más rico. Esta perspectiva va en la línea de los resultados obtenidos en la Unidad Educativa Guaranda, en los cuales la interacción intergeneracional promovió la generación de valores como la empatía, el respeto y la corresponsabilidad.

Así, en definitiva, el aprendizaje intergeneracional se constituyó en uno de los ejes pedagógicos del proyecto, evidenciando que la educación tiene más sentido cuando se genera en comunidad y cuando cada generación se transforma en maestro y aprendiz.

6.4.3 Participación comunitaria

La participación comunitaria constituyó un eje transversal a la Fase I del proyecto, dado que se entendió que la escolarización no se puede limitar a la infraestructura escolar. Desde este punto de vista, las actividades llevadas a cabo en la Unidad Educativa Guaranda intentaron involucrar a todos los actores sociales próximos a su contexto, asumiendo su incidencia en la formulación de las competencias de lectura y escritura.

Las familias como beneficiarios externos tuvieron un rol esencial, porque trasladaron lo aprendido de la clase al propio hogar. El acompañamiento en el aula durante la lectura compartida, la revisión de las tareas y la motivación diaria propició que el estudiante encontrara un respaldo, tanto afectivo como pedagógico, de forma adicional.

Las actuaciones de la comunidad ampliaron el alcance del proyecto, de manera que las prácticas de lectura y de escritura no quedaran reducidas al aula. La conexión entre la escuela, la familia y la comunidad bajo un mismo enfoque educativo ayudó a crear un ambiente de apoyo mutuo que mejoró el aprendizaje gracias al compromiso conjunto de cambiar la manera de hacer la educación en el área local.

6.5 Proyección a fase II

Las experiencias obtenidas de la Fase I lograron aprendizajes significativos que brindan la oportunidad de proyectar con mayor fortaleza la continuidad del modelo en la Fase II. Esta segunda fase no se establece únicamente como la repetición de lo anterior. Sino que significa un proceso de profundización y extensión. Por cuanto las estrategias puestas en práctica estarán ajustándose a través de los

resultados del diagnóstico previo y las evidencias que emergen de las propias bitácoras, rúbricas, exposiciones comunitarias.

Uno de los aspectos cruciales de la Fase II será mejorar la comprensión crítica y la producción de textos argumentativos, habilidades que en el diagnóstico mostraron resultados débiles en noveno y décimo año. Para ello se prevé ejecutar actividades más complejas, como ser los talleres de escritura académica, los debates entre colegios, los proyectos de investigación escolar, vinculando la lectura y la escritura en torno a problemas de interés social y comunitario.

La proyección de la Fase II debe buscar consolidar una alianza con instituciones locales que favorezca la producción de espacios de socialización más amplios donde la lectura y la escritura sean reconocidas como elementos de desarrollo cultural y ciudadano.

Finalmente, la Fase II tendrá un componente más visible con relación a la innovación pedagógica y tecnológica. Es decir, se prevé la incorporación gradual de recursos digitales que permitan diversificar los formatos de lectura y escritura. A su vez, se prevé la formación de los estudiantes universitarios en el diseño de materiales inclusivos. De esta manera, la propuesta no solamente se consolidará en la Unidad Educativa Guaranda, sino que permitirá escalar a otras instituciones educativas de la provincia, con lo cual el impacto se consolidaría con mayor amplitud y sostenibilidad.

6.5.1 Ampliación a otros niveles y asignaturas

La continuidad del proyecto no solo significa ahondar en básica superior, sino incluso abrir el horizonte hacia otros niveles educativos. Lo que la experiencia de la Fase I fue capaz de poner de manifiesto es que estas estrategias dinámicas e integradoras aplicadas en octavo, noveno y décimo grado pueden ser adaptadas a grados inferiores.

Esto es especialmente cierto en la básica media, donde se gestan las bases para el aprendizaje de la lectura y la escritura, implementar actividades como, por ejemplo, los dictados reflexivos, las lecturas dramatizadas o bien la escritura significativa en etapas más tempranas, contribuiría a la no aparición de rezagos posteriores y a establecer hábitos lectores desde la infancia.

Del mismo modo, la metodología formulada tiene un potencial de lo transversal que va más allá del área de Lengua y Literatura. La elaboración de textos explicativos en Ciencias Naturales, la redacción de informes en Estudios Sociales o el uso de narraciones en Matemática para la resolución de problemas pueden ser espacios donde la lectura y la escritura se trabajen de un modo integrado con otras competencias.

La proyección hacia otros niveles y materias también ayudará a mejorar la colaboración entre profesores de diferentes áreas, permitiendo el intercambio de experiencias y metodologías que enriquezcan la enseñanza. La escritura así ya no vendría dada en un área concreta, sino que se vendría a configurar como una competencia transversal, que ayuda al desarrollo de una autonomía, creatividad y pensamiento crítico.

En último lugar, extender la propuesta hacia mayores niveles educativos y a otras asignaturas garantiza la sostenibilidad del modelo en el tiempo, la Unidad Educativa Guaranda podría convertirse en un ejemplo en la implementación de proyectos de lectoescritura que no se limiten a una materia específica, sino que busquen mejorar la calidad educativa, la inclusión y la equidad.

6.5.2 *Fortalecimiento del rol de las familias*

Uno de los aprendizajes más significativos de la fase I consistió en verificar que la familia se convierte en un vínculo decisivo para consolidar el proceso de lectura y escritura. La lectura en casa, aunque sencilla, como leer un cuento o repasar las tareas en escritura, influía de manera directa en las motivaciones de los estudiantes y el aprendizaje reafirmado más allá del aula. Por lo tanto, la fase II propone reforzar este vínculo mediante una actuación más concienzuda y sostenible.

La implicación de las familias también conlleva la elaboración de materiales didácticos diseñados para ser utilizados en la casa, tales como guías de lectura compartida, cuadernos de escritura creativa o cartillas de juegos ortográficos. Estos materiales se convierten en puentes para enlazar la escuela con la casa, proporcionando continuidad pedagógica y promoviendo la corresponsabilidad educativa.

Por último, la participación de las familias en actividades comunitarias como ferias de lectura, exposiciones de estudiantes, concursos literarios; consolida el sentido de pertenencia y el reconocimiento social del esfuerzo del estudiantado. Así, la casa deja de ser un lugar apartado para convertirse en un aliado de la escuela, consolidando la educación como

una tarea compartida donde todos los componentes de la comunidad educativa actúan conjuntamente.

6.5.3 *Incorporación de recursos digitales*

La segunda fase del proyecto asume la necesidad de integrar de forma más sistemática los recursos digitales como complemento a las estrategias de la lectura y la escritura. Esto es especialmente crucial en un contexto en el que la alfabetización no se ciñe al tradicional leer y escribir, la competencia digital es necesaria para acercar a los jóvenes a ambientes de aprendizaje del siglo XXI.

Las presentaciones interactivas, los vídeos explicativos y las aplicaciones educativas pueden servir como herramienta útil para motivar al estudiante y diversificar las posibilidades de acceder al conocimiento. En este sentido, no solo se trata de leer y escribir sobre el papel, sino de interactuar con plataformas que permiten la producción digital de textos, la elaboración de infografías y la creación de podcasts estudiantiles.

La incorporación de recursos digitales refuerza también la atención a la diversidad y la inclusión, existen herramientas que favorecen la inclusión en el aula para estudiar y atender estudiantes con NEE y con dislexia, como son los lectores de textos, las fuentes adaptadas y las aplicaciones de apoyo fonológico. La tecnología se convierte así en un aliado que garantiza la equidad y que facilita diferentes maneras de participar y expresarse.

Por último, la apuesta por la formación digital del profesorado y de las familias viene a reforzar que los recursos no se ciñan a lo escolar, sino

que sean trasladables al hogar y al entorno comunitario. La formación pretende articular un ecosistema educativo en el que la lectura y la escritura se vivan también en entornos virtuales, conectando la escuela con las exigencias de la sociedad actual.

6.6 Conclusión del capítulo

La fase de intervención mostró que la innovación educativa ocurre en la práctica, cuando las estrategias dejan de ser solo ideas teóricas y se convierten en experiencias significativas para los estudiantes, los profesores, las familias y los universitarios. El proyecto ejecutado en la Unidad Educativa Guaranda hizo posible dar respuesta a necesidades específicas en lectura, comprensión y producción de textos, y construyó un proceso dinámico, en el que cada uno de los actores asumió las responsabilidades y aportó desde su rol.

Los resultados obtenidos, mayor fluidez lectora, progresos en la cohesión y la coherencia de los textos, disminución de los errores ortográficos y una mayor motivación de los estudiantes; evidencian que las metodologías activas y contextualizadas tienen un efecto real en el aprendizaje. Sin embargo, más allá de los logros inmediatos, el proyecto dejó aprendizajes compartidos, la necesidad de planificar con flexibilidad, de atender la diversidad con estrategias diferenciadas y de valorar la retroalimentación como herramienta de mejora continua.

La experiencia también hizo evidente que la educación va más allá del aula. La participación de familiares y comunidad permitió llevar las prácticas de lectura y escritura al hogar y al contexto social, construyendo un modelo de corresponsabilidad que permite la sostenibilidad. Para el profesorado universitario, todo ello se convirtió

en un espacio de formación práctica donde aprendieron a gestionar aulas heterogéneas, a reflexionar críticamente sobre su práctica y a entender que enseñar es también construir vínculos humanos y sociales.

De cara al futuro, la Fase I deja en el horizonte nuevas metas: ampliar la intervención a otros niveles y materias, fortalecer el papel de las familias en la consolidación de los hábitos lectores e ir incorporando progresivamente recursos digitales que diversifiquen los aprendizajes. De este modo, el proyecto no se considera un final, sino el inicio de un modelo replicable y sostenible que revalida a la universidad como parte implicada en la transformación educativa y social.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Gómez, I., Escanaverino Fernández, E. M., & Cubillas Quintana, F. (2020). Comprensión de textos y conocimientos previos. Zonas de sombra y significados. *Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 19(19), 125-152.
- Adoumieh, N. (2023). La lista de chequeo como estrategia metacognitiva en la escritura de reseñas. *Paradigma*, 131-153. <https://doi.org/10.37618/paradigma.1011-2251.2023.p131-153.id1303>
- Álvarez-Muñoz, J. S., & Hernández-Prados, M. Á. (2023). Apadrinamiento lector. Una experiencia de aprendizaje-servicio intergeneracional. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 15. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2023.15.9>
- Baig, M., González-Ceballos, I., & Esteban-Guitart, M. (2023). Universidades 360. La vinculación de tiempos, espacios y agentes sociales, educativos y comunitarios. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(74). <https://doi.org/10.6018/red.540591>
- Balón, K. A. D. P., Proaño, M. P. G., Proaño, P. A. V., Guale, G. A. C., & Guale, K. R. C. (2025). Gamificación de la lectura en el aula: Nuevas estrategias. *Ciencia y Reflexión*, 4(2), 1552-1565. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i2.397>
- Bravo Ibarbo, A. M., Agama Zapata, L. M., Guillin Fierro, M. E., Farfán Piedra, E. E., & Baidal Quinto, N. M. (2024). Estrategias

didácticas para fortalecer la lectoescritura en estudiantes con necesidades especiales no asociada a la discapacidad en trastornos del comportamiento. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 114.

Camacho, N. E. O., & López, L. del C. C. (2019). *La lectura y la escritura: procesos transversales en la formación del sujeto que aprende*. https://www.researchgate.net/profile/Liliam-Cuartas-Lopez/publication/380317219_La_lectura_y_la_escritura_Procesos_transversales_en_la_formacion_del_sujeto_que_aprende/links/6634fc1908aa54017ad9c3be/La-lectura-y-la-escritura-Procesos-transversales-en-la-formacion-del-sujeto-que-aprende.pdf

Castro Miñarcaja, W. F., Collado Ruano, J., & Castro Salazar, A. Z. (2022). Estrategias didácticas para fortalecer la ortografía en el área de Lengua y Literatura en Instituciones Educativas Interculturales. *Dominio de las Ciencias*, 8(Extra 2), 857-869.

Chala-Bejarano, P. A., Castañeda-Peña, H., Rodríguez-Uribe, M., Salazar-Sierra, A., Chala-Bejarano, P. A., Castañeda-Peña, H., Rodríguez-Uribe, M., & Salazar-Sierra, A. (2021). Práctica pedagógica de docentes en formación como práctica social situada. *Educación y Educadores*, 24(2), 221-240. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.3>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. <https://www.cedhnl.org.mx/bs/vih/secciones/planes-y-programas/Agenda-2030-y-los-ODS.pdf>

- Fernandez-Rio, J., Rivera-Pérez, S., & Iglesias, D. (2022). Intervenciones de aprendizaje cooperativo y resultados asociados en futuros docentes: Una revision sistemática. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 118-131. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.04.002>
- Ferroni, M., D'Ambrosio, A. C., & Jaichenco, V. (2024). Impacto de una intervención grupal para el aprendizaje de la lectura y escritura en niños de nivel económico social bajo. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 16(Extra 3 (Suplemento (Septiembre))), 70-70.
- Figuerola, T. L. G., Mendoza, J. R. D., & Isaac, R. M. (2023). El desarrollo de competencias comunicacionales a partir del aprendizaje basado en proyectos en los estudiantes de básica superior. *Sinergia Académica*, 6(Especial), 101-122. <https://doi.org/10.51736/pa0jw945>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Ganchozo Macias, E. M., Cevallos Vera, N. G., & Barreiro Intriago, M. G. (2023). Necesidades educativas especiales y la inclusión en la educación desde el marco legal educativo del Ecuador. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 8(3 (MARZO 2023)), 2423-2439.
- Hidalgo Vergara, D. K., Franco Urrego, J. C., & López Yara, A. M. (2023). *Transformación de las prácticas pedagógicas desde el enfoque Diseño Universal de Aprendizaje (D.U.A) para el*

fortalecimiento de las habilidades lecto-escritoras y lógico-matemáticas en el grado quinto de primaria.
<https://hdl.handle.net/20.500.12495/10947>

INEVAL. (2025). *Informe Nacional Ser Estudiante-Subnivel Básica Superior.* Ineval.
https://cloud.evaluacion.gob.ec/dagireportes/sestciclo21/nacional/2023-2024_10.pdf

Jiménez, A. J. J., Andrade, M. P. C., & Vargas, M. E. V. (2023). Estrategias Didácticas: Acciones efectivas para fortalecer la ortografía. *Tesla Revista Científica*, 3(2), e152-e152.
<https://doi.org/10.55204/trc.v3i2.e152>

Marcayata, C. (2023, mayo 7). *La brecha digital es la gran deuda pendiente en Ecuador, más en la ruralidad.*
<https://revistagestion.primicias.ec/analisis-sociedad/la-brecha-digital-es-la-gran-deuda-pendiente-en-ecuador-mas-en-la-ruralidad/>

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2025). *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales educación general básica subnivel Superior.* <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/07/Curriculo-Priorizado-Superior.pdf>

Moreira, M. F., Montero, Y., Moreira, M. F., & Montero, Y. (2025). Competencias lingüísticas en la comunicación escrita de estudiantes de Educación Básica Superior en Ecuador. *Revista*

Espacios, 46(1), 99-122. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n01p08>

Moyano, L. S. C. (2024). Dimensiones integradas: Un análisis de coherencia textual, estrategias de aprendizaje, producción textual y creatividad. *Societas*, 26(2), 279-307. <https://doi.org/10.48204/societas.v26n2.5349>

Narcisa Bravo Alvarado, R., Vargas Castro, K. V., Manzano, M., & Lazo Bravo, C. (2023). Alfabetismo en el Siglo XXI: Análisis de competencias de lectura y escritura en Ecuador. *Revista de ciencias sociales*, 29(8 (Especial)), 183-196.

Narváez-Quintanilla, J. M., Mora-Rosales, J. C., Yela-Guerra, Á. N., & Limaico-Torres, I. J. (2025). Diseño de rubricas de evaluación del desarrollo metacognitivo en lengua y literatura de educación básica. *RICEd: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 3(5), 78-89. <https://doi.org/10.53877/riced3.5-44>

Ocampo-Pizarro, S. R., Pajuelo-Gamboa, J. P., Garro-Aburto, S. F., Zuñiga, M. M., Llerena Espinoza, E. M., Ocampo-Pizarro, S. R., Pajuelo-Gamboa, J. P., Garro-Aburto, S. F., Zuñiga, M. M., & Llerena Espinoza, E. M. (2025). Influencia del pensamiento crítico en la comprensión inferencial de estudiantes de secundaria. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(38), 1674-1685. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1008>

OECD. (2023). *PISA: Programme for International Student Assessment*. OECD. <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html>

- Pastor, C. A., Martínez-Martín, I., Caparrós-Martín, E., Galindo-Domínguez, H., Silva-Laguardia, M. M., Hernández-Portero, G., García-Lázaro, I., Losada-Iglesias, D., López-Gracia, Á., Romera-Hiniesta, F., Sánchez-Serrano, J. M., López-López, C. del R., Díaz-García, M. del C., Pedraza-Navarro, I., García-Hernández, A., Martín-del-Pozo, M., González-Ramírez, T., Zubillaga-del-Río, A., Llorent-Vaquero, M., & Villaciervos-Moreno, P. (2022). *Enseñar pensando en todos los estudiantes: El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Ediciones SM España.
- Pazmiño, J. L. V., Chávez, A. C. A., & Cordero, C. I. E. (2022). Acompañamiento psicopedagógico y familiar a estudiantes con problemas en el desarrollo de la lectoescritura. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(Extraordinario), 666-686. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1640>
- Pincay-Reyes, J., & Cedeño-Tuárez, L. (2023). Diseño Universal de Aprendizaje y atención a la diversidad en estudiantes de educación básica. *Revista Innova Educación*, 5(2), 132-148. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.02.009>
- Quelal, K. P., Caiza, S. G., & Canteral, N. N. C. (2025). Incidencia de los niveles de lectura en la comprensión de textos narrativos. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual «ALCON»*, 5(4), 67-75. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i4.667>
- Quezada Abarca, F. P. (2022). Los retos de la educación en el ecuador post covid-19. *Revista estudiantil de ciencia política y políticas de la universidad técnica particular de Loja*.

- Ríos, M. B., & Palacios, Z. (2021). La participación de la familia en el aprendizaje de la lectura. *Trascendere*, 1(2). <http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/trascendere/article/view/8948>
- Rivas Meza, A. (2025). PAOTL: Una estrategia para leer, comprender y transformar. *TecnoHumanismo*, 25(1), 3.
- Romero, J. C. R. (2025). La sistematización de la enseñanza en alumnado con rezago en la lectoescritura. *Revista Electrónica Tecnologías Emergentes en la Educación*, 2(1), 23-37. <https://doi.org/10.71713/retee.v2i1.3356>
- Romero Saldarriaga, M., Romero Saldarriaga, J., Chancay Chancay, M., Soto Rivera, J., Romero Saldarriaga, S. del R., Benitez, C., Romero Saldarriaga, M., Romero Saldarriaga, J., Chancay Chancay, M., Soto Rivera, J., Romero Saldarriaga, S. del R., & Benitez, C. (2024). Estrategias metacognitivas para potenciar la lectura en estudiantes del nivel elemental. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 28(122), 83-91. <https://doi.org/10.47460/uct.v28i122.794>
- Saldarriaga, M. A. R., Iturralde, J. Y. Q., Maldonado, N. E. C., Bermeo, M. I. P., Aguirre, B. A. B., & Saldarriaga, J. G. R. (2023). Los rezagos de la lectura post-pandemia en estudiantes ecuatorianos del nivel elemental en el año 2022-2023. *Tesla Revista Científica*, 3(1), e212-e212. <https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e212>

- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education. Executive summary*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- UNESCO. (2022). *El estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje en Lectura*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382747>
- UNESCO. (2025). *Out of school – GEM Report VIEW*.
<https://education-estimates.org/out-of-school/>
- Zambrano-Fernández, M. P., Navarrete-Pita, Y., Zambrano-Fernández, M. P., & Navarrete-Pita, Y. (2023). Estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectoescritura en estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación General Básica. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 11(2).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2308-01322023000200012&lng=es&nrm=iso&tlng=en



**Fortalecimiento de la lectura, comprensión y escritura en
estudiantes de básica superior a través de estrategias dinámicas e
integradoras, se publicó en el mes de diciembre de 2025.**

ISBN: 978-9907-0-0469-4

**Grupo Editorial BLR
Ecuador
Cel: +593 98 320 4362
<https://grupoblir.com/>
publicaciones@grupoblir.com**

BIOGRAFÍA DE LOS AUTORES

Daniela Paola Avalos Espinoza:

Docente universitaria y de bachillerato, especialista en didáctica, currículo e innovación pedagógica. Investigaciones sobre inteligencia artificial y personalización del aprendizaje. Con experiencia en gestión institucional, proyectos de vinculación y formación docente, impulsa metodologías activas, inclusión educativa y calidad en la educación ecuatoriana.

Carlos Napoleón Ribadeneira Zapata:

Carlos Napoleón Ribadeneira Zapata, Doctor en Ciencias Pedagógicas, docente e investigador de la Universidad Estatal de Bolívar. Especialista en administración, contabilidad, auditoría, pedagogía e investigación científica, con amplia experiencia en gestión universitaria, planificación estratégica, realidad nacional y proyectos de vinculación orientados al desarrollo territorial sostenible.

Edgar Patricio Rivadeneira Ramos:

Nacido el 11 de abril de 1970, en Guaranda, todos os niveles de estudio realizados en instituciones de la misma ciudad. Profesor de la Universidad Estatal de Bolívar (UEB) desde el año 1998, experiencia en gestión educativa y en gestión de la tecnología en la UEB; autor y coautor de artículos científicos y proyectos de investigación.

Johana Guadalupe García León:

Johana Guadalupe García León, Licenciada en Administración de Empresas Turísticas y Hoteleras, Magister en Planificación y Gestión de Proyectos Agroturísticos y Ecológicos, cuenta con una amplia experiencia en docencia universitaria desde el año 2012 participación como Instructora y Capacitadora en diferentes instituciones que han requerido de mi contingente profesional.

FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA, COMPRENSIÓN Y FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA, COMPRENSIÓN Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE BÁSICA SUPERIOR A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS DINÁMICAS E INTEGRADORAS

Estimado lector, el libro "Fortalecimiento de la lectura, la comprensión y la escritura en estudiantes de básica superior mediante tácticas dinámicas e integradoras" responde al desafío de formar ciudadanos críticos, creativos y comprometidos a través de la educación.

La obra es un recurso pedagógico innovador que sistematiza la primera etapa de un proyecto de vinculación que une investigación, educación y compromiso social. Emplea métodos activos, inclusivos y contextualizados que han permitido a los estudiantes desarrollar sus habilidades de lectura y escritura.

Además de beneficiar directamente a los estudiantes, el libro enriquece la formación de futuros maestros y establece un modelo de interacción eficaz entre la escuela, la universidad y la comunidad. Se presenta como una guía inspiradora para docentes e investigadores que buscan repensar estos procesos como herramientas transformadoras hacia un sistema educativo más justo y de calidad.

Agradecemos a todos los lectores que se acercan a esta obra con ánimo de aprender, aplicar y transformar.



Grupo Editorial BLR
Ecuador
Cel: +593 98 320 4362
[https://grupoblrl.com/
publicaciones@grupoblrl.com](https://grupoblrl.com/publicaciones@grupoblrl.com) 9

ISBN: 978-9907-0-0469-4

