

EDUCACIÓN | LENGUA | LITERATURA



PUERTO MADERO
EDITORIAL

Comprensión y producción de textos en Lengua y Literatura:

retos, estrategias y
experiencias en la
Educación Básica Media





Comprensión y
producción de textos en
**Lengua y
Literatura:**
retos, estrategias y
experiencias en la
Educación Básica Media

María Alexandra Pérez López

Liliana Erika Franco Pico

Sergia Monserrate Cedeño Montesdeoca

Martha Matilde Vargas de la Cruz

| ISBN: 978-631-6557-88-9 |

Catalogación editorial

Comprensión y producción de textos en Lengua y Literatura:

retos, estrategias y experiencias en la Educación Básica Media /
María Alexandra Pérez López ... [et al.]. - 1a ed. - Buenos Aires :
Puerto Madero Editorial Académica, 2026.

Libro digital, PDF/A

Archivo digital: descarga y online

ISBN: 978-631-6557-88-9

1. Lenguaje. 2. Análisis Literario. 3. Comprensión del Texto.

CDD 373

Forma sugerida de citación

Pérez López, M. A., Franco Pico, L. E., Cedeño Montesdeoca, S. M.,
& Vargas de la Cruz, M. M. (2026). *Comprensión y producción
de textos en Lengua y Literatura: retos, estrategias y experiencias
en la Educación Básica Media*. Puerto Madero Editorial Académica.
<https://doi.org/10.55204/pmea.144>

Licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)



CC



BY



NC



ND



PUERTO MADERO
EDITORIAL ACADÉMICA

Comprensión y producción de textos en

Lengua y Literatura:

retos, estrategias y
experiencias en la Educación Básica Media

AUTORÍA

María Alexandra Pérez López

Unidad Educativa Fiscal "Raúl Andrade"

 ORCID: 0009-0003-2453-4218

mariaa.perez@docentes.educacion.edu.ec

Liliana Erika Franco Pico

Unidad Educativa "José María Urbina"

 ORCID: 0009-0005-4768-2795

lilianae.franco@docentes.educacion.edu.ec

Sergia Monserrate Cedeño Montesdeoca

Unidad Educativa "Pichincha"

 ORCID: 0009-0006-4786-7965

sergia.cedeno@docentes.educacion.edu.ec

Martha Matilde Vargas de la Cruz

Unidad Educativa "Pichincha"

 ORCID: 0009-0009-2995-7280

martham.vargas@docentes.educacion.edu.ec

INTRODUCCIÓN

Hablar de comprensión y producción de textos en la Educación Básica Media ecuatoriana obliga a mirar de cerca lo que ocurre todos los días en las aulas. No basta con afirmar que leer y escribir son habilidades fundamentales. Esa idea es ampliamente aceptada y, sin embargo, los problemas persisten.

Muchos estudiantes logran decodificar, responder preguntas literales o reproducir información puntual, pero tropiezan cuando deben explicar con sus propias palabras lo que entendieron, relacionar ideas, emitir un juicio razonado o redactar un texto con sentido, orden y destinatario claro. Entre una lectura cumplida por obligación y una lectura asumida como herramienta para comprender el mundo sigue existiendo una distancia que la escuela no siempre consigue cerrar.

Ese desfase no puede atribuirse únicamente al estudiantado. También revela tensiones en la práctica pedagógica, en la selección de textos, en las formas de evaluación, en la disponibilidad de materiales y en la manera en que la escuela organiza la experiencia lectora y escritora.

A menudo, la lectura queda asociada a la comprobación de contenidos y la escritura se reduce a una actividad de cierre, corregida más por sus errores formales que por la calidad de las ideas que intenta construir. Cuando esto ocurre, la lectoescritura deja de funcionar como una vía de aprendizaje y se convierte en una exigencia escolar que pocos disfrutan y muchos resuelven de manera mínima.

En Ecuador, esta situación adquiere un relieve particular. Las evaluaciones nacionales, los estudios de aula y los informes especializados han mostrado avances puntuales, pero también debilidades persistentes en comprensión inferencial, pensamiento crítico, cohesión textual, vocabulario académico y revisión de textos escritos.

A ello se suma una realidad que los docentes conocen bien: una parte importante de los adolescentes lee sobre todo por exigencia escolar, mientras dedica buena parte de su tiempo libre a consumos digitales más inmediatos. No se trata de condenar ese entorno, sino de comprenderlo. La escuela ya no trabaja con un lector aislado del flujo de pantallas, titulares, audios, videos y mensajes breves. Trabaja con estudiantes que interpretan el mundo desde múltiples lenguajes y que necesitan aprender a leer y escribir también en medio de esa complejidad.

Este libro nace de esa preocupación y de esa experiencia. No se escribió para repetir lugares comunes sobre la importancia de la lectoescritura, sino para examinar sus problemas concretos en la Educación Básica Media y proponer caminos de intervención didáctica ajustados al contexto ecuatoriano.

Su punto de partida es sencillo: leer y escribir no son habilidades accesorias del currículo, sino condiciones para aprender en todas las áreas, participar en la vida social, construir pensamiento propio y ganar autonomía intelectual. Cuando estas competencias se debilitan, no solo se afecta el rendimiento en Lengua y Literatura; se estrecha también la posibilidad de comprender ciencias, argumentar en estudios sociales, resolver consignas en matemáticas o comunicar con claridad una idea personal.

A lo largo de estas páginas se asume que la lectoescritura debe entenderse como práctica cultural, académica y social:

- Cultural porque pone al estudiante en relación con narrativas, memorias, saberes y formas de expresión que atraviesan su comunidad y su país.
- Académica porque sostiene los aprendizajes escolares y permite organizar, interpretar y comunicar conocimiento.
- Social porque se lee y se escribe para alguien, desde un contexto y con un propósito que nunca son neutros.

Esta triple dimensión obliga a superar una enseñanza centrada solo en reglas, ejercicios fragmentados o correcciones mecánicas.

El recorrido del libro responde a esa lógica. En los primeros capítulos se examina la lectoescritura como eje de la Educación Básica Media y se analizan las dificultades más frecuentes que aparecen en comprensión, ortografía, gramática, vocabulario y motivación. Más adelante se aborda la comprensión lectora desde el nivel literal hasta el crítico, y se estudia la producción escrita como proceso de planificación, redacción y revisión.

En los capítulos siguientes se desarrollan estrategias didácticas innovadoras, formas de evaluación y retroalimentación, experiencias de intervención, clubes de lectura, círculos de escritura y guías de refuerzo. Finalmente, se ofrece una sistematización de orientaciones y una propuesta de ejercicios diferenciados para distintos grados y perfiles de aprendizaje.

Más que ofrecer recetas universales, esta obra busca aportar criterios de trabajo. Cada institución, cada docente y cada grupo de estudiantes configuran una realidad distinta. Por eso, las estrategias aquí reunidas no deben leerse como un modelo único, sino como un repertorio razonado de posibilidades.

Algunas podrán aplicarse de manera inmediata; otras requerirán ajustes, mediación o diálogo con las condiciones del contexto. Lo importante es sostener una convicción pedagógica: la mejora de la comprensión y la producción de textos no depende de acciones aisladas ni de discursos generales, sino de un trabajo sistemático, situado y sensible a la diversidad del aula.

También hay en estas páginas una apuesta por la metacognición. Aprender a leer y escribir mejor exige algo más que práctica repetida: exige que el estudiante reconozca qué entiende, en qué se confunde, por qué un texto no termina de funcionar, qué estrategia le ayuda a resolver

una dificultad y cómo puede revisar de forma más consciente. Esa dimensión suele quedar relegada en la enseñanza, aunque es una de las claves para construir autonomía. Un estudiante que aprende a preguntarse qué comprendió, qué omitió, qué debe corregir y cómo justificar una interpretación no solo mejora en Lengua y Literatura; aprende a aprender.

En un momento en que la escuela enfrenta demandas crecientes, desigualdades persistentes y transformaciones aceleradas en los modos de leer y escribir, volver sobre la lectoescritura no es una tarea menor. Es, en buena medida, volver sobre el corazón mismo del aprendizaje.

Ojalá este libro contribuya a que docentes, familias e instituciones no vean la comprensión y la producción de textos como un problema restringido a una asignatura, sino como una responsabilidad compartida y una oportunidad formativa de primer orden. Si logra abrir preguntas, ofrecer herramientas útiles y acompañar decisiones pedagógicas más conscientes, habrá cumplido su propósito.

ÍNDICE

Capítulo 1. <i>Lectoescritura en Educación Básica Media</i>	14
Competencias comunicativas transversales.....	14
Características cognitivas y socioemocionales del estudiante	16
Lectura y escritura como competencias académicas	17
Capítulo 2. <i>Problemas más frecuentes en lectoescritura</i>	20
Dificultades de comprensión	21
Ortografía, gramática y vocabulario	25
Escasa motivación por la lectura y la escritura	26
Capítulo 3. <i>Comprensión lectora del nivel literal al crítico</i>	30
Niveles de comprensión lectora	30
Estrategias para textos narrativos, expositivos y argumentativos ..	33
Herramientas para fortalecer el pensamiento crítico	35
Capítulo 4. <i>Producción escrita en el aula</i>	41
Coherencia, cohesión y adecuación.....	41
Planificación, redacción y revisión de textos	44
Capítulo 5. <i>Estrategias didácticas innovadoras</i>	49
Enfoque comunicativo y aprendizaje activo	50
TIC, gamificación y recursos digitales	52
Escritura y lectura como prácticas sociales y colaborativas	56
Metacognición en la vida diaria y su adaptación al aula	58
Capítulo 6. <i>Evaluación y retroalimentación</i>	62
Instrumentos de evaluación	63
Uso de rúbricas y portafolios	65
Retroalimentación como motor de mejora continua	67
Capítulo 7. <i>Experiencias y propuestas de intervención</i>	72

Proyectos escolares ecuatorianos	73
Clubes de lectura	75
Guías didácticas y planes de refuerzo	78
Capítulo 8. Reflexiones y propuestas	84
Síntesis de hallazgos	84
Orientaciones para docentes, familias e instituciones	86
Ejercicios de comprensión lectora para estudiantes	91
Epílogo	98
Bibliografía	99

CAPÍTULO

1

Lectoescritura en Educación Básica Media



Capítulo 1.

Lectoescritura en Educación Básica Media

La lectoescritura, concebida como la capacidad de comprender y producir textos, es piedra angular del currículo de Lengua y Literatura en Ecuador (MINEDUC, 2016). Se entiende como una práctica sociocultural contextualizada, cuyo dominio trasciende la asignatura: es un eje transversal que articula el aprendizaje en todas las áreas.

El currículo nacional enfatiza la comunicación real sobre el mero aprendizaje de la gramática. Por ello, la lectura se considera generadora de “habilidades fundamentales para el aprendizaje de todas las áreas” (MINEDUC, 2016, p. 3). De igual modo, la oralidad (escuchar y hablar) se aborda de forma intencionada, constituyendo “un eje transversal” que sirve de andamiaje para desarrollar destrezas complejas como la reflexión y la metacognición (MINEDUC, 2016, p. 3).

Competencias comunicativas transversales

La materia de Lengua y Literatura promueve en la totalidad del estudiantado la capacidad de comprender y expresar ideas en contextos reales. Cada docente, desde su asignatura, ayuda a desarrollar la comprensión lectora y la expresión oral y escrita.

Por ejemplo, en Ciencias Sociales se analizan documentos históricos y en Ciencias Naturales se interpretan manuales técnicos, mientras que en Lengua se profundiza en los géneros literarios y se forman y fortalecen las competencias de comprensión y producción de textos.

Esta interconexión explica por qué la lectura y la escritura «se convierten en elementos estructuradores de todos los aprendizajes durante las etapas escolares (figura 1), según advierte una publicación especializada de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017).



Figura 1. Este diagrama conceptual muestra la lectoescritura como nodo central conectado a otras áreas, indicando las habilidades de lectura/escritura aplicadas en cada una. Fuente: Elaboración de los autores en Canva.

Pensamiento crítico y cognitivo

Al fortalecer la lectoescritura se estimula el razonamiento. Estudios ecuatorianos muestran que el dominio de la lectoescritura fomenta el pensamiento crítico y el desarrollo cognitivo de los estudiantes. En palabras de Balseca et al. (2025), “la enseñanza de la lectoescritura es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes” (p. 414) porque ayuda a pensar críticamente en cualquier materia.

Expresión y cultura

La producción de textos en el aula no es sólo gramática sino comunicación con sentido. El currículo entiende la producción de textos como práctica cultural: la escritura escolar implica redactar narraciones, informes, análisis, etc., promoviendo la reflexión sobre la lengua. Al escribir, el alumno organiza sus ideas y construye conocimiento: habilidad clave para todos los ámbitos académicos (MINEDUC, 2016).

Características cognitivas y socioemocionales del estudiante

En la Educación Básica Media (que abarca aproximadamente edades de 12 a 15 años), alumnas y alumnos transitan la adolescencia, fase con rasgos cognitivos y emocionales distintivos. Su cerebro experimenta intensos cambios: se forman nuevas conexiones neuronales y se eliminan las que no se usan, madurando gradualmente la corteza prefrontal (Espinoza, 2024).

De ese modo se potencia el pensamiento abstracto, la planificación y el control de impulsos. En la práctica, cualquier estudiante de básica media puede pensar lógicamente en problemas complejos y reflexionar sobre su propio aprendizaje. Al respecto, Espinoza (2024) analiza varios factores desde el ámbito de la psicología educativa:

Desarrollo cognitivo

El adolescente mejora la memoria y las habilidades ejecutivas. Por ejemplo, la maduración de la zona prefrontal le permite planificar tareas de escritura o lectura compleja. Aprenden a pensar de forma más sistemática y crítica, lo que favorece la comprensión de textos literarios y científicos. Asimismo, la metacognición (capacidad de evaluar lo que se entiende o no) empieza a consolidarse.

Cambio emocional

La adolescencia temprana se caracteriza por una alta dependencia afectiva y oscilaciones emocionales. Entre los 10 y 13 años, los estudiantes suelen mostrar mayor recelo, buscar aprobación y experimentar “sensaciones de vacío emocional” (Espinoza, 2024, p. 5) con frecuentes cambios de humor.

Entre los 14 y 16 años, cuando los estudiantes avanzan en la educación media, suelen intensificarse los conflictos dentro del ámbito familiar y adquiere mayor peso la influencia del grupo de pares. En esta etapa, el adolescente dirige una atención muy marcada hacia su imagen

corporal y hacia las normas que predominan en su círculo cercano, muchas veces vinculadas con la moda o con ideales característicos de esa edad. En medio de ese proceso de construcción identitaria, es frecuente que aparezcan cuestionamientos frente a la autoridad y un deseo más fuerte de autonomía, situación que, si no se acompaña de manera adecuada, puede incidir negativamente en la motivación escolar.

Autoevaluación y resiliencia

Dado este panorama emocional, el currículo nacional integra la educación socioemocional como parte del aprendizaje. El Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador define las competencias socioemocionales como la “capacidad para conectar y comprender las propias emociones, pensamientos y conductas” (MINEDUC, 2024, p. 1).

En este sentido, se enfatiza la regulación emocional y la resiliencia como habilidades intrapersonales clave. El alumno debe aprender a reconocer sus emociones frente a la lectura (por ejemplo, empatizar con un personaje) y a gestionar la frustración si encuentra dificultades, favoreciendo así su desempeño escolar.

Lectura y escritura como competencias académicas

La comprensión lectora y la producción de textos son competencias académicas esenciales. Comprender distintos tipos de texto (narrativos, expositivos, científicos, etc.) permite al estudiante asimilar nuevos conocimientos en cualquier asignatura.

Estudios realizados en el contexto local, como el de Sarmiento et al. (2024), respaldan esta relación al señalar que el profesorado reconoce en los hábitos lectores un factor que favorece el rendimiento escolar, fortalece la memoria y estimula el análisis crítico. En sentido opuesto, cuando existen limitaciones en la comprensión lectora, suelen presentarse consecuencias como bajo desempeño académico y repetición de curso, tal como lo ha señalado la UNESCO (2017).

En lo que respecta a la producción escrita, la elaboración de ensayos, informes o artículos académicos exige ordenar las ideas, construir argumentos y sintetizar de manera adecuada la información adquirida. Esto refuerza tanto el contenido como las habilidades cognitivas.

No obstante, diagnósticos ecuatorianos muestran que aún hay rezagos: por ejemplo, la mayoría de estudiantes de quinto de básica media se ubica en niveles bajos de comprensión y producción de textos (Balseca et al., 2025). Tales hallazgos indican la necesidad de estrategias didácticas concretas (talleres de escritura, proyectos integrados) para elevar estas competencias.

En síntesis, la lectoescritura en Educación Básica Media debe abordarse como competencia central del aprendizaje: su desarrollo va más allá de Lengua y Literatura, abarcando cualquier materia (tabla 1). Al dominar la lectura y la escritura, el estudiante aumenta su autonomía, pensamiento crítico y éxito académico.

Tabla 1.

Manifestaciones de la lectoescritura en distintas áreas curriculares de Educación Básica Media

Asignatura	Objetivo lector/escritor principal	Géneros textuales más utilizados	Competencias comunicativas implicadas
Lengua y Literatura	Comprender y producir textos literarios y académicos	Cuento, poema, ensayo, reseña	Interpretación literaria, argumentación, escritura creativa
Matemáticas	Interpretar enunciados y justificar procedimientos	Problema matemático, informe de resultados	Comprensión de consignas, explicación escrita de procesos
Ciencias Naturales	Analizar experimentos y comunicar hallazgos	Informe científico, gráfico, artículo breve	Lectura crítica de datos, redacción técnica, vocabulario específico

Ciencias Sociales	Interpretar fuentes históricas y argumentar ideas	Documento histórico, ensayo, artículo de opinión	Comprensión de textos expositivos, análisis crítico, argumentación
Educación Artística	Expresar emociones y reflexionar sobre obras	Crítica de arte, reseña, guion	Escritura creativa, descripción estética, interpretación simbólica
Educación Física	Seguir instrucciones y valorar el desempeño	Reglamento, plan de entrenamiento, autoevaluación	Comprensión de consignas, redacción de planes, reflexión personal

Fuente: Elaboración de los autores.

CAPÍTULO

2

Problemas más frecuentes en lectoescritura

...fada l'home, a
afirmar l'home, a
afirmar l'home, a
afirmar l'home, a
afirmar l'home, a
afirmar l'home, a
afirmar l'home, a
afirmar l'home, a
afirmar l'home, a
afirmar l'home, a



Capítulo 2.

Problemas más frecuentes en lectoescritura

La enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura en la Educación Básica Media presentan una serie de dificultades que impactan directamente en el rendimiento académico y en la formación integral de los estudiantes. Estas limitaciones han sido señaladas tanto en evaluaciones nacionales como en estudios de aula, y se relacionan con factores cognitivos, lingüísticos, pedagógicos y socioemocionales.

En este capítulo se analizan tres problemas centrales: las dificultades de comprensión, los errores en ortografía, gramática y vocabulario, así como la baja motivación hacia la lectura y la escritura.

Dificultades de comprensión

La comprensión lectora es un proceso complejo que va más allá de decodificar signos. Implica atribuir significado, establecer relaciones y generar inferencias. En el contexto ecuatoriano, los resultados de la evaluación Ser Estudiante 2023–2024 (Ineval, 2025) muestran que la comprensión lectora sigue siendo un desafío en los distintos subniveles. Aunque se observaron leves mejoras en el nivel elemental (+25 puntos) y medio (+7 puntos).

El subnivel superior presentó un retroceso de 3 puntos, lo que evidencia que una parte significativa del estudiantado aún no alcanza los estándares de comprensión e interpretación crítica de textos. Entre las dificultades más frecuentes en Lengua y Literatura, el informe resalta:

- **Lectura superficial:** El estudiantado se concentra en recuperar información explícita, sin avanzar hacia inferencias ni análisis valorativos. Se confirma que gran parte permanece en el nivel literal y no logra integrar interpretaciones profundas.
- **Dificultades de vocabulario y de acceso a materiales:** Se evidencian dificultades en el dominio de términos académicos,

junto con una escasa disponibilidad de bibliotecas que ofrezcan textos pertinentes y actualizados. Frente a ello, el informe plantea la necesidad de contar con bibliotecas mejor equipadas y con obras literarias próximas a la realidad de los jóvenes, de modo que se favorezca la comprensión y se enriquezca el vocabulario.

- **Metacognición deficiente:** Una dificultad frecuente es que numerosos estudiantes no logran autorregular su proceso lector. Para atender esta debilidad, Ineval (2025) propone recursos como el diario lector y la bitácora semanal, ya que ambos favorecen la reflexión sobre lo leído, ayudan a formular hipótesis y sostienen un ejercicio continuo de análisis crítico.

En conjunto, los datos permiten confirmar que, aunque se han registrado ciertos avances, la comprensión lectora en Ecuador todavía afronta desafíos importantes, entre ellos el predominio de la lectura literal, las limitaciones en el vocabulario y la escasa autorregulación del proceso lector. Estos hallazgos respaldan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas innovadoras que fortalezcan la lectura inferencial y crítica, y que integren el uso de textos significativos y actividades metacognitivas.

Ejemplo práctico

En el marco de la *Encuesta de Hábitos, Prácticas y Consumos Culturales (EHLPRACC) 2021–2022* se observó que en el grupo de 12 a 17 años, el 77,3 % declaró leer libros; sin embargo, el 79,4 % de esas lecturas corresponde a textos escolares (Ministerio de Cultura y Patrimonio, 2022).

La práctica lectora en este segmento está fuertemente condicionada por las exigencias académicas, apenas un 7,6 % accede a libros de investigación, ciencias o biografías, y un 4,2 % a novelas, lo que muestra una limitada diversificación en los géneros leídos (figura 2 y tabla 2).

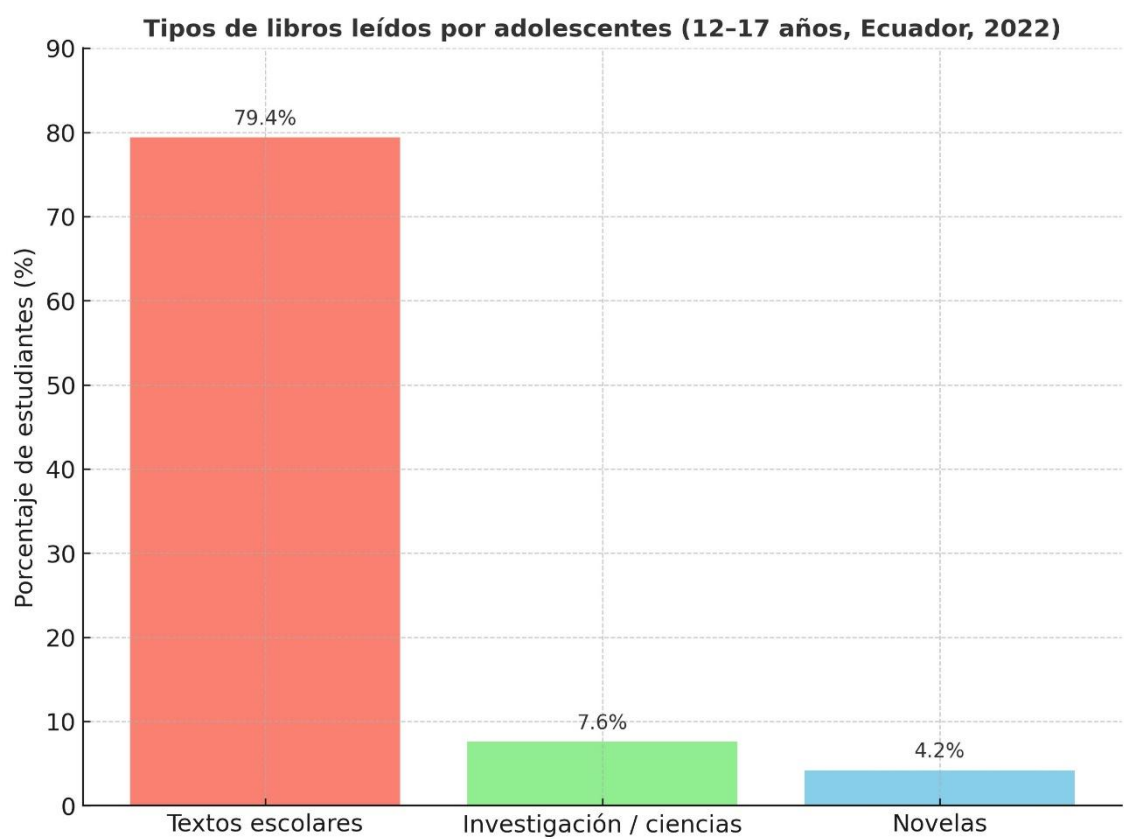


Figura 2. La mayor parte de la población adolescente ecuatoriana prioriza la lectura de textos escolares. Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de *EHLPRACC 2021–2022*.

Tabla 2.

Tipos de libros leídos por adolescentes de 12 a 17 años en Ecuador (EHLPRACC, 2022)

Tipo de texto	Porcentaje de adolescentes que lo leen	Observación principal
Textos escolares	79,4 %	Lectura obligatoria, asociada a tareas y actividades curriculares.
Libros de investigación, ciencias, biografías o referencia	7,6 %	Uso limitado, generalmente vinculado a proyectos académicos específicos.
Novelas	4,2 %	Acceso reducido; lectura poco frecuente fuera del contexto escolar.

Fuente: Resumen elaborado por los autores con datos extraídos de *EHLPRACC 2021–2022*.

Tal predominio de textos escolares responde a la obligatoriedad curricular, pero también evidencia la necesidad de estrategias pedagógicas que fomenten el interés por otros géneros y acerquen la lectura a las experiencias, emociones y contextos de los estudiantes.

Los resultados reflejan que, más allá del ámbito escolar, el hábito lector voluntario es débil y los jóvenes acceden poco a materiales literarios. De hecho, solo el 34,7 % afirmó leer por iniciativa propia, lo que evidencia una baja motivación hacia la lectura voluntaria (figura 3).

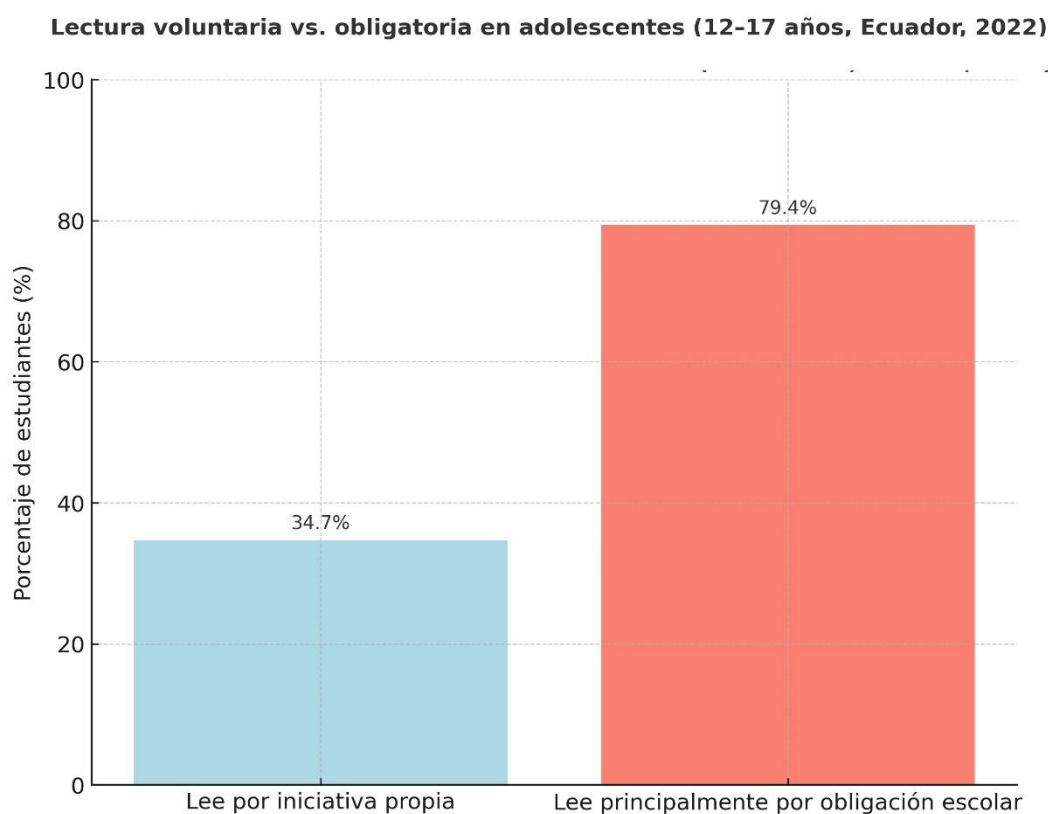


Figura 3. Como se aprecia en el gráfico es frecuente que la lectura se conciba como una obligación escolar más que un gusto personal. Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de *EHLPRACC 2021–2022*.

También el documento señala que en este grupo etario, el 90,4 % declaró leer diariamente, pero la mayoría lo hace en la escuela (52,2%) y

usando celular (39,5%) o computadora (48,2%), mientras que solo un 11 % utiliza material impreso. En paralelo, el 86,7 % indicó que consume videos y el 90 % escucha música en medios digitales. Esto muestra la fuerte preferencia por contenidos audiovisuales frente a libros impresos (Ministerio de Cultura y Patrimonio, 2022).

Ortografía, gramática y vocabulario

Otro grupo de dificultades frecuentes se ubica en el plano de la corrección lingüística. La ortografía, la gramática y el vocabulario constituyen pilares de la producción escrita, pero a menudo los estudiantes de Básica Media presentan deficiencias que afectan la claridad y coherencia de sus textos:

- Se observan errores recurrentes en el uso de tildes, confusiones entre letras (b/v, c/s/z, g/j) y en la segmentación de palabras. Estas dificultades suelen relacionarse tanto con la ausencia de hábitos lectores como con una enseñanza que privilegia la memorización de reglas por encima del uso funcional de la escritura.
- Se presentan con frecuencia errores de concordancia, tanto verbal como nominal, además de un empleo reducido de conectores, situación que debilita la cohesión textual.
- En muchos estudiantes predomina un vocabulario limitado y repetitivo, con abundancia de expresiones coloquiales. Esta condición restringe su posibilidad de argumentar con precisión en textos de carácter académico (Méndez et al., 2025).

Ejemplo práctico

En la redacción de un informe sobre biodiversidad, un estudiante escribió: “La selva amazónica es bonita y hay muchos animales grandes y chiquitos”. Aunque transmite una idea general, la pobreza léxica y la falta de precisión muestran la necesidad de trabajar vocabulario académico y recursos expresivos (tabla 3).

Tabla 3.

Principales errores lingüísticos detectados en textos estudiantiles, con ejemplos y estrategias de corrección

Tipo de error	Ejemplo del estudiante	Corrección adecuada	Estrategia didáctica sugerida
Ortografía de tildes	<i>El <u>arbol</u> es grande y da sombra.</i>	<i>El árbol es grande y da sombra.</i>	Taller de lectura en voz alta y ejercicios de acentuación con apoyo visual.
Confusión de grafías	<i>Mi vaso esta <u>bacio</u>.</i>	<i>Mi vaso está vacío.</i>	Juegos de dictado y uso de tarjetas con pares conflictivos (b/v, c/s/z, g/j).
Concordancia verbal	<i>Los estudiantes <u>lee</u> mucho en clase.</i>	<i>Los estudiantes leen mucho en clase.</i>	Actividades de completar oraciones y de análisis de la relación sujeto-verbo.
Concordancia nominal	<i>La casa <u>bonito</u> está pintada.</i>	<i>La casa bonita está pintada.</i>	Reconocimiento de adjetivos dentro de textos descriptivos y corrección de manera colaborativa.
Carencia de conectores	<i>Me gusta leer, me gusta escribir.</i>	<i>Me gusta leer y también escribir.</i>	Diseño de mapas de conectores y redacción de textos breves con diversidad de nexos.
Vocabulario restringido	<i>El animal es <u>grande y feo</u>.</i>	<i>El jaguar es imponente y amenazante.</i>	Creación de bancos de palabras temáticas, uso de diccionarios y juegos de sinónimos.

Fuente: Propuesta de los autores a partir del análisis de experiencias reales en las aulas.

Escasa motivación por la lectura y la escritura

La motivación es un factor decisivo en el aprendizaje de la lectoescritura. Diversos estudios señalan que muchos estudiantes de básica media perciben la lectura y la escritura como obligaciones escolares y no como actividades significativas o placenteras (Balseca et al., 2025). Las causas principales incluyen:

- **Desconexión con los intereses juveniles:** Los textos seleccionados a veces resultan poco atractivos o distantes de la realidad del estudiante.
- **Evaluación punitiva:** Cuando la lectura o escritura se asocian únicamente a la calificación, se genera resistencia en lugar de disfrute.
- **Poca cultura lectora en el hogar:** Muchos alumnos no cuentan con referentes de lectura en sus familias, lo que limita el desarrollo de hábitos.

Tanto las evaluaciones nacionales como las internacionales permiten corroborar que las dificultades en comprensión lectora y producción escrita continúan siendo un desafío de primer orden para el sistema educativo ecuatoriano.

En el caso del ERCE 2019 (Unesco, 2022), aplicado a estudiantes de 4.º y 7.º de Educación General Básica, los resultados evidenciaron que una proporción considerable consigue mantener la coherencia global de sus textos (con porcentajes superiores al 90 % en varios indicadores), aunque de manera paralela siguen manifestándose debilidades en aspectos como la cohesión discursiva y el manejo de normas ortográficas y de puntuación.

Por ejemplo, en 4.º de EGB, si bien más de la mitad del alumnado alcanzó un uso variado y preciso del vocabulario, únicamente el 23,1 % produjo textos cohesionados sin errores en conectores o referentes, situación que afecta la claridad de sus escritos. En 7.º de EGB, aunque se observan mejores resultados en coherencia y vocabulario —con más del 50 % del estudiantado ubicado en categorías altas—, todavía persisten limitaciones en la concordancia gramatical y en la adecuación al registro formal, competencias indispensables para la escritura académica y ciudadana.

Estos hallazgos revelan un patrón: los estudiantes ecuatorianos suelen dominar la comprensión literal y ciertos aspectos básicos de la

escritura, pero encuentran obstáculos en niveles más complejos que implican pensamiento crítico, cohesión textual y adecuación al contexto comunicativo.

Desafíos para la Educación Básica Media:

1. Fortalecer la lectura inferencial y crítica, superando la tendencia a la lectura superficial.
2. Ampliar el vocabulario académico y disciplinar mediante el empleo de materiales diversos y contextualizados.
3. Afianzar la escritura como un proceso, mediante el impulso de prácticas de planificación, producción textual y revisión de redacciones.
4. Fortalecer la conciencia metacognitiva, de manera que los estudiantes puedan reconocer y autorregular sus dificultades en lectura y escritura.
5. Promover la escritura significativa, vinculada con situaciones reales (cartas, informes, proyectos), que motive a los adolescentes y acerque la escuela a su vida cotidiana.

Tanto los resultados del ERCE como los de las evaluaciones nacionales coinciden en señalar que el desafío principal no se encuentra en el acceso inicial a la lectoescritura, sino en el paso hacia niveles inferenciales y críticos, ya que son estos los que hacen posible un aprendizaje integral y una participación dentro de la sociedad del conocimiento.

Puede concluirse que los problemas en la lectoescritura en Educación Básica Media se manifiestan de manera interrelacionada: la falta de comprensión limita la producción, los errores lingüísticos reducen la calidad comunicativa y la baja motivación impide la consolidación de hábitos lectores y escritores. Reconocer estas dificultades es el primer paso para plantear estrategias didácticas innovadoras que se desarrollarán en capítulos posteriores.

CAPÍTULO

3

Comprensión lectora del nivel literal al crítico



Capítulo 3.

Comprensión lectora del nivel literal al crítico

La comprensión lectora es esencial en la Educación Básica Media de Ecuador, pues implica construir significado a partir de cualquier texto. Según el currículo ecuatoriano, leer comprensivamente supone aplicar estrategias cognitivas adecuadas y desarrollar la autorregulación al interpretar textos.

En este sentido, la lectura se concibe como un proceso activo e interactivo, no mecánico, en el que el lector moviliza sus conocimientos previos, vocabulario y experiencias para interactuar con el texto. Investigaciones recientes desarrolladas en el país muestran que la escasa práctica lectora y la utilización de metodologías poco creativas dentro del aula repercuten de manera negativa en todos los niveles de comprensión literaria.

Tuárez y Baquero (2022) identificaron en Portoviejo que la aplicación limitada de estrategias pedagógicas incidía en deficiencias tanto en el nivel literal como en el inferencial y el crítico. Estos hallazgos ponen en evidencia la necesidad de trabajar de forma sistemática cada uno de los niveles de comprensión, desde lo explícito hasta lo crítico, en el contexto escolar.

Niveles de comprensión lectora

La comprensión lectora se estructura en varios niveles interconectados:

Nivel literal

Es el punto de partida: consiste en entender exactamente lo que el autor dice de forma explícita. Implica captar las palabras, frases, oraciones y párrafos tal como aparecen en el texto. En este nivel el lector

utiliza su vocabulario y contexto lingüístico para comprender el sentido literal.

Por ejemplo, al leer un cuento breve, el alumno identifica directamente quiénes son los personajes, qué hechos ocurren y dónde transcurre la historia. Es esencial que los estudiantes dominen el nivel literal desde Educación Básica Media, ya que constituye la base para niveles superiores.

Nivel inferencial

Va más allá de la palabra escrita. Aquí el lector infiere u «extrae entre líneas» aquello que el autor quiso comunicar sin decirlo explícitamente. En esta fase, el alumno relaciona información implícita del texto con sus conocimientos previos.

Por ejemplo, ante la descripción de un escenario oscuro con pasos apresurados, el estudiante puede inferir que hay tensión o peligro, aunque el autor no lo declare directamente. De acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador, “comprender un texto en el nivel inferencial significa interpretar todo aquello que el autor quiere comunicar, pero que en algunas ocasiones no lo dice o escribe explícitamente” (MINEDEC, 2025).

Para alcanzar este nivel, el lector debe reconocer ideas principales y secundarias, establecer relaciones de causa y efecto o de temporalidad, e inferir las intenciones del autor. Conviene subrayar que la comprensión inferencial solo puede desarrollarse cuando el nivel literal está suficientemente afianzado: primero se comprende el texto en lo que expresa de manera directa y, a partir de esa base, se construyen las inferencias.

Nivel crítico-valorativo

Implica emitir juicios personales sobre el texto. El lector no sólo interpreta el contenido, sino que lo evalúa: valora los argumentos, decide si está de acuerdo con el autor y contrasta la información con sus propios criterios éticos y conocimientos generales.

Por ejemplo, tras leer un poema sobre la amistad, el alumno puede reflexionar críticamente sobre cómo ese sentimiento se vive en su entorno familiar o escolar, expresando opiniones fundamentadas. De acuerdo con Portilla (2024), en el nivel crítico-valorativo el lector “valora y juzga tanto el contenido de lo que un autor plantea... [con] sustento, argumentación o razón de ser” en sus opiniones.

En consecuencia, no se trata de emitir juicios carentes de base, sino de poner el texto en relación con los conocimientos previos y con la propia escala de valores. Además, la bibliografía especializada advierte que estos tres niveles no funcionan de manera estrictamente lineal, ya que en la práctica el proceso lector suele desplazarse con frecuencia de uno a otro. Sin embargo, Portilla (2024) resalta que los niveles inferencial y crítico solo son posibles si existe comprensión literal, pues toda interpretación se basa en la información explícita.

Ejemplo didáctico

Para practicar los tres niveles con un mismo texto, el docente podría utilizar un cuento corto. Primero, en el nivel literal se pide a los estudiantes que señalen datos concretos: nombres de personajes, lugares y eventos tal como aparecen.

Luego, en el nivel inferencial se formula preguntas como:

- ¿Por qué crees que actuó así el personaje principal?
- ¿Qué sucedió antes que el texto no menciona?

Finalmente, se invita al nivel crítico pidiendo una opinión: “¿estás de acuerdo con la decisión del protagonista? ¿por qué?”, promoviendo

que los alumnos argumenten su punto de vista basándose en evidencias del cuento.

Estrategias para textos narrativos, expositivos y argumentativos

Las diferentes tipologías textuales exigen estrategias específicas de lectura para maximizar la comprensión en cada nivel. A continuación se analizan algunas técnicas efectivas para los géneros narrativo, expositivo y argumentativo, siempre adecuadas a alumnos de Básica Media.

Textos narrativos

Para relatos, cuentos o novelas es útil emplear organizadores gráficos que permitan visualizar la trama (por ejemplo, diagramas de secuencia o mapas de historia) y “lluvias de ideas” previas sobre el tema. Candelejo (2024) reporta que docentes usan estrategias como organizadores gráficos, tormenta de ideas y resúmenes para facilitar la organización y estructuración del conocimiento en textos narrativos.

Así, por ejemplo, después de leer una leyenda local, puede construirse un cuadro en el que los estudiantes registren personajes, escenario, conflicto y desenlace. Con este recurso se fortalece el reconocimiento de la estructura narrativa y, al mismo tiempo, se prepara al alumnado para formular inferencias sobre motivaciones o sentidos implícitos. De igual manera, la lectura guiada (ya sea en voz alta o en parejas), acompañada de preguntas orientadoras como “¿qué ocurrió primero?” o “¿por qué actuó así el personaje?”, favorece el ejercicio lúdico de los niveles literal e inferencial.

Textos expositivos

Estos textos informativos (artículos de divulgación, reportajes, textos científicos) requieren estrategias de organización y síntesis. Es clave enseñar a los estudiantes a detectar la estructura (títulos,

subtítulos, párrafos expositivos, introducción, conclusión) y a subrayar la idea principal de cada sección.

Contreras (2022) encontró que el uso de organizadores gráficos en textos expositivos mejora la argumentación del estudiante y facilita la selección de información relevante para su análisis crítico. Por ejemplo, luego de leer un artículo sobre reciclaje, los estudiantes pueden elaborar un cuadro de doble entrada en el que distingan los hechos presentes en el texto (como las causas del problema) de los datos de contexto, entre ellos estadísticas o definiciones.

Posteriormente, pueden organizar la información esencial mediante un mapa conceptual que sintetice temas y detalles, fortaleciendo así la comprensión tanto literal como inferencial. Asimismo, el docente puede proponer la redacción de resúmenes breves o la construcción de esquemas temáticos para favorecer la síntesis del contenido. No obstante, como advierte Contreras (2022), aunque resumir es una práctica frecuente, esta estrategia solo resulta realmente eficaz cuando se enseña de forma adecuada, evitando la omisión de información relevante.

Textos argumentativos

En ensayos, editoriales o debates escritos, se trabaja sobre tesis y argumentos. Aquí conviene que los alumnos primero identifiquen la tesis u opinión principal del autor (por ejemplo, la idea central de un artículo de opinión), y luego localicen los argumentos de apoyo (datos, ejemplos, razonamientos) en cada párrafo.

Meneses et al. (2018) describen un programa de sesiones de lectura de textos argumentativos donde se aplicaron estrategias tales como inferir ideas a partir del título, subrayar palabras clave e identificar la tesis del texto. Según estos autores, el uso de organizadores gráficos para descomponer la estructura argumentativa en tesis, argumentos y conclusiones produjo mejoras significativas en los estudiantes.

En la Educación Básica Media, conviene orientar este trabajo mediante preguntas como: “¿cuál es la postura del autor?” y “¿qué razones presenta para sostenerla?”, de manera que el alumnado pueda establecer inferencias y relaciones entre las ideas. Así, por ejemplo, al examinar un discurso persuasivo sobre el uso de celulares en clase, los estudiantes pueden identificar en un cuadro las premisas y las conclusiones, para después reformularlas con sus propias palabras.

Finalmente, actividades como el debate o la discusión en grupo para que los alumnos se manifiesten a favor y en contra de la tesis y de ese modo refuercen el nivel crítico. Meneses et al. (2018) señalan que en una sesión final se aplicaron estrategias de reflexión oral y debate para expresar argumentos a favor y en contra de un tema dado.

Ejemplo didáctico

Para abordar un texto argumentativo se recomienda al docente usar un artículo de opinión que trate un tema relevante para los jóvenes (por ej., la importancia de actividades extracurriculares). Otras actividades aconsejadas incluirían solicitar a los estudiantes que subrayaran la tesis principal del autor y que reorganizaran los argumentos en un gráfico de tres columnas.

En la primera columna se colocaría la tesis o postura central; en las demás, los argumentos que la respalden con sus respectivas evidencias y, cuando corresponda, las posibles contraargumentaciones. Después, el tema podría discutirse en clase, lo que favorecería que los estudiantes el análisis textual y ejercitaran la formulación de preguntas críticas, así como la elaboración de respuestas con sustento.

Herramientas para fortalecer el pensamiento crítico

El desarrollo del pensamiento crítico es el objetivo final de la comprensión lectora. Este nivel implica que el alumno sea capaz de analizar la validez de la información, evaluar argumentos y formarse

opiniones informadas. Para ello existen diversas herramientas didácticas y estrategias cognitivas:

Estrategias metacognitivas

Instruir a los alumnos en la autorregulación de la lectura es fundamental. El currículo nacional pone énfasis en estrategias como el parafraseo, la relectura y la formulación de preguntas durante el proceso lector. Así, cuando se enseña a los estudiantes a detenerse para explicarse en voz alta lo que acaban de leer, o a volver sobre frases complejas, se favorece la comprensión y se fortalece la comprobación de su propio entendimiento.

De igual manera, resulta provechoso guiarlos en la formulación de interrogantes como “¿qué significa esto?” o “¿por qué el autor lo expresa de esa manera?”, ya que este tipo de preguntas estimula una reflexión más profunda sobre el texto. La consulta de fuentes adicionales es otra práctica mencionada: consultar diccionarios o sitios confiables en internet cuando aparecen conceptos desconocidos refuerza el pensamiento crítico al contrastar distintas fuentes.

En síntesis, actividades metacognitivas (como pensar en preguntas antes, durante y después de la lectura) permiten a los estudiantes monitorear su comprensión y ajustar la estrategia según lo que necesiten entender mejor.

Organizadores gráficos y visuales

Como destacan diversos estudios (Contreras, 2022), los organizadores visuales (mapas conceptuales, mentales, semánticos, diagramas de causa-efecto) potencian el razonamiento crítico al ayudar a los alumnos a desglosar la información. Munayco (2018) encontró que emplear mapas semánticos y mentales mejora significativamente la comprensión de textos expositivos y argumentativos en todos los niveles (literal, inferencial, crítico).

Esto ocurre porque la organización gráfica del contenido favorece la conexión entre ideas y permite representar con mayor claridad las relaciones lógicas. Así, por ejemplo, al trabajar con un texto complejo de ciencias, los estudiantes pueden elaborar un mapa mental en el que sitúen el concepto central en el núcleo y, a partir de él, desplieguen definiciones, ejemplos y vínculos como antecedentes o consecuencias. Una actividad de este tipo exige procesar la información de manera integral y contribuye a identificar críticamente los conceptos más relevantes.

Debates y discusión guiada

Promover el diálogo crítico entre alumnos es una herramienta poderosa. El debate académico, por ejemplo, obliga a los estudiantes a evaluar argumentos opuestos y a justificar sus puntos de vista con evidencias. Estudios en el área pedagógica señalan que actividades de discusión y puesta en común de opiniones generan un aprendizaje enriquecedor: cuando “cada estudiante es partícipe de la actividad en desarrollo, el aprendizaje es mutuo y enriquecedor” (Meneses et al, 2018, p. 43).

En el aula es posible organizar debates por equipos o foros de discusión en torno a textos polémicos. Así, después de leer un artículo argumentativo, el docente puede distribuir a la clase en grupos encargados de respaldar o cuestionar la postura del autor. Cada equipo tendría que preparar argumentos sustentados en el texto y exponerlos frente a sus compañeros, al tiempo que responde a las preguntas formuladas por la posición contraria.

Una dinámica con estas características exige realizar un examen crítico y riguroso de la información; por ejemplo, tanto docentes como estudiantes debieran preguntarse qué evidencias respaldan una postura o qué contraargumentos pueden formularse para expresar una opinión diferente. Ello contribuye al fortalecimiento de habilidades como la argumentación y la valoración de evidencias.

Cuestionarios críticos y escritura reflexiva

Incorporar cuestionarios que inviten a la reflexión ayuda a fijar el pensamiento crítico. Más allá de preguntas de recuerdo, se plantean preguntas abiertas: “¿Qué opinas del mensaje del texto? ¿Qué cambiarías en el texto? ¿Cómo se relaciona este tema con tu realidad?”.

Adicionalmente, la escritura de comentarios críticos o breves ensayos sobre un texto leído obliga a los alumnos a organizar sus ideas y a argumentarlas por escrito, reforzando la metacognición. Al elaborar respuestas escritas, los estudiantes ejercitan la interpretación, el análisis y la evaluación de información, que son precisamente habilidades clave del pensamiento crítico (Loayza et al., 2022).

Combinando estrategias cognitivas básicas (parafrasear, releer, preguntar) con dinámicas participativas (organización gráfica, debate, escritura reflexiva) se entrena a los estudiantes para que aborden la lectura de manera crítica.

Como indican las referidas investigaciones educativas tanto locales como latinoamericanas, los alumnos más hábiles en lectura crítica tienden a utilizar con más frecuencia estrategias de análisis de la lectura. Por ello, es vital que los docentes promuevan estas herramientas con ejemplos concretos (tabla 4).

Tabla 4.

Niveles de comprensión lectora: descripciones, ejemplos y estrategias didácticas

Nivel de comprensión	Definición	Ejemplo en el aula	Estrategias didácticas sugeridas
Literal	Identificar ideas explícita en el texto (qué dice el autor tal cual está escrito).	Tras leer un cuento, el estudiante responde cómo se llama el protagonista, dónde vive, qué ha hecho, etc.	Lectura en voz alta. Subrayar ideas esenciales. Responder preguntas sobre el tema principal

			y los protagonistas.
Inferencial	Interpretación de significados implícitos (comprensión de del texto según conocimientos previamente adquiridos).	Sobre la narración, el estudiante responde por qué un personaje reacciona de determinado modo o realiza ciertas acciones.	Formular preguntas de comprensión. Completar secuencias de ideas en organizadores gráficos (causa-efecto).
Crítico-valorativo	Emisión de juicios y valoraciones fundamentadas según lo dicho en el texto y la experiencia o el conocimiento personal.	Luego de leer un artículo, el estudiante opina por qué está o no de acuerdo con las ideas expresadas en el texto.	Debates en clase. Redacción de comentarios críticos o de ensayos breves.

Fuente: Propuesta de los autores a partir del análisis de literatura especializada sobre el tema y de experiencias reales en las aulas.

CAPÍTULO

4

Producción escrita en el aula



Capítulo 4.

Producción escrita en el aula

La producción escrita es una competencia clave en la educación básica media ecuatoriana, tal como lo enfatiza el currículo oficial del área de Lengua y Literatura (MINEDUC, 2016). Enseñar a escribir trasciende el dominio de la gramática: implica que los alumnos comprendan el proceso de construcción del texto y sus propiedades textuales (adecuación, coherencia y cohesión).

En este capítulo analizaremos estos conceptos y propondremos estrategias prácticas para fortalecer la escritura en el aula. Se destacarán los procesos de planificación, redacción y revisión de textos, así como la distinción entre escritura creativa y académica, con ejemplos didácticos adaptados al nivel de Básica Media.

Coherencia, cohesión y adecuación

Para que un texto cumpla su función comunicativa debe ser adecuado, coherente y cohesionado. La adecuación se refiere a que el texto se ajuste a las normas sociales, personales y lingüísticas del contexto comunicativo. En otras palabras, cada autor o autora necesita considerar quiénes lo leerán, para qué redacta y cuál tono o registro conviene emplear siempre.

La adecuación textual aparece “cuando se ajusta al tema, al destinatario, a la finalidad y al nivel de formalidad” pertinente (ANAYA, 2016, p. 1). Así, al redactar una carta formal, los estudiantes deben emplear un tono respetuoso y estructuras convencionales (encabezamiento, despedida); en cambio, al escribir a un amigo un mensaje informal, puede perfectamente utilizarse un registro más coloquial.

La coherencia global implica que las ideas del texto estén relacionadas lógicamente y que el contenido aporte unidad y sentido. No basta con oraciones gramaticalmente correctas: es fundamental que el mensaje general sea percibido como un todo coherente (ANAYA, 2016). En este sentido, Cassany (1993) citado por Palacios et al. (2021) destaca la importancia del párrafo como unidad estructural: “si se utiliza con acierto, el texto final será comprendido; pero, utilizado de manera incorrecta, puede entorpecer la comprensión” (p. 112).

Un texto incoherente puede desviarse o divagar respecto del tema. Por ejemplo, cuando se narra un hecho histórico, conviene sostener la atención en ese acontecimiento y organizarlo con una progresión lógica (introducción del contexto, desarrollo de los hechos y conclusión). Si el autor incorpora información irrelevante o cambia de asunto de manera abrupta, el lector terminará perdiendo el hilo conductor.

La cohesión textual constituye la propiedad que hace posible enlazar entre sí las distintas partes del texto mediante recursos lingüísticos. Se logra con conectores (marcadores discursivos), repeticiones controladas, pronombres referenciales, elipsis, sinónimos y demás estrategias que enlazan ideas. Como señalan Palacios et al. (2020, p. 1):

Los resultados (de una encuesta aplicada a más de 9000 estudiantes de Educación General Básica en Manabí, Ecuador) demuestran que en la dimensión textual, la cohesión textual da cuenta del uso de diversos mecanismos de orden gramatical, mientras que la coherencia global es indicador de continuidad temática.

Todos estos elementos deben estar en sincronía con la concordancia nominal (sustantivo y sus determinantes) y la concordancia verbal (sujeto y predicado), al objeto de que la enseñanza y el aprendizaje de la escritura se produzcan en condiciones óptimas. Es necesario,

por tanto, aplicar estrategias metodológicas que proporcionen dichas ventajas a los estudiantes.

Por ejemplo, en un párrafo argumentativo conviene usar conectores lógicos (“por lo tanto”, “sin embargo”, “en consecuencia”) para marcar relaciones de causa-efecto o contraste, de modo que el discurso fluya ordenadamente (ANAYA, 2016). La cohesión léxica también resulta fundamental, pues permite recurrir a sinónimos o expresiones equivalentes para evitar la repetición constante de las mismas palabras: en un texto sobre el “cambio climático”, por ejemplo, pueden alternarse formas como “calentamiento global” o “este fenómeno”, con lo cual se evitan reiteraciones que terminan fatigando al lector.

No obstante, en el trabajo escolar, estas dificultades siguen siendo visibles. Un estudio desarrollado en Manabí (Palacios et al., 2020) halló que un porcentaje considerable de estudiantes de cuarto y séptimo año de Básica no manejaba de forma adecuada estas propiedades. Así, cerca del 24 % del alumnado no organizaba sus ideas en párrafos claros y alrededor del 22 % no utilizaba sinónimos para evitar repeticiones innecesarias.

Vistas en el contexto general de la Educación Básica General en Ecuador, estas limitaciones afectan la coherencia global del texto, ya que el mensaje pierde continuidad y aparece fragmentado. Para hacer frente a ello, el docente necesita incorporar actividades centradas en estos aspectos. Por ejemplo, después de una lectura, los estudiantes pueden reescribir un párrafo desordenado añadiéndole un título y los conectores que correspondan.

Asimismo, pueden plantearse ejercicios de reagrupamiento: a partir de un conjunto de oraciones desordenadas, los alumnos deben organizarlas en párrafos coherentes mediante conectores pertinentes, de manera que el tema central permanezca claramente definido. De igual forma, conviene trabajar la adecuación mediante simulaciones de

situaciones comunicativas: los estudiantes ensayan la escritura de un mismo contenido en formatos diferentes (por ejemplo, un informe escolar frente a una publicación en redes sociales), ajustando el vocabulario y el tono según el destinatario.

Sobre este punto, el *Manual didáctico* del Ministerio de Educación, Deporte y Cultura considera esencial “usar multiplicidad de estilos y registros, en respuesta a necesidades reales de comunicación” en el desarrollo de la expresión escrita (MINEDEC, 2016, p. 3). En síntesis, la enseñanza debe propiciar que los estudiantes piensen en quién leerá su texto y con qué finalidad, de modo que lo escrito resulte pertinente y eficaz en cada contexto.

Planificación, redacción y revisión de textos

La escritura en el aula se entiende cada vez más como un proceso complejo que requiere varias etapas. Desde la perspectiva cognitiva, escribir implica operaciones mentales que van más allá del simple acto mecanográfico: según Arias (2013), requiere de la participación activa del escritor en fases de planificar, redactar y revisar.

¿En qué consiste la planificación del texto?

Los alumnos expertos reservan tiempo para organizar sus ideas antes de escribir, mientras que los novatos suelen lanzarse a escribir sin plan, generando textos ricos en forma pero pobres en contenido Arias (2013). Por esa razón, desde el punto de vista didáctico, resulta conveniente abordar la planificación como una etapa inicial: antes de comenzar a redactar. Los estudiantes necesitan precisar el tema, el propósito del texto, el destinatario y los elementos que incorporarán.

Por ende, si se propone escribir una carta al alcalde sobre un problema de la comunidad, podría pedirse primero a los alumnos que analicen quién recibirá el texto (las autoridades municipales), cuál será su finalidad (presentar una queja o formular una solicitud) y qué datos o

argumentos conviene reunir. Esta fase puede desarrollarse mediante lluvias de ideas, mapas conceptuales o listados de aspectos clave. La planificación permite organizar el conocimiento y disminuir la carga cognitiva en el momento de escribir.

¿Cómo redactar el borrador inicial?

Después se pasa a la escritura del borrador inicial (textualización). En esta etapa, los alumnos procuran trasladar al papel las ideas ya planificadas, buscando expresarse con claridad, aunque todavía no les corresponda pulir la forma. Se favorece que redacten con libertad un “primer borrador”, sin una autocensura excesiva, para evitar que se interrumpa la producción textual.

Por ejemplo, tras planificar el contenido de un informe científico, los estudiantes escriben los párrafos correspondientes: introducción, desarrollo y conclusiones, guiándose por su esquema. Conviene promover el trabajo en tándem o en pequeños grupos durante la redacción, pues así pueden intercambiar opiniones inmediatas sobre el contenido mientras escriben.

¿Cuáles son los pasos de la revisión y la edición?

La fase final es la revisión y edición del texto. En la revisión los estudiantes comparan el borrador con los objetivos iniciales: verifican si se entendió el mensaje deseado, si el orden de las ideas es lógico y si el vocabulario elegido es el más apropiado. Este proceso puede realizarse mediante lectura en voz alta, retroalimentación entre pares o cuestionarios de autoevaluación (p. ej. “¿El texto expresa lo que quise decir?”).

En un taller de noticias periodísticas (contenido habitual del currículo de Bachillerato), el docente puede hacer que los grupos intercambien sus borradores, de modo que cada uno revise la coherencia

del título, la claridad de la bajada y la secuencia de los hechos; posteriormente, las observaciones se ponen en común.

Por último, la edición ortotipográfica se ocupa de corregir los aspectos formales del texto: ortografía, gramática, puntuación y estilo lingüístico. Este último paso garantiza que el texto final cumpla con estándares de claridad y corrección formal. Un ejercicio práctico habitual es entregar una lista de verificación (*checklist*) con aspectos a revisar antes de la versión definitiva (p.ej. verificar concordancia sujeto-predicado, correcta acentuación de palabras claves, uso adecuado de mayúsculas, entre otros).

Sistematización

En la tabla 5 se esquematiza una posible secuencia didáctica de producción escrita, integrando las fases de planificación, redacción y revisión sugeridas por la literatura pedagógica (Figuerola & Pérez, 2011; Arias, 2013). Cada fase incluye actividades y objetivos claros, para que los docentes diseñen pasos de enseñanza coherentes. Esta estructura escalonada ayuda a organizar las clases de producción escrita y asegura que los estudiantes practiquen cada componente del proceso de escritura en el aula.

Tabla 5.

Secuencia didáctica paso a paso para la producción de un texto escrito (adaptada de experiencias pedagógicas)

Paso	Actividad didáctica	Objetivo de aprendizaje	Ejemplo de tarea
1. Planificación (pre-escritura)	Lluvia de ideas, definición de tema, audiencia y propósito; elaboración de esquema.	Organizar la información y definir la estructura del texto.	<i>Brainstorming</i> sobre el tema “contaminación” y selección del ángulo (noticia, carta, cuento).
2. Redacción inicial (borrador)	Escribir un primer borrador basado en el	Transcribir las ideas al texto,	Redactar el borrador en clase del texto planificado (p.ej.

	esquema, sin preocuparse aún por errores.	enfocándose en el contenido.	elaborar el cuerpo de un artículo).
3. Revisión del contenido y la estructura	Revisión individual o entre pares para evaluar la coherencia temática, el orden y la claridad de las ideas.	Mejorar la calidad del contenido y la organización lógica del texto.	Intercambiar borradores entre pares para sugerir mejoras (por ejemplo: agregar conectores, esclarecer ideas y reordenar párrafos).
4. Edición ortográfica y estilística	Corregir la ortografía, la gramática y la puntuación. Adecuar el texto al registro formal o informal que convenga.	Mejorar el estilo lingüístico y eliminar errores ortográficos.	Utilizar guías de corrección (listas de errores comunes) y diccionarios para verificar la ortografía.
5. Publicación (presentación final)	Entrega del texto final o lectura en voz alta en clase; reflexión sobre el proceso.	Reflexionar sobre la escritura realizada y compartir aprendizajes.	Leer el texto terminado en clase o crear un mural de textos seleccionados para toda la escuela.

Fuente: Propuesta metodológica de los autores con base en el análisis de publicaciones pedagógicas y de experiencias personales en las aulas.

En suma, enseñar a escribir en el aula exige acompañar al estudiante a lo largo de cada una de estas fases. En palabras de Arias (2013), “escribir es un proceso que requiere aplicar operaciones mentales complejas como planificar, redactar y revisar”. De ahí que una enseñanza eficaz deba incorporar actividades lúdicas y colaborativas en cada momento, asegurando que el alumno comprenda la finalidad de cada etapa dentro del proceso de escritura.

CAPÍTULO

5

Estrategias didácticas innovadoras



Capítulo 5.

Estrategias didácticas innovadoras

La discusión sobre estrategias didácticas innovadoras en Lengua y Literatura suele quedar atrapada entre dos extremos poco productivos: por un lado, la repetición de prácticas transmisivas que reducen la lectura a responder preguntas y la escritura a copiar modelos; por otro, la fascinación por recursos novedosos que, aunque atractivos, no siempre transforman el aprendizaje.

En la Educación Básica Media ecuatoriana, innovar no debería significar sustituir el rigor por el entretenimiento, sino reorganizar la enseñanza para que leer, escribir, hablar y escuchar se conviertan en prácticas con sentido, vinculadas con problemas reales, con la vida cotidiana del estudiantado y con la construcción gradual de autonomía intelectual.

El currículo nacional sitúa esta área dentro de un enfoque comunicativo, procedimental y contextualizado, orientado al uso competente de la lengua oral y escrita en situaciones reales o simuladas de comunicación (Ministerio de Educación, 2016). Desde este marco, una estrategia innovadora no se reconoce únicamente por incorporar tecnología o dinámicas lúdicas.

Su valor reside en la medida en que favorece una mejor comprensión por parte del estudiante, una producción textual más clara, una participación más consciente en su proceso de aprendizaje y la posibilidad de transferir lo aprendido a otros contextos. Por ello, la innovación didáctica en Lengua y Literatura debe articular tres criterios básicos: pertinencia curricular, participación activa del alumnado y evaluación formativa de los procesos (INEVAL, 2025).

En este capítulo se revisan estudios recientes sobre didáctica de la lengua que destacan justamente el papel de las pedagogías centradas en

el estudiante, el aprendizaje basado en proyectos, las herramientas digitales y el trabajo colaborativo como vías hacia una comprensión más profunda, creativa y contextualizada..

Enfoque comunicativo y aprendizaje activo

El enfoque comunicativo exige que la lengua deje de enseñarse como un inventario de definiciones gramaticales desconectadas de la experiencia del estudiante. En el currículo ecuatoriano se prioriza como objetivo central formar usuarios competentes de la Lengua Española, capaces de comprender y producir discursos adecuados a distintos contextos.

De ahí que esta área se conciba como eminentemente procedimental y vinculada a prácticas comunicativas concretas, lo que obliga a diseñar tareas donde el uso del lenguaje tenga tres elementos clave: propósito, destinatario y situación (Ministerio de Educación, 2016). Como elemento esencial de este proceso, el aprendizaje activo guarda plena coherencia con la naturaleza del área.

Un estudiante desarrolla mejor la argumentación cuando se ve en la necesidad de sostener una postura ante sus compañeros; profundiza su comprensión al confrontar distintas interpretaciones; y escribe con mayor conciencia cuando revisa, corrige y reformula un texto pensado para un lector real. En consecuencia, la clase deja de organizarse exclusivamente alrededor de la explicación del docente como eje central y comienza a estructurarse a partir de experiencias de lectura, diálogo, indagación y producción.

La literatura especializada sobre innovación en la didáctica de la lengua destaca justamente que los enfoques interdisciplinarios, los proyectos y las pedagogías centradas en el estudiante favorecen una participación más significativa y el desarrollo de habilidades críticas y creativas (Mora et al., 2024).

En la práctica, este cambio metodológico puede concretarse mediante secuencias de trabajo relativamente simples. Una unidad sobre textos argumentativos, por ejemplo, puede comenzar con una controversia cercana al alumnado: el uso del celular en clase, la utilidad de los uniformes o la regulación del tiempo en redes sociales, y no con una definición abstracta de tesis y argumento.

Aprovechando el interés generalizado por este tema, el docente puede seleccionar lecturas breves, conducir una discusión orientada, introducir categorías de análisis y cerrar el proceso con la redacción de un texto de opinión. La teoría, por tanto, no desaparece, sino que se incorpora en el momento en que el estudiante realmente necesita herramientas para resolver una tarea comunicativa.

Un procedimiento parecido puede desarrollarse con los textos expositivos. En vez de solicitar un resumen de la lectura realizada en clase, puede proponerse la elaboración de una cápsula informativa destinada a estudiantes de un curso inferior, un cartel explicativo para la institución o una nota breve para las redes escolares.

Cuando el estudiante tiene claro para quién escribe y con qué propósito, la adecuación textual deja de percibirse como una noción abstracta y pasa a entenderse como una exigencia concreta de la comunicación. En ese sentido, el aprendizaje activo no consiste en hacer muchas actividades, sino en organizar experiencias en las que el conocimiento lingüístico se vuelva necesario para actuar con eficacia.

Entre las metodologías activas que mejor se articulan con Lengua y Literatura pueden mencionarse el aprendizaje basado en proyectos, el aula invertida, el aprendizaje cooperativo y los talleres de lectura y escritura. En el caso del aula invertida, por ejemplo, parte de la exposición inicial puede desplazarse fuera del tiempo de clase mediante materiales breves, mientras el espacio presencial se aprovecha para debatir, analizar, escribir, retroalimentar y resolver problemas.

El estudio realizado por Arroba et al. (2023) sobre aula invertida en Lengua y Literatura dentro de instituciones educativas ecuatorianas destaca que este enfoque incrementa el interés del estudiantado, favorece un aprendizaje centrado en el alumno y amplía las posibilidades de interacción y trabajo colaborativo. No obstante, también advierte que su efectividad depende de la pertinencia en la selección de contenidos y de la disponibilidad de recursos tecnológicos.

Aun así, conviene no asumir estas metodologías de manera ingenua. No todo trabajo grupal genera aprendizaje activo, ni cualquier video previo transforma una clase en aula invertida. El elemento decisivo sigue siendo la mediación del docente. El profesor no pierde importancia; más bien redefine su papel: en lugar de concentrar toda la palabra, diseña situaciones de aprendizaje, dispone apoyos, plantea preguntas, acompaña la revisión y orienta la toma de decisiones.

La innovación metodológica, en consecuencia, no suprime la autoridad pedagógica, sino que la reconfigura como guía intelectual del proceso. En la Educación Básica Media, esta reorganización adquiere un valor especial, ya que coincide con una etapa evolutiva en la que los estudiantes necesitan participar, argumentar, contrastar ideas y construir su identidad discursiva.

Una clase de Lengua bien planificada puede canalizar esa necesidad de expresión y convertirla en aprendizaje. No se trata de ofrecer una libertad carente de estructura, sino de proponer marcos de trabajo en los cuales la participación tenga rumbo, sentido y exigencia cognitiva para promover aprendizajes significativos.

TIC, gamificación y recursos digitales

La incorporación de TIC en la enseñanza de Lengua y Literatura tiene sentido cuando amplía las posibilidades de leer, escribir, revisar, publicar y dialogar sobre textos. Su valor no reside en el dispositivo mismo, sino en la calidad de las prácticas que habilita. Las herramientas digitales pueden facilitar la personalización del aprendizaje, la

multimodalidad, el acceso a fuentes diversas y la producción colaborativa; pero, si se usan sin objetivos claros, terminan reproduciendo la misma lógica pasiva de siempre, solo que en pantalla.

La literatura reciente sobre innovación didáctica en lengua y literatura subraya ese doble potencial: las tecnologías pueden enriquecer la comprensión y hacer más accesible y atractiva la experiencia de aprendizaje, siempre que se articulen con finalidades pedagógicas explícitas (Reinoso et al., 2024).

Tres niveles de TIC en lectoescritura

En este capítulo conviene entender el empleo de TIC en lectoescritura en tres niveles:

Primer nivel: *acceso a textos y fuentes* como bibliotecas digitales, repositorios, periódicos escolares virtuales, audiolibros, archivos sonoros y materiales multimodales.

Segundo nivel: *producción* de documentos compartidos, podcasts, blogs, infografías, revistas digitales, presentaciones narradas o videos breves con guion escrito.

Tercer nivel: *interacción* en foros, mediante comentarios entre pares, empleo de rúbricas digitales, portafolios electrónicos y espacios de coevaluación.

La identificación de esos tres niveles permite comprender que la tecnología es un elemento transversal en la enseñanza de Lengua y Literatura: puede emplearse como parte de la aplicación de metodologías activas antes, durante y después de realizar prácticas de lectura o escritura.

Ejemplo didáctico: una secuencia centrada en la crónica escolar. Antes de la actividad, el docente puede compartir dos textos modelo en formato digital, solicitar a los estudiantes que reconozcan los rasgos del género mediante una guía breve y destinar el tiempo de clase a planificar, redactar y revisar una crónica sobre algún acontecimiento de la

institución. Posteriormente, la producción puede publicarse en un blog o en un mural digital del curso.

En este recorrido, la tecnología no reemplaza la escritura, sino que contribuye a hacerla visible, revisable y compartida de manera colectiva.

Gamificación en la didáctica de la lengua

La gamificación, por su parte, ofrece una vía poderosa para transformar la relación del alumnado con tareas que suelen percibirse como repetitivas o amenazantes. Bien diseñada, no trivializa el aprendizaje; le da estructura de reto, progresión y retroalimentación. En Lengua y Literatura puede traducirse en misiones lectoras, itinerarios narrativos, niveles de revisión textual, insignias por mejora argumentativa o desafíos cooperativos de edición.

La innovación pedagógica reciente en el campo de la didáctica de la lengua incluye precisamente la gamificación entre las estrategias del siglo XXI con mayor capacidad de activar la participación y conectar al estudiante con prácticas de aprendizaje más dinámicas (Reinoso et al., 2024). Ahora bien, gamificar no equivale a repartir puntos por cualquier actividad.

Si el sistema de recompensas se impone sobre el contenido, el estudiante puede terminar persiguiendo la insignia y no la mejora real de su lectura o escritura. Por ello, la gamificación más consistente es aquella que reconoce procesos de calidad: volver a leer para identificar inferencias, sustentar una interpretación con evidencias, fortalecer la cohesión de un párrafo, enriquecer el vocabulario o examinar críticamente una fuente digital. En este sentido, la lógica del juego debe quedar subordinada a la lógica del lenguaje.

En Básica Media, una opción útil consiste en diseñar retos de edición. En ellos, el grupo recibe un texto breve que presenta problemas de concordancia, puntuación, repeticiones léxicas y ausencia de conectores. Cada equipo debe corregirlo y justificar oralmente sus decisiones. El avance no depende solo de “acertar”, sino de explicar por

qué una versión comunica mejor que otra. Así, la actividad integra juego, argumentación metalingüística y evaluación formativa.

Del mismo modo, una lectura gamificada puede organizarse como una investigación por pistas, donde cada respuesta exige localizar información, inferir sentidos o distinguir hechos de opiniones. Los recursos digitales también permiten diversificar los modos de entrada al texto. Un mismo contenido puede abordarse desde una entrevista en audio, una noticia escrita, una imagen con pie de foto y un comentario en red social.

Esta multimodalidad es especialmente pertinente en la actualidad, porque el estudiante ya vive rodeado de discursos híbridos. La tarea escolar no debería ignorar ese ecosistema, sino enseñarle a leerlo críticamente. En este punto, la alfabetización digital se vuelve inseparable de la alfabetización verbal: comprender un texto hoy implica también interpretar formato, propósito, soporte y circulación.

No obstante, toda propuesta basada en TIC debe considerar las condiciones reales del contexto. El acceso desigual a conectividad y dispositivos sigue siendo un límite importante, y la innovación que desconoce ese problema corre el riesgo de ampliar brechas.

Aula invertida: potencial y limitaciones

El estudio de Arroba et al. (2023) sobre aula invertida en Lengua y literatura advierte, justamente, que el potencial del modelo depende de la disponibilidad tecnológica y de la capacidad del docente para seleccionar contenidos que verdaderamente aporten al trabajo colaborativo y a la comprensión.

Por ello, una estrategia tecnológicamente pertinente no es necesariamente la más sofisticada, sino la más viable y pedagógicamente útil. A veces, una grabación de audio, un documento compartido y una secuencia de preguntas bien diseñada producen más aprendizaje que una plataforma compleja mal integrada. En innovación didáctica, la claridad del propósito vale más que el brillo de la herramienta.

Escritura y lectura como prácticas sociales y colaborativas

Uno de los cambios más importantes en la didáctica contemporánea de la lengua consiste en asumir que leer y escribir no son actos exclusivamente individuales ni ejercicios descontextualizados. Se trata de prácticas sociales: los textos se leen para entender el mundo, tomar decisiones, participar en comunidades, seguir instrucciones, disentir, informarse, disfrutar o intervenir en asuntos públicos.

Del mismo modo, la escritura siempre se produce para alguien, desde una posición determinada y con una intención concreta. El currículo ecuatoriano coincide con esta perspectiva al relacionar las destrezas del área con situaciones comunicativas reales o simuladas, orientadas a la resolución de problemas y al uso articulado de habilidades orales y escritas (Ministerio de Educación, 2016).

Cuando la escuela deja de lado esta dimensión social, la lectura y la escritura suelen empobrecerse. El estudiante se limita a contestar cuestionarios, copiar definiciones o elaborar textos cuyo único destinatario es el docente. En cambio, estas prácticas se transforman cuando pasan a formar parte de una comunidad de intercambio.

Un círculo de lectura, un mural argumentativo, una campaña escrita sobre convivencia, una entrevista a personas mayores del barrio o una crónica colectiva sobre la vida escolar pueden hacer del aula un espacio en el que el lenguaje circule con una finalidad auténtica. En este punto, la escritura colaborativa adquiere un valor especial. Más que una simple repartición de tareas, supone negociación, toma de decisiones, revisión compartida y construcción conjunta de significados (Cevallos y Guamán, 2018).

Un estudio sobre trabajo colaborativo y producción textual indica que esta estrategia no solo beneficia la escritura, sino que también fortalece la metacognición del estudiantado, visibiliza los conflictos del proceso y desplaza la atención desde el producto final hacia las etapas intermedias de producción, revisión y reescritura. También insiste en que

la evaluación debe valorar más el proceso que el resultado aislado (Benoit, 2021).

Este planteamiento tiene consecuencias directas para el aula de Básica Media. Si se pide a los estudiantes elaborar un artículo de opinión en parejas o tríos, no basta con juntar nombres en una hoja. Es necesario distribuir funciones, abrir tiempos de discusión, hacer visible el borrador y exigir que cada decisión textual sea justificada.

Un estudiante puede encargarse de proponer la tesis; otro, de buscar ejemplos; otro, de revisar conectores y cohesión; pero todos deben intervenir en la versión final. La colaboración auténtica obliga a verbalizar procesos que normalmente quedan ocultos: por qué se cambia un verbo, por qué se suprime una repetición, por qué un párrafo debe reordenarse.

En el contexto ecuatoriano, además, existen antecedentes útiles para pensar este trabajo. Revisiones recientes sobre aprendizaje colaborativo en el contexto nacional mencionan experiencias de Grupos de Escritura, orientados al fortalecimiento de la ortografía en EGB, y de trabajos colaborativos en entornos virtuales, destinados a la corrección ortográfica en Educación Básica (Armijos et al., 2021).

Estas referencias permiten observar que la colaboración puede dirigirse tanto a la producción de textos completos como a dificultades puntuales del lenguaje escrito, siempre que medien orientaciones docentes claras y criterios compartidos para la revisión. La lectura social, además, transforma la comprensión.

Cuando un estudiante escucha la interpretación de otro, se ve obligado a contrastarla con la propia, a justificarla o incluso a modificarla. Los clubes de lectura, los cafés literarios escolares, las discusiones sobre noticias actuales o los debates contruidos a partir de textos argumentativos enriquecen la comprensión porque exigen abandonar la idea de que todo texto posee un único sentido evidente. La

lectura compartida no debilita la interpretación individual, sino que la vuelve más profunda.

Esto no implica negar los momentos de silencio, concentración o escritura individual. Más bien supone reconocer que la autonomía también se construye en interacción con los demás. En el aula, el tránsito entre lo social y lo individual, y viceversa, debería ser permanente: leer de forma personal, comentar en grupo, escribir individualmente, revisar con otros y volver a reescribir. Es en esa circulación donde se fortalecen, de manera simultánea, la competencia comunicativa y la conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje.

Metacognición en la vida diaria y su adaptación al aula

Dentro de este enfoque social y activo, la metacognición merece un tratamiento explícito. No basta con pedir que el estudiante lea o escriba; es necesario enseñarle a pensar sobre lo que hace mientras lee y escribe. Las estrategias metacognitivas destacan por su capacidad para mejorar y regular los procesos lectores, y la investigación reciente subraya que la metacognición permite identificar dificultades y seleccionar estrategias para superarlas mediante planificación, regulación y control (Puente et al., 2019).

Llevada al terreno escolar, la metacognición no debería presentarse como un concepto abstracto, sino como una práctica reconocible en la vida diaria (Restrepo y Clemenza, 2025). Un adolescente ya usa procesos metacognitivos cuando relee las instrucciones de una aplicación porque algo no salió bien, cuando compara dos anuncios antes de comprar, cuando vuelve a escuchar un audio porque no captó un dato importante o cuando corrige un mensaje para evitar que se malinterprete.

Ejemplos de retos didácticos

El reto didáctico consiste en trasladar esas operaciones espontáneas al trabajo escolar y volverlas conscientes.

Ejemplo basado en una situación cotidiana de movilidad.

Muchos estudiantes revisan rutas, horarios o indicaciones para llegar a un lugar. Adaptado al aula, el docente puede presentar una circular escolar o una guía de salida pedagógica y pedir tres pasos metacognitivos: qué entendí, qué parte me generó duda y cómo la resolví. La actividad deja de medir solo comprensión literal y enseña a monitorear el propio entendimiento.

Ejemplo relacionado con el consumo de redes sociales.

Los adolescentes reciben de forma constante titulares, publicaciones breves, promociones y opiniones que circulan con gran rapidez. En el aula, el docente puede llevar una publicación viral y solicitar a los estudiantes que diferencien la información explícita, las inferencias que provoca y los posibles efectos persuasivos.

Después, se incorpora una pausa metacognitiva con preguntas como estas: ¿qué fue lo que me hizo creer esto en un primer momento?, ¿qué indicio me llevó a modificar mi interpretación?, ¿qué estrategia emplearé la próxima vez para no quedarme únicamente con el titular? Así, la metacognición se conecta con la lectura crítica.

Ejemplo vinculado con decisiones de compra o comparación de opciones.

Antes de elegir un producto o servicio, muchas personas revisan características, opiniones y precios. En el aula, esto puede convertirse en una tarea de lectura comparativa y escritura argumentativa: analizar dos textos sobre un mismo tema, identificar diferencias de enfoque y justificar una elección. La dimensión metacognitiva aparece cuando el estudiante explica en qué se basó para decidir y cuál información consideró más confiable.

Aprender a aprender en lectoescritura

Estos ejemplos muestran que la metacognición no es un añadido artificial, sino una forma de organizar la experiencia escolar para que el

estudiante aprenda a aprender. En lectura y escritura, esto se concreta mediante preguntas sencillas pero sostenidas en el tiempo:

¿Qué entendí?, ¿qué no entendí?, ¿qué hice para resolverlo?, ¿qué cambiaría en mi texto?, ¿por qué elegí esta palabra y no otra?, ¿cómo sé que mi interpretación está fundada? Cuando estas preguntas se vuelven parte habitual del aula, la mejora ya no depende solo de la corrección externa del docente, sino del desarrollo progresivo de la autorregulación.

Las estrategias didácticas innovadoras en Lengua y Literatura tienen sentido cuando reordenan la experiencia escolar en torno a usos significativos del lenguaje. El enfoque comunicativo, el aprendizaje activo, la incorporación crítica de las TIC, la gamificación con sentido, la escritura colaborativa y la metacognición no constituyen elementos aislados, sino componentes que se articulan dentro de una misma transformación pedagógica.

En conjunto, desplazan la enseñanza desde la repetición hacia la participación, desde la respuesta cerrada hacia la construcción de significado y desde la valoración exclusiva del producto final hacia la comprensión del proceso. Esta perspectiva se corresponde tanto con el currículo ecuatoriano como con una línea de investigación cada vez más amplia que subraya la importancia del estudiante, de la interacción y de la reflexión consciente sobre el propio aprendizaje.

En la Educación Básica Media de Ecuador, el reto principal no consiste en añadir más técnicas, sino en consolidar una didáctica coherente. Innovar implica seleccionar estrategias viables según cada contexto, garantizar un acompañamiento docente sostenido, mantener criterios de evaluación claros y transformar la lectura y la escritura en experiencias intelectuales, sociales y formativas. Solo entonces la innovación deja de ser un adorno metodológico y se vuelve una verdadera herramienta de mejora educativa.

CAPÍTULO

6

Evaluación y retroalimentación



Capítulo 6.

Evaluación y retroalimentación

La evaluación en Lengua y Literatura no puede reducirse a la asignación de una calificación al término de una unidad. En la Educación Básica Media, evaluar significa recoger evidencias del proceso lector y escritor del estudiante, interpretarlas con criterios claros y convertirlas en decisiones pedagógicas.

En el marco ecuatoriano, la evaluación estudiantil se concibe con un componente formativo explícito, y la normativa vigente reconoce herramientas como el portafolio, la lista de cotejo, el anecdotario y la rúbrica entre los instrumentos que el profesorado puede emplear para acompañar el desarrollo de destrezas y registrar avances con recomendaciones de mejora (MINEDEC, 2025). Desde esta perspectiva, el valor de la evaluación no está en clasificar al alumnado, sino en hacer visible cómo aprende, dónde encuentra obstáculos y qué apoyos necesita para progresar.

El propio marco normativo ecuatoriano, específicamente el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) aprobado en noviembre de 2023, subraya que lo esencial de la evaluación es proveer retroalimentación al estudiante para que alcance, al menos, los aprendizajes mínimos esperados, y que la evaluación debe organizarse en modalidades diagnóstica, formativa y sumativa según su propósito (Presidencia de la República del Ecuador., 2023).

En Lengua y Literatura, esta concepción resulta especialmente importante porque los desempeños del área no se agotan en respuestas cerradas. Comprender un texto, sostener una interpretación, redactar con coherencia o revisar un borrador son procesos complejos, progresivos y, muchas veces, no lineales.

En este capítulo se analiza la utilidad de la evaluación cuando permite observar el recorrido del estudiante y no solo su producto final. Los resultados de escritura del ERCE 2019 para Ecuador refuerzan esta necesidad: aunque en varios indicadores una proporción alta de estudiantes mantiene el tema central de sus textos, persisten debilidades en cohesión, ortografía y otros componentes internos de la producción escrita, lo que exige instrumentos finos de seguimiento y no únicamente pruebas de resultado (UNESCO, 2022).

Instrumentos de evaluación

Un instrumento es pertinente cuando recoge información relevante sobre el aprendizaje y la convierte en insumo para intervenir pedagógicamente. En este sentido, el problema no es si el docente usa prueba, lista de cotejo o portafolio, sino si ese recurso le permite comprender qué sabe hacer el estudiante, qué no logra todavía y qué tipo de ayuda conviene ofrecerle.

Observación sistemática y lista de cotejo

El instructivo oficial ecuatoriano reconoce varios instrumentos posibles y deja claro que la observación y documentación continua del progreso forman parte del trabajo docente (MINEDEC, 2025). En el área de Lengua y Literatura, suelen resultar más útiles aquellos instrumentos que hacen posible valorar procesos y desempeños auténticos.

La observación sistemática es pertinente para registrar de qué manera participa el estudiante en una discusión literaria, si sostiene sus opiniones con evidencias o si consigue escuchar e incorporar interpretaciones distintas. Por su parte, la lista de cotejo permite comprobar la presencia de rasgos concretos dentro de una tarea (como el título, los conectores o las ideas principales).

Mientras que el anecdotario ofrece la posibilidad de recoger episodios significativos del proceso. Por ejemplo, la manera en que un estudiante responde a una corrección, pide apoyo o mejora una

producción después de revisarla. Estos usos son coherentes con los lineamientos oficiales que promueven evaluación continua, documentación del avance y empleo de instrumentos diversos.

Combinación de instrumentos

También son especialmente valiosos los instrumentos ligados a desempeños reales: diarios de lectura, bitácoras de escritura, debates evaluados, proyectos interdisciplinarios, comentarios críticos, entrevistas, exposiciones orales y pruebas de ejecución.

El instructivo de evaluación estudiantil 2025, por ejemplo, muestra que en la EGB Media la evaluación se organiza con aportes formativos y sumativos, y presenta actividades como debate, actividad experiencial, proyecto interdisciplinar, lecciones escritas y examen como parte de los registros posibles, lo que confirma una apertura a evidencias más variadas que la prueba tradicional.

Sin embargo, la variedad de instrumentos no debería traducirse en dispersión. En una unidad dedicada a la lectura argumentativa, por ejemplo, resulta preferible articular pocos instrumentos, pero de manera coherente: una breve evaluación diagnóstica para identificar ideas previas, una guía de observación para el debate, una rúbrica para valorar el texto final y una autoevaluación al cierre.

De forma semejante, en una secuencia de escritura narrativa pueden combinarse una lista de cotejo para revisar el borrador, un portafolio con las distintas versiones del texto y espacios de retroalimentación entre pares. La clave es que cada instrumento responda a una función específica dentro del proceso de aprendizaje y no se convierta en mera carga administrativa.

Esta lógica es consistente con las orientaciones ministeriales sobre evaluación diagnóstica y refuerzo formativo, que insisten en identificar dificultades y organizar intervenciones adecuadas para dar continuidad al aprendizaje.

Uso de rúbricas y portafolios

Rúbricas

Entre los instrumentos disponibles, las rúbricas ocupan un lugar central porque hacen visibles los criterios de calidad. En Lengua y Literatura, este aspecto resulta decisivo: numerosos estudiantes no fracasan porque sean incapaces de mejorar, sino porque no tienen claro qué se espera de una interpretación adecuada, de una reseña bien organizada o de un texto argumentativo consistente.

Una rúbrica elaborada de forma pertinente convierte esas expectativas en indicadores observables y en niveles de desempeño comprensibles. *La Guía de evaluación diagnóstica para EGB* del Ministerio de Educación, Deporte y Cultura incluye ejemplos de rúbricas para Lengua y Literatura, lo que confirma su legitimidad dentro del trabajo pedagógico del área (MINEDEC, 2025).

Entre los instrumentos disponibles, las rúbricas ocupan un lugar central porque hacen visibles los criterios de calidad. En Lengua y Literatura, esto es decisivo: muchos estudiantes fracasan no porque no puedan mejorar, sino porque no saben con claridad qué se espera de una buena interpretación, una reseña bien organizada o un texto argumentativo sólido.

Una rúbrica bien construida traduce esas expectativas en indicadores observables y niveles de desempeño comprensibles. La referida guía de evaluación diagnóstica incluye ejemplos de rúbricas para Lengua y Literatura, de modo que esta asignatura resulta prioritaria en Ecuador como parte del trabajo pedagógico en Educación General Básica (Guzhñay, 2021).

En el trabajo de aula, esto supone que la rúbrica se comparta antes de la escritura, se explique con ejemplos, se utilice de manera parcial en el borrador y vuelva a emplearse durante la revisión de la versión final. Si el criterio es la cohesión textual, el estudiante necesita observar qué

implica eso en un párrafo específico. Si el criterio es el uso de evidencias, entonces debe ser capaz de distinguir ejemplos suficientes de otros que no lo son.

Cuando la rúbrica se convierte en lenguaje compartido, la evaluación deja de ser una sorpresa y se transforma en orientación para la acción. En este punto, además, las rúbricas favorecen una enseñanza más justa, porque transparentan lo que será valorado y reducen la arbitrariedad en la corrección.

Portafolio

El portafolio, por su parte, amplía el foco de la evaluación. No se limita a medir un producto puntual, sino que permite reconstruir la trayectoria del aprendizaje. La bibliografía especializada señala que el portafolio no debe asumirse como una simple acumulación de trabajos, sino como un recurso ligado a la reflexión, el aprendizaje, la retroalimentación, la colaboración, la participación y el diálogo (Briceño, 2021).

Asimismo, se destaca que es precisamente la reflexión lo que lo distingue de una carpeta de evidencias y que, cuando se plantea adecuadamente, favorece la autoevaluación, la metacognición, la organización y la autorregulación del aprendizaje. En Lengua y Literatura, el portafolio adquiere un valor especial, ya que la lectura y la escritura progresan a través de versiones sucesivas, no mediante actos instantáneos.

Un portafolio de escritura puede incluir el plan inicial, el borrador, la revisión entre pares, el comentario del docente, la reescritura y la reflexión final del estudiante. Por su parte, un portafolio lector puede reunir registros de lectura, respuestas personales, comparaciones entre textos, autoevaluaciones y metas de mejora. Lo importante es que permita responder preguntas como estas: cómo escribía antes, qué cambios hice, por qué los hice, qué sigo necesitando trabajar. Allí el instrumento deja de ser archivo y se vuelve memoria del proceso.

En contextos escolares, además, el portafolio puede integrar otros instrumentos y no reemplazarlos. Puede contener rúbricas, listas de cotejo, comentarios del docente, autoevaluaciones y evidencias de trabajo colaborativo. De hecho, una parte importante de la literatura contemporánea lo entiende más como un sistema de evaluación que como un objeto físico aislado, precisamente porque articula distintas voces y fuentes de evidencia sobre un mismo proceso de aprendizaje.

Retroalimentación como motor de mejora continua

Si la evaluación pretende contribuir al aprendizaje, la retroalimentación es su momento decisivo. No basta con detectar un error; es necesario convertirlo en orientación para avanzar. En educación, una retroalimentación útil informa al estudiante sobre su desempeño en relación con una meta, le muestra qué necesita mejorar y le ofrece pistas concretas para hacerlo.

La revisión de estudios sobre evaluación formativa y la investigación sobre escritura coinciden en que la retroalimentación tiene impacto positivo en el desempeño, especialmente cuando ayuda al estudiante a monitorear y regular su trabajo durante la tarea. Esto obliga a distinguir entre dos formas de retroalimentación.

Retroalimentación correctiva: se limita a señalar lo que está mal. Decir: “le falta cohesión al texto” produce un efecto nulo o muy limitado si el estudiante no sabe qué debe hacer.

Retroalimentación formativa: orienta una acción concreta y abre un camino de mejora. Por ejemplo: se le orienta al estudiante que emplee más conectores para facilitar la comprensión y la relación de las ideas en su texto.

Rasgos de una retroalimentación eficaz en Lengua y Literatura

En Lengua y Literatura, la retroalimentación eficaz suele reunir cuatro rasgos.

1. Se centra en criterios visibles.

2. Prioriza aspectos relevantes.
3. Llega a tiempo, cuando el estudiante aún puede actuar sobre su texto o su lectura.
4. Involucra al propio estudiante en la toma de decisiones.

Esto último es fundamental: la retroalimentación más potente no es la que habla por el estudiante, sino la que lo obliga a pensar sobre su proceso. Las investigaciones sobre rúbricas, autoevaluación y coevaluación en escritura indican precisamente que la mejora se consolida cuando el estudiante recibe información tanto sobre su nivel de desempeño como sobre las estrategias que puede utilizar para regular su proceso.

Además, una retroalimentación sostenida transforma la cultura del aula. Cuando el error se entiende como indicio de trabajo pendiente y no como evidencia de incapacidad, los estudiantes participan con menos miedo. Esto es especialmente importante en la producción escrita, donde la exposición pública del texto suele provocar inseguridad.

El uso de borradores, pares revisores, rúbricas dialogadas y portafolios contribuye a construir esa cultura, porque desplaza la lógica del “texto perfecto al primer intento” hacia la del “texto que mejora mediante la revisión”. Justamente, el enfoque ministerial de refuerzo formativo parte de identificar vacíos o dificultades a partir de una evaluación diagnóstica, con el fin de organizar apoyos y asegurar continuidad en los aprendizajes (MINEDEC, 2025).

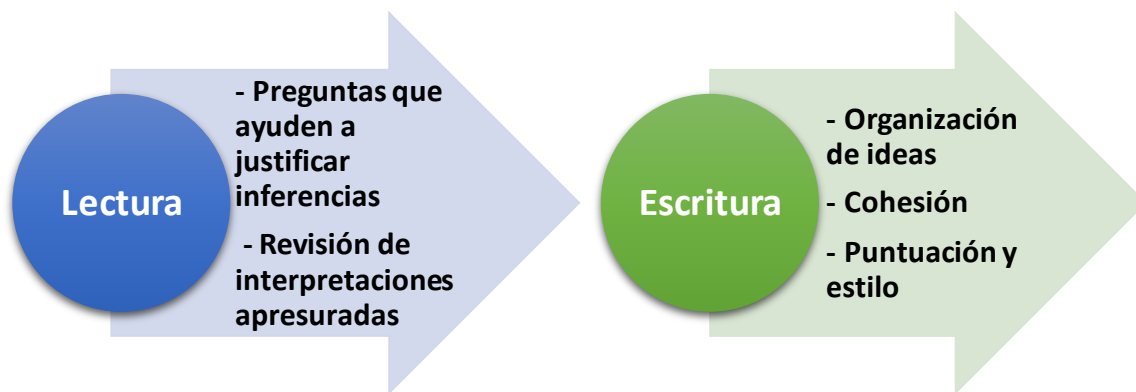
Tres momentos de la retroalimentación en Básica Media

En términos prácticos, el docente de Básica Media puede organizar la retroalimentación en tres momentos de la lectura y la escritura (figura 4):

- Antes de la tarea: clarifica metas y criterios.
- Durante la tarea, observa, pregunta y ofrece orientaciones breves que eviten errores persistentes.

- Después de la tarea, devuelve información focalizada y pide reescritura, corrección o ampliación.

Figura 4. *Secuencia de la retroalimentación durante la lectura y la escritura.*



Esta secuencia resguarda al estudiante de la sobrecarga y permite hacer visible el progreso continuo. En Lengua y Literatura, evaluar de manera adecuada equivale también a enseñar mejor, pues los instrumentos de evaluación solo cumplen realmente su propósito cuando permiten comprender el proceso lector y escritor del estudiante.

Las rúbricas resultan útiles únicamente cuando hacen explícitos los criterios y acompañan la revisión; los portafolios adquieren sentido cuando registran la trayectoria y favorecen la reflexión; y la retroalimentación transforma el aprendizaje solo si ofrece rutas concretas de mejora. En conjunto, estos recursos desplazan la evaluación desde una lógica de control hacia una lógica de acompañamiento pedagógico.

En la Educación Básica Media ecuatoriana, esta transformación se vuelve especialmente necesaria. Los retos vinculados con la comprensión y la producción textual no se resolverán con un aumento de calificaciones, sino mediante mejores evidencias, criterios más claros y

una retroalimentación capaz de convertir cada lectura y cada borrador en una oportunidad de aprendizaje. Entendida de este modo, la evaluación deja de ser el punto final de la enseñanza y pasa a constituirse en una de sus expresiones más relevantes.

CAPÍTULO

7

Experiencias y propuestas de intervención



Capítulo 7.

Experiencias y propuestas de intervención

La discusión sobre lectoescritura en Educación Básica Media alcanza su mayor utilidad cuando se traduce en experiencias concretas de aula e intervención institucional. Hasta este punto del libro se han analizado dificultades, estrategias y criterios de evaluación; sin embargo, el verdadero desafío pedagógico consiste en articular estos elementos en propuestas sostenibles, contextualizadas y capaces de movilizar a la comunidad educativa.

En Ecuador, este trabajo no comienza desde un vacío. A lo largo de los últimos años, el sistema educativo ha impulsado políticas, guías y programas que constituyen un marco propicio para pensar proyectos escolares de lectura y escritura, así como clubes, círculos, prácticas de mediación y acciones de refuerzo formativo. Entre ellos, la política educativa de fomento de la lectura *Juntos leemos* sitúa la lectura como un eje de calidad educativa y promueve proyectos de promoción, animación y mediación lectora en los que intervienen estudiantes, docentes, bibliotecarios, familias y otros actores de la comunidad escolar.

Este capítulo se sostiene en una idea central: las intervenciones más eficaces en Lengua y Literatura no son aquellas que suman actividades aisladas, sino las que consiguen transformar la lectura y la escritura en prácticas visibles, compartidas y estables dentro de la vida escolar.

Así, un proyecto lector institucional, un club de lectura mediado de forma adecuada o una guía de refuerzo organizada con una secuencia clara pueden incidir en la cultura pedagógica de una institución siempre que se articulen con el currículo, se mantengan en el tiempo y dispongan de criterios de seguimiento. En esa dirección, la experiencia ecuatoriana reciente ofrece líneas concretas para pensar propuestas pertinentes para la Educación Básica Media.

Proyectos escolares ecuatorianos

En el contexto ecuatoriano, una de las referencias más importantes para pensar proyectos escolares de lectura es el programa “Yo leo”, implementado por el Ministerio de Educación desde 2016. Este programa busca incentivar distintos modos de acercamiento de la comunidad educativa a la lectura e impulsa proyectos de promoción, animación y mediación lectora mediante estrategias interdisciplinarias, lúdicas e innovadoras, articuladas con el Plan Nacional de Promoción del Libro y la Lectura “José de la Cuadra”.

De manera paralela, el MINEDEC ha reunido prácticas lectoras desarrolladas en diversas instituciones educativas del país y las ha reorganizado en una guía oficial, cuyo propósito es justamente ofrecer actividades susceptibles de adaptarse a distintos contextos escolares. Este hecho resulta significativo porque cuestiona una idea bastante extendida: la innovación lectora no depende únicamente de proyectos excepcionales ni de instituciones con abundantes recursos.

La guía *La escuela y la lectura* evidencia que la intervención puede construirse a partir de prácticas simples, siempre que estén bien orientadas. En ella se sistematizan experiencias relacionadas con la promoción, la animación y la mediación lectora, pensadas para fortalecer el comportamiento lector, entendido como el vínculo que cada persona establece con la palabra escrita desde sus intereses, emociones, afinidades e ideas.

Además, el documento recuerda que la lectura constituye una vía de acceso a las distintas áreas del conocimiento y una herramienta para formar pensamiento crítico y habilidades comunicativas, lo cual justifica que se la asuma como una responsabilidad institucional y no únicamente disciplinar. A partir de este marco, los proyectos escolares ecuatorianos pueden organizarse en al menos cuatro tipos.

Proyectos de promoción lectora

Orientados a posicionar la lectura en el imaginario escolar: ferias, campañas visuales, afiches de libros, booktubers, encuentros de lectura en voz alta y fiestas lectoras.

Los lineamientos de la Fiesta de la lectura muestran justamente que estas actividades buscan fomentar el gusto por la lectura, propiciar la interacción de la comunidad educativa y presentar prácticas lectoras eficaces realizadas en la institución. El documento propone, por ejemplo, cuentos gigantes, selección de relatos de tradición local, afiches de libros y experiencias de booktubers como formas de vincular lectura, creatividad, tecnología y participación.

Proyectos de animación y mediación

La lectura deja de ser un acto solitario y se convierte en experiencia de interacción. La guía ministerial de prácticas lectoras incluye actividades como La música de la lectura, Las formas dramáticas, Rincón de poetas, La pelota de los microcuentos o propuestas de lectura compartida en carteleras y espacios no convencionales.

Estas prácticas tienen un rasgo común: trasladan la lectura fuera del esquema tradicional de “texto-preguntas-respuestas” y la conectan con comparación, dramatización, oralidad, juego, inferencia y reescritura. Para Básica Media, este tipo de proyectos es especialmente valioso porque responde a la necesidad de socialización, expresión y movimiento propia de la edad.

Proyectos comunitarios

La guía *Lectura para la comunidad*, desarrollada en el marco del Programa de Participación Estudiantil, propone identificar necesidades lectoras reales del entorno, seleccionar temáticas de interés, convocar a la comunidad y desarrollar sesiones de lectura con debate, socialización y registro en un diario de animación.

Incluso sugiere que, si en la comunidad existe interés por crear historias, cómics o novelas gráficas, puede organizarse un club de

escritura creativa. Este enfoque amplía la intervención: la lectura ya no queda circunscrita al aula, sino que se vuelve práctica social y comunitaria, con potencial para integrar familia, barrio e institución.

Proyectos de formación de mediadores

La OEI documenta que entre 2019 y 2021, junto con el Ministerio de Cultura y Patrimonio y el Ministerio de Educación, se implementaron dos procesos formativos de mediación lectora dirigidos a docentes bajo la denominación Bases para la mediación lectora, apoyados en experiencias como los Tambos de Lectura.

La importancia de esta línea es clara: ninguna política escolar de lectura se sostiene si el profesorado no se reconoce como mediador y no dispone de herramientas para activar hábitos de lectura y escritura en su comunidad.

Propuesta para Básica Media

Desde una perspectiva de intervención, estos antecedentes permiten proponer que cada institución de Básica Media diseñe un proyecto lector-escritor anual con tres componentes mínimos: una acción de promoción visible, una secuencia de mediación en aula y una producción pública del estudiantado.

Por ejemplo, una unidad educativa podría combinar una feria interna de afiches y booktubers, círculos de lectura semanales por curso y una revista escolar digital con reseñas, microrrelatos, entrevistas o crónicas. La ventaja de esta estructura es que integra motivación, práctica sostenida y visibilización del aprendizaje.

Clubes de lectura

Los clubes de lectura constituyen una de las formas más potentes de intervención cuando se los entiende como espacios de conversación, interpretación y construcción de comunidad, y no solo como reuniones para “comentar libros”.

En los lineamientos recientes del MINEDEC (2025) se señala que el club de libros puede organizarse como análisis de obras en grupos de lectura, mediante intercambio de opiniones y actividades de escritura creativa para fortalecer reflexión, expresión oral y expresión escrita.

En el mismo conjunto de orientaciones aparecen la lectura en pareja, la creación de libros y la biblioteca de aula como estrategias complementarias para reforzar vocabulario, comprensión, trabajo en equipo y autonomía lectora.

Pedagógicamente, el club de lectura puede cumplir varias funciones a la vez:

- Sostiene la regularidad de la práctica lectora.
- Desplaza el foco de la respuesta correcta hacia la interpretación fundamentada.
- Fortalece la oralidad argumentativa.
- Crea un contexto natural para la escritura posterior: diarios de lectura, comentarios críticos, bitácoras, cartas a personajes, reescrituras o reseñas.

La clave está en la mediación. La presencia del libro, por sí sola, no basta para fortalecer un club; su solidez depende de la calidad de las preguntas, de la selección de textos que resulten cercanos y desafiantes, y de la posibilidad de que el estudiante relacione lo leído con su propia experiencia.

En esta línea, la guía *Lectura para la comunidad* propone una secuencia útil para organizar estos espacios: identificar una necesidad o un interés lector, escoger textos pertinentes, convocar a los participantes, establecer un cronograma y planificar sesiones que integren juegos, dinámicas, preguntas para el debate y momentos de socialización.

Esta orientación es especialmente valiosa porque evita improvisaciones y muestra que un club lector requiere diseño, no solo entusiasmo. Además, el documento propone registrar las actividades

realizadas, lo que abre la posibilidad de evaluar continuidad, participación y calidad de la experiencia.

Propuesta para Básica Media

En la Educación Básica Media, los clubes de lectura pueden organizarse por afinidades temáticas más que por listas rígidas de obras. Un club centrado en relatos de misterio, otro en textos de tradición oral ecuatoriana, otro en novela gráfica y otro en crónica periodística permitiría respetar intereses juveniles sin renunciar a la mediación pedagógica.

También puede adoptarse un modelo híbrido: una obra común para todo el curso y textos complementarios elegidos por grupos pequeños. Esta flexibilidad suele aumentar el compromiso lector.

Círculos de escritura

En la cultura escolar, los círculos de escritura suelen ser menos habituales, pero tienen un papel decisivo en la consolidación de la producción escrita. Si el club de lectura transforma la interpretación en una práctica compartida, el círculo de escritura convierte el borrador en un objeto de diálogo.

Así, el estudiante deja de escribir únicamente para entregar y comienza a hacerlo para que su texto sea leído, comentado y reelaborado. La mencionada guía *Lectura para la comunidad* respalda esta posibilidad al señalar que, cuando existe interés por las historias, los cómics o las novelas gráficas, puede organizarse un club de escritura creativa.

En el aula, un círculo de escritura puede funcionar en tres momentos:

1. Producción inicial: cada estudiante redacta un texto breve a partir de una consigna.
2. Intercambio: los compañeros leen, señalan fortalezas, formulan preguntas y sugieren mejoras.

3. Reescritura: el autor decide qué cambios incorporar y explica por qué.

Esta dinámica tiene un valor añadido: vuelve visible la escritura como proceso y enseña a recibir observaciones sin reducirlas a juicio. En vez de corregir de manera vertical, el círculo reparte la revisión y transforma al grupo en una comunidad de lectores-escritores. En este espacio, la metacognición ocupa un lugar esencial.

Dentro de un círculo de escritura, el estudiante no se limita a revisar el texto; también aprende a identificar qué quiso expresar, en qué punto el escrito se volvió ambiguo, qué parte resulta más eficaz y qué decisión conviene replantear. Para ello, es posible incorporar preguntas inspiradas en situaciones de la vida cotidiana, aunque adaptadas al trabajo de aula:

¿Este texto se entiende tan claro como un mensaje que realmente necesita llegar bien a alguien? ¿Dónde sentí que mi idea quedó incompleta, como cuando explico una dirección y noto que el otro puede perderse? ¿Qué frase debería volver a escribir para evitar malentendidos, como haría antes de enviar un mensaje importante? Estas preguntas conectan revisión textual y experiencia cotidiana, y facilitan una autorregulación más consciente.

Propuestas combinadas

Además, tanto clubes como círculos pueden articularse con tecnologías sencillas. Un club puede mantener una bitácora digital, grabar reseñas breves o publicar recomendaciones lectoras; un círculo de escritura puede usar documentos compartidos para rastrear cambios entre borradores. Lo importante no es la sofisticación del recurso, sino que permita interacción sostenida y memoria del proceso.

Guías didácticas y planes de refuerzo

Las experiencias escolares y los clubes logran mayor eficacia cuando se sostienen en guías didácticas precisas y en planes de refuerzo contruidos a partir de necesidades previamente identificadas. En el caso

ecuatoriano, existen documentos oficiales que proporcionan bases relevantes para este propósito.

La *Guía de evaluación diagnóstica para EGB* señala que el servicio de Fortalecimiento de Aprendizajes tiene como finalidad desarrollar destrezas que no han sido adquiridas y reforzar aquellas que presentan un mayor debilitamiento, mediante recursos didácticos, metodologías de aprendizaje significativo y procesos de capacitación docente.

Asimismo, el documento enfatiza la importancia de fijar metas y estrategias didácticas ajustadas a las necesidades particulares del estudiantado y, de manera especialmente relevante, plantea que el estudiante debe asumir un papel protagónico con conciencia de su propio proceso metacognitivo.

Este aspecto resulta decisivo. Un plan de refuerzo no debería reducirse simplemente a ofrecer más ejercicios a quienes presentan bajo desempeño. Su verdadero sentido radica en reorganizar el aprendizaje a partir de un diagnóstico y mediante estrategias diferenciadas.

En Lengua y Literatura, esto implica identificar si la dificultad principal está en comprender información explícita, inferir sentidos, organizar ideas, usar conectores, ampliar vocabulario, revisar la puntuación o sostener una escritura prolongada. Sin esa identificación, el refuerzo se vuelve genérico e ineficaz. Las guías didácticas, por tanto, deben operar como secuencias flexibles de intervención.

Propuesta para Básica Media

Una guía adecuada para la Básica Media podría contemplar los siguientes elementos: un objetivo puntual, la destreza priorizada, el texto o la situación de partida, actividades graduadas, estrategias de apoyo, criterios de observación y una breve instancia de autoevaluación. Así, por ejemplo, una guía de refuerzo orientada a la comprensión inferencial podría iniciar con una noticia breve y avanzar desde la identificación de información explícita hacia la formulación de hipótesis, la relación con saberes previos y la justificación de una conclusión.

En el caso de la producción escrita, una guía podría comenzar con una planificación basada en preguntas, continuar con un borrador asistido, incorporar revisión entre pares y concluir con una reescritura focalizada. Las orientaciones ministeriales más recientes también brindan ejemplos que pueden servir de referencia para estructurar estos planes.

En *¡3...2...1... Volvemos al aula! Lineamientos para el inicio de clases Costa-Galápagos 2025*, el MINEDEC propone estrategias para reforzar el vocabulario y la escritura, entre ellas clubes de libros, lectura en pareja, creación de libros y bibliotecas de aula. Además, estos lineamientos recuerdan que, en la EGB Media, la lectura debe promoverse desde todas las áreas con el fin de fortalecer la capacidad intelectual y la adquisición de nuevos conocimientos (MINEDEC, 2025).

Si bien este documento no reemplaza una guía didáctica especializada en Lengua y Literatura, sí aporta una orientación importante: el refuerzo no debe entenderse como una acción remedial aislada, sino como una práctica transversal y lúdica. A esto se puede sumar la *Guía metodológica para desarrollar el gusto por la lectura* (MINEDUC, 2019), que recuerda que la promoción lectora se construye en distintos espacios (la familia, la escuela y la comunidad) y que la lectura no debe quedar reducida al aula como único escenario.

Esta idea es útil para los planes de refuerzo porque amplía el repertorio de intervención: no todo debe resolverse con ficha y cuaderno. Pueden integrarse bibliotecas de aula, rincones lectores, lecturas compartidas con la familia, carteleras, textos comunitarios y registros personales. En el diseño de guías y planes de refuerzo, conviene además cuidar cinco principios:

- Focalización: para no sobrecargar al estudiante con múltiples dificultades a la vez.
- Gradualidad: que la tarea avance de apoyos altos a una mayor autonomía.

- Pertinencia textual: usar textos cercanos, significativos y adecuados al nivel.
- Metacognición: incorporar preguntas que obliguen al estudiante a monitorear cómo comprende o cómo revisa.
- Retroalimentación frecuente.

Desde una perspectiva institucional, un plan sólido de intervención lectoescritora en Básica Media podría organizarse así: diagnóstico inicial por curso, identificación de destrezas debilitadas, selección de una guía por problema prioritario, desarrollo de talleres de apoyo en pequeños grupos, articulación con clubes de lectura o escritura, seguimiento mediante portafolio breve y valoración final del avance. La fortaleza de este modelo es que no separa intervención, práctica y evaluación, sino que las integra dentro de una misma lógica de mejora.

Apuntes para futuras intervenciones

Las experiencias y propuestas de intervención revisadas en este capítulo muestran que la mejora de la lectoescritura en la Educación Básica Media no depende de una única metodología, sino de la capacidad de la institución para articular políticas, mediaciones, espacios de participación y refuerzo didáctico.

Los proyectos escolares ecuatorianos vinculados a Yo leo, la Fiesta de la lectura, las prácticas recogidas en La escuela y la lectura, las iniciativas comunitarias de Lectura para la comunidad y los procesos de formación de mediadores documentados por la OEI revelan que ya existe una base importante sobre la cual construir.

Lo que se requiere ahora es convertir esa base en continuidad pedagógica. Un club de lectura aislado puede entusiasmar; una guía de refuerzo bien diseñada puede ayudar; una feria literaria puede movilizar; pero el verdadero impacto aparece cuando estos recursos se integran en un proyecto sostenido, con metas claras, mediación docente y seguimiento.

En ese sentido, la intervención más prometedora para Ecuador no es la más espectacular, sino la que logra hacer de la lectura y la escritura una práctica cotidiana, compartida y significativa dentro de la escuela.

CAPÍTULO

8

Reflexiones y propuestas



Capítulo 8.

Reflexiones y propuestas

Este capítulo cumple una doble función. Por una parte, sintetiza los hallazgos centrales del libro y los organiza en una perspectiva de cierre; por otra, propone una salida práctica: orientaciones para docentes, familias e instituciones, y una batería de ejercicios graduados de comprensión lectora y producción escrita para 5.º, 6.º y 7.º grados de Educación General Básica, con versiones generales y con apoyos de refuerzo para estudiantes con necesidades educativas específicas.

La intención no es clausurar la discusión, sino traducirla en decisiones pedagógicas viables para el contexto ecuatoriano. En esa dirección, las guías abiertas del Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, junto con aportes recientes de investigadores ecuatorianos, muestran una coincidencia importante: la mejora de la lectoescritura exige continuidad, mediación docente, prácticas activas, evaluación formativa y atención a la diversidad desde criterios de accesibilidad e inclusión.

Síntesis de hallazgos

Primer hallazgo

La lectoescritura no puede entenderse como un contenido aislado del área de Lengua y Literatura. El currículo ecuatoriano la ubica como competencia articuladora del aprendizaje en todos los campos, y las políticas de fomento lector insisten en que la lectura constituye una herramienta para acceder al conocimiento, construir pensamiento crítico y fortalecer la comunicación en la escuela y fuera de ella. Esta idea obliga a superar la visión restringida de la lectura como simple decodificación y de la escritura como mera expresión de ideas.

Segundo hallazgo

Las dificultades de comprensión y producción textual persisten, pero no son homogéneas. Los reportes oficiales y la literatura revisada muestran que muchos estudiantes logran recuperar información explícita y mantener el tema central de un texto.

Sin embargo encuentran mayores obstáculos cuando deben inferir, argumentar, cohesionar ideas, ajustar el registro o revisar críticamente sus propias producciones. Esto explica por qué la intervención didáctica no debe limitarse a “hacer leer más”, sino a enseñar cómo comprender, cómo escribir y cómo regular esos procesos.

Tercer hallazgo

La motivación lectora depende menos de la imposición escolar y más de la pertinencia de las prácticas. Vázquez et al. (2024) concluyen que, a medida que aumenta el nivel educativo, la desmotivación lectora se incrementa cuando predominan textos obligatorios y descontextualizados, mientras que el interés mejora cuando el material se vincula con motivación intrínseca, entorno familiar y prácticas activas de lectura.

En ese mismo estudio ecuatoriano, docentes y coordinadores de once instituciones ecuatorianas destacaron el valor del proyecto “Yo Leo”, pero también señalaron la necesidad de estrategias más contextualizadas para sostener el hábito lector.

Cuarto hallazgo

La innovación pedagógica sí aporta, pero solo cuando responde a objetivos claros. La revisión ecuatoriana sobre innovaciones en la didáctica de la asignatura Lengua y Literatura identifica efectos positivos del uso de herramientas digitales, enfoques interdisciplinarios y pedagogías centradas en el estudiante, siempre que estas se articulen con comprensión, motivación y colaboración, y no se reduzcan a un cambio superficial de recursos.

En la misma línea, una estrategia aplicada en Sigchos, Cotopaxi, para fortalecer la lectoescritura con apoyo digital, propuso siete etapas que comienzan en el diagnóstico y culminan en la evaluación periódica, lo que refuerza la idea de que la innovación requiere estructura y seguimiento (Mora et al., 2024).

Quinto hallazgo

La evaluación y el refuerzo deben pensarse desde la inclusión. Las orientaciones ministeriales sobre necesidades educativas específicas (NEE), adaptaciones curriculares, DUA y evaluación de aprendizajes para estudiantes que requieren apoyos diferenciados insisten en implementar y fortalecer varios elementos clave dentro del proceso pedagógico:

- Accesibilidad universal a los conocimientos.
- Ajustes razonables a los programas de clases.
- Diversificación de materiales educativos.
- Evaluación en el marco del DUA.
- Apoyos específicos en herramientas, instrumentos y entornos centrados en facilitar los aprendizajes.

Tales premisas indican que la respuesta pedagógica no debe consistir en bajar expectativas, sino en multiplicar caminos de acceso y expresión mediante el desarrollo de competencias lectoescritoras desde edades tempranas.

Orientaciones para docentes, familias e instituciones

La producción en acceso abierto más útil para la escuela ecuatoriana no está dispersa únicamente en artículos académicos; existe un conjunto de guías oficiales y aportes de investigadores ecuatorianos que, leídos en conjunto, conforman una base de orientación bastante sólida para el mejoramiento de la lectoescritura en Básica Media.

Sistematización de guías y orientaciones ministeriales disponibles en acceso abierto

Guía metodológica para desarrollar el gusto por la lectura (Ministerio de Educación, 2019)

- **Aporte central:** Vincula lectura con motivación, creatividad, literatura ecuatoriana y escritura creativa.
- **Orientación transferible al aula o a la institución:** Diseñar secuencias donde leer y escribir se conecten con interés, recreación y cultura local.

Guía de prácticas: La escuela y la lectura (Ministerio de Educación, 2020)

- **Aporte central:** Reúne actividades de mediación, promoción y animación lectora para distintos subniveles.
- **Orientación transferible al aula o a la institución:** Convertir el aula, la biblioteca y espacios no convencionales en escenarios de lectura compartida.

Guía de evaluación diagnóstica para EGB (Ministerio de Educación, 2021)

- **Aporte central:** Articula diagnóstico, refuerzo y fortalecimiento de aprendizajes.
- **Orientación transferible al aula o a la institución:** Identificar dificultades específicas antes de intervenir y no aplicar refuerzos genéricos.

Caja de herramientas para el refuerzo formativo (Ministerio de Educación, 2021)

- **Aporte central:** Propone estrategias metodológicas para retroalimentar habilidades de lectoescritura.
- **Orientación transferible al aula o a la institución:** Integrar refuerzo breve, continuo y focalizado dentro del trabajo cotidiano.

Guía de estrategias pedagógicas para atender NEE en el aula y Guía de adaptaciones curriculares para educación inclusiva (Ministerio de Educación, 2019)

- **Aportes centrales:** Plantean inclusión, ajustes y atención efectiva a estudiantes con necesidades educativas especiales.
- **Orientaciones transferibles al aula o a la institución:** Adaptar apoyos, formatos, tiempos e instrumentos sin excluir al estudiante del objetivo central.

Guía didáctica DUA y Lineamiento para la evaluación de personas con NEE (Ministerio de Educación, 2024)

- **Aportes centrales:** Organizan accesibilidad, evaluación y diversidad desde Diseño Universal para el Aprendizaje.
- **Orientaciones transferibles al aula o a la institución:** Ofrecer múltiples formas de presentar consignas, responder y demostrar aprendizaje.

Compendio de estudios y orientaciones propuestas por investigadores ecuatorianos para mejorar la lectoescritura

“Estrategias lectoras, pilar clave en la educación ecuatoriana” (Vázquez et al., 2024)

- **Aporte central:** Identifica que la motivación docente, el contexto y el interés del estudiante son decisivos en el hábito lector.
- **Orientaciones transferibles al aula o a la institución:** Desligar parte de la lectura escolar de la lógica puramente obligatoria y conectar textos con intereses reales.

“Innovaciones en la didáctica de la lengua y literatura: estrategias del siglo XXI” (Mora et al., 2024)

- **Aporte central:** Resume innovaciones en didáctica de lengua y literatura: TIC, colaboración y metodologías centradas en el estudiante.
- **Orientación transferible al aula o a la institución:** Seleccionar recursos digitales y estrategias activas solo cuando mejoran comprensión, interacción y producción.

“La lectoescritura y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños de Educación General Básica” (Verdezoto et al., 2023).

- **Aportes centrales:** Se reafirma la necesidad de adaptar la enseñanza a los estilos y niveles de aprendizaje, integrar la lectoescritura en todas las áreas del currículo y equilibrar tecnología con métodos tradicionales.
- **Orientaciones transferibles al aula o a la institución:** Organizar una intervención pedagógica sistemática con cuatro ejes de acción:
 1. Trabajar la lectura y la escritura como un mismo proceso.
 2. Implementar apoyos diferenciados.
 3. Mantener las actividades de motivación.
 4. Integrar la lectoescritura en todas las áreas del currículo.

Tanto la sistematización como el compendio permiten observar una convergencia importante: las guías ministeriales aportan marco, inclusión, mediación lectora, diagnóstico y refuerzo, y los investigadores ecuatorianos complementan ese marco con evidencia sobre motivación, innovación metodológica y diseño de estrategias concretas. La lectura conjunta de ambas líneas sugiere que la intervención más eficaz no es la más compleja, sino la que articula diagnóstico, mediación, práctica frecuente, evaluación formativa e inclusión.

Orientaciones para docentes

- Pasar de una lógica de cobertura a una lógica de progresión.

No se trata de “ver muchos contenidos”, sino de asegurar que el estudiante aprenda a leer mejor, a escribir mejor y a reconocer cómo mejora. Las guías diagnósticas y de refuerzo del MINEDEC insisten en focalizar destrezas debilitadas, mientras que las investigaciones ecuatorianas subrayan la necesidad de prácticas activas y contextualizadas. En consecuencia, el docente de Básica Media debería trabajar con ciclos breves: diagnóstico puntual, secuencia de apoyo, práctica guiada, retroalimentación y nueva producción.

- Diversificar los modos de mediación.

La escuela ecuatoriana ya dispone de ejemplos valiosos: lectura dramatizada, hipótesis a partir de portadas, collage literario, creación de microrrelatos, comparaciones entre texto y música, clubes y rincones de lectura. Estas prácticas no deben verse como adornos, sino como modos legítimos de acceso al texto, particularmente útiles en Básica Media, donde la participación, la oralidad y la interacción influyen mucho en la motivación.

- Sostener una pedagogía de apoyos.

En estudiantes con necesidades educativas específicas, el principio no es simplificar sin criterio, sino garantizar acceso: consignas segmentadas, lectura en voz alta, apoyos visuales, organizadores gráficos, tiempo adicional, reducción de distractores, alternativas de respuesta oral o gráfica, y evaluación coherente con DUA. Los lineamientos oficiales sobre NEE y adaptaciones curriculares son claros al respecto.

Orientaciones para familias

- Apoyar constantemente la lectoescritura en casa.

Lo más decisivo suele ser crear condiciones de relación positiva con la palabra escrita: conversar sobre lo leído, escuchar al estudiante, preguntarle qué entendió, qué le llamó la atención, qué no le quedó claro y qué opina. De ese modo, desde el entorno familiar se influye en el interés por leer, y la extensión de la lectura y la escritura a las prácticas de la vida cotidiana.

- Aprovechar situaciones simples para ejercitar la lectoescritura

En la práctica, esto significa leer juntos una noticia breve, comentar una leyenda local, pedir que el estudiante explique una receta, revisar el mensaje de una invitación o hablar sobre un video y su título. Cuando la familia pregunta, escucha y modela curiosidad, la lectura deja de ser solo obligación escolar y se transforma en conversación.

Orientaciones para instituciones educativas

- Construir procesos de lectoescritura sostenibles y continuos.

Una institución mejora su perfil lector-escritor cuando la lectura no depende solo del entusiasmo individual de un docente, sino de decisiones compartidas: tiempos de lectura visibles, bibliotecas activas, proyectos de curso, productos públicos, evaluación diagnóstica, refuerzo coordinado y seguimiento de estudiantes que requieren apoyos.

Las políticas y guías ministeriales disponibles en acceso abierto ya ofrecen ese horizonte, y las investigaciones ecuatorianas lo confirman al mostrar que la motivación, el entorno pedagógico y la disponibilidad de recursos condicionan el desarrollo y ampliación permanente del hábito lector en el estudiantado.

- Establecer iniciativas priorizadas en Básica Media

Una institución de Básica Media debería procurar, como mínimo, el desarrollo de cuatro iniciativas a lo largo de cada curso escolar:

1. Un proyecto de lectura anual.
2. Una ruta de refuerzo para estudiantes con dificultades en lectoescritura
3. Criterios comunes de evaluación de lectura y escritura,
4. Mecanismos de articulación con familias.

Ejercicios de comprensión lectora para estudiantes

Los ejercicios que siguen están diseñados para fortalecer competencias específicas de lectoescritura en 5.º, 6.º y 7.º de EGB. En cada grado se proponen dos versiones:

- una general, dirigida a estudiantes con rendimiento medio-alto en Lengua y Literatura
- otra de refuerzo con apoyos, pensada para estudiantes que requieren más andamiaje, incluidos quienes presentan NEE.

Estas adaptaciones siguen el criterio oficial de accesibilidad, ajustes razonables y DUA: mismo propósito formativo, pero con distintos caminos de acceso, procesamiento y respuesta.

5.° de EGB

Ejercicio general:

Identificación de idea principal e inferencia breve

Competencia focal:

Localizar información explícita e inferir una consecuencia sencilla.

Texto base:

El sábado, el barrio organizó una minga para limpiar el parque. Algunos vecinos llevaron escobas, otros recogieron botellas y papeles. Al final de la mañana, los niños sembraron dos plantas cerca del columpio. Cuando terminó la actividad, varias personas dijeron que ahora daba gusto pasar la tarde allí.

Actividades:

1. Escribe la idea principal del texto en una sola oración.
2. Nombra dos acciones que realizaron los vecinos.
3. Explica por qué “ahora daba gusto pasar la tarde allí”, aunque esa idea no aparezca desarrollada ampliamente.
4. Escribe un título adecuado para el texto.
5. Redacta dos oraciones en las que expliques cómo ayudarías tú a cuidar ese parque.

Criterios de logros:

- Identificar el tema central.
- Seleccionar datos relevantes.
- Formular una inferencia simple apoyada en el texto.

Ejercicio de refuerzo:

Comprensión con apoyos visuales y respuesta guiada

Competencia focal:

Reconocer tema, personajes y acción principal.

Adaptaciones sugeridas:

Texto segmentado en tres partes, lectura en voz alta por el docente o compañero, pictogramas o dibujos que representen las palabras: “vecinos”, “limpiar”, “parque”, “plantas”.

Actividades:

1. Rodea o señala quiénes participaron: vecinos / animales / turistas.
2. Une cada acción con su imagen: barrer, recoger basura, sembrar plantas.
3. Completa oralmente o por escrito: “El texto trata sobre _____ del parque”.
4. Elige entre dos opciones: “Al final, el parque quedó sucio / limpio”.
5. Dibuja una acción que ayude a cuidar un parque y explica una palabra o una frase sobre tu dibujo.

Criterios de logros:

- Reconocer información esencial.
- Expresar comprensión por vía oral, gráfica o escrita breve.

6.º de EGB

Ejercicio general:

Relación entre información, causa y opinión

Competencia focal:

Diferenciar hecho, causa y valoración personal en un texto expositivo breve.

Texto base:

Cada vez más estudiantes usan botellas reutilizables en la escuela. Esta práctica reduce la cantidad de plástico que se desecha cada semana. Además, permite que cada estudiante lleve agua desde casa y evite comprar envases de un solo uso. Algunos docentes consideran que esta pequeña decisión mejora la conciencia ambiental del curso.

Actividades:

1. Subraya dos hechos que aparecen en el texto.
2. Explica cuál es la causa por la que disminuye el plástico.
3. Identifica una opinión presente en el texto.
4. Escribe un párrafo breve en el que digas si estás de acuerdo o no con esa opinión y por qué.
5. Revisa tu párrafo y añade un conector (“porque”, “además”, “por eso”).

Criterios de logros:

- Diferenciar información objetiva y valoración.
- Escribir una opinión básica justificada.

Ejercicio de refuerzo:

Comprensión guiada con organizador gráfico.

Competencia focal:

Reconocer hecho, beneficio y opinión.

Adaptaciones sugeridas:

Uso de tabla con tres columnas: “qué hacen”, “para qué sirve”, “qué piensa el docente”; posibilidad de responder con palabras sueltas, frases cortas u oralmente.

Actividades:

1. Completa la tabla con ayuda del texto.
2. Marca la respuesta correcta: “Usar botellas reutilizables ayuda a producir más plástico / menos plástico”.
3. Escucha nuevamente la lectura y repite con tus palabras qué beneficio tiene esta práctica.
4. Escribe o dicta una oración usando “porque”. Ejemplo: “Es bueno usar botella reutilizable porque...”.
5. Revisa con apoyo del docente si tu oración tiene idea completa.

Criterios de logros:

- Identificar relaciones simples de causa-beneficio.
- Construir una respuesta breve con apoyo.

7.º de EGB**Ejercicio general:**

Comprensión crítica y reformulación escrita.

Competencias focales

Interpretar intención, distinguir argumento y elaborar respuesta escrita coherente.

Texto base:

En varias instituciones se ha propuesto limitar el uso del celular durante toda la jornada escolar. Quienes apoyan esta medida señalan que las notificaciones interrumpen la atención y afectan la concentración. Otros sostienen que el celular también puede servir

para investigar, registrar actividades o consultar materiales educativos, siempre que exista orientación docente. Más que prohibirlo de manera absoluta, algunos especialistas plantean enseñar a usarlo con criterio.

Actividades:

1. Resume en dos oraciones el problema que presenta el texto.
2. Escribe un argumento a favor de limitar el celular y otro a favor de su uso regulado.
3. Identifica la postura que te parece más equilibrada y justifica tu elección.
4. Redacta un texto breve de 8 a 10 líneas con introducción, opinión y cierre.
5. Relee tu texto y mejora dos aspectos: un conector y una oración que necesite mayor claridad.

Criterios de logros:

- Reconoce posturas.
- Compara argumentos.
- Redacta una opinión con estructura básica.

Ejercicio de refuerzo:

Comprensión argumentativa con apoyos escalonados.

Competencias focales:

Reconocer dos posturas y expresar una elección fundamentada de forma accesible.

Adaptaciones sugeridas:

Texto dividido en tres bloques, palabras clave resaltadas, lectura compartida, opciones de respuesta orales, uso de tarjetas “a favor / en contra / depende”.

Actividades:

1. Completa: “Algunas personas quieren _____ el uso del celular”.
2. Escribe o señala una razón por la que el celular puede distraer.
3. Escribe o señala una razón por la que también puede ayudar a aprender.
4. Elige una tarjeta: “prohibir”, “regular”, “usar libremente”.
5. Explica tu elección con el apoyo de esta estructura: “Yo elijo _____ porque _____”.
6. Si el estudiante lo requiere, la respuesta puede darse oralmente, con pictogramas, con frases incompletas o mediante grabación de audio.

Criterios de logros:

- Reconocer al menos una razón de cada postura
- Emitir una elección comprensible con apoyo.

Propuesta breve de uso pedagógico de los ejercicios

Para que estos ejercicios no se conviertan en fichas aisladas, conviene emplearlos como microsecuencias de tres momentos:

- Primero, activación: conversación breve sobre el tema, vocabulario clave y propósito de lectura.
- Segundo, resolución: lectura guiada, trabajo individual o en pareja, con apoyos diferenciados según el grupo.
- Tercero, cierre metacognitivo: pedir al estudiante que responda, oralmente o por escrito, tres preguntas fijas: qué entendí, qué me costó y qué hice para resolverlo.

Esta última fase es especialmente importante porque transforma la actividad en aprendizaje autorregulado y se alinea con las orientaciones oficiales de inclusión y fortalecimiento de aprendizajes.

Epílogo

A modo de cierre, puede afirmarse que el panorama ecuatoriano ofrece más posibilidades que carencias para una intervención seria en lectoescritura. Existen guías ministeriales abiertas, orientaciones sobre evaluación y refuerzo, documentos para inclusión y DUA, y un cuerpo creciente de investigaciones ecuatorianas que insisten en la motivación, la contextualización, la mediación activa y la innovación con propósito. El desafío, por tanto, no es inventar desde cero, sino integrar, adaptar y sostener esas orientaciones en la práctica cotidiana del aula.

Si este libro ha querido defender una idea, es esta: mejorar la comprensión y producción de textos en la Educación Básica Media de Ecuador exige pasar de acciones fragmentadas a una cultura pedagógica coherente. Esa cultura se construye cuando docentes, familias e instituciones entienden que leer y escribir no son tareas accesorias, sino condiciones para pensar, participar y aprender con mayor autonomía. Desde allí, toda propuesta de mejora deja de ser remedial y se convierte en proyecto formativo.

BIBLIOGRAFÍA

- ANAYA (2016). *El texto: adecuación, coherencia y cohesión*.
<https://www.ittizimin.edu.mx/wp-content/uploads/2016/08/propiedadestexto.pdf>
- Arias Mollocana, M. C. (2013). *El desarrollo de las propiedades textuales, como herramienta para la enseñanza de la producción de textos no literarios, en el décimo año de educación básica de los colegios fiscales de la parroquia Ignacio Flores de la ciudad de Latacunga provincia de Cotopaxi* [Tesis de Maestría en Gerencia Educativa Universidad Andina “Simón Bolívar”, Ecuador]. Repositorio Institucional UASB Digital.
[https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3731/1/T1285-MGE-Arias-El desarrollo.pdf](https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3731/1/T1285-MGE-Arias-El%20desarrollo.pdf)
- Armijos Briones, F., Armijos Coronel, F., y Arroyo Lalama, E. (2021). Innovación en la educación dental durante la pandemia de Covid-19. *Revista Conrado*, 17(S2), 302–308.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2020>
- Arroba López, G. A., Moyón Coronel, E. G., Pinta Remache, R. M., & Morales Gómez de la Torre, M. F. (2023). Aplicación del aula invertida en el aprendizaje de lengua y literatura. *AlfaPublicaciones*, 5(2.1), 64–75. <https://doi.org/10.33262/ap.v5i2.1.355>
- Balseca Pallasco, F. M., Balseca Alomoto, G. J., Rodríguez Caballero, G. A., & Martínez Isaac, R. (2025). Estratégias didácticas para desarrollar la lectoescritura en los estudiantes de quinto año. (2025). *Sinergia Académica*, 8(1), 414-438.
<https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/432>
- Benoit, C. (2021). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la producción de textos escritos. *Praxis & Saber*, 12(30), e11930.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n30.2021.11930>

- Briceño Núñez, C.E. (2021). El portafolio virtual como instrumento de evaluación pedagógica en Ecuador. Valoraciones desde el acto docente. *Investigación Valdizana*, 15(4), 239-247. <https://doi.org/10.33554/riv.15.4.107>
- Candelejo Pilalumbo, N. (2024). *Estrategias de enseñanza de lectura para desarrollar la comprensión de textos narrativos*. Universidad Central del Ecuador. <https://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/35616>
- Cevallos Almeida, A., y Guamán Pillco, P. (2018). *Trabajo colaborativo en entornos virtuales para la corrección ortográfica en tercer año de básica* [Tesis de ingeniería, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio UTA. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/29654>
- Contreras Morales, S. F. (2022). Los organizadores gráficos como estrategia para mejorar la comprensión lectora. *Pol. Con.* (Edición núm. 70) Vol 7, No. 10, 1542-1570. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9438991.pdf>
- Espinoza Aguirre, P. J. (2024). *Desarrollo socioemocional en la adolescencia y su relación con la estructura familiar*. [Trabajo de graduación previo a la obtención del título de Licenciada en Psicología Educativa. Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador]. Repositorio DSpace. <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/15224/1/20740.pdf>
- Figuerola Meza, R. A., & Pérez, J. R. (2011). Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). *Revista de Investigación*, 35(73), 119-147. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140388006.pdf>

- Guzhñay Vélez, K. J. (2021). Aprendizaje de Lengua y Literatura mediante rúbricas de evaluación. *Revista Sociedad & Tecnología*, 4(2), 174-190. <https://doi.org/10.51247/st.v4i2.103>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ecuador (Ineval) (2025). *Ser Estudiante 2023-2024: Recomendaciones para la Acción Pública*. Quito, Ecuador. <https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/download/63192/>
- Loayza Romero, M., Gallarday Morales, S., Arana Loayza, P. (2022). Impacto de las estrategias pedagógicas en las habilidades de comprensión lectora. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1355-1366. https://repositorio.cidecuador.org/jspui/bitstream/123456789/2435/2/Articulo_1_Horizontes_N25V6.html
- Méndez, J. Betancourt, G. Montaña, I. Zapata, S. (2025). La enseñanza de la gramática y la ortografía en la educación secundaria: un análisis de las prácticas docentes. *Revista G-ner@ndo*, 6(1), 2739-2773. <https://www.researchgate.net/publication/390097562>
- Meneses Alba, J. X., Osorio Castañeda, K. & Rubio Quintero, A. M. (2018). La comprensión de textos argumentativos como estrategia para el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico. *Actualidades Pedagógicas*, 72, 29-47. <https://doi.org/10.19052/ap.4336>
- Ministerio de Cultura y Patrimonio del Ecuador (2022). *Encuesta de Hábitos, Prácticas y Consumos Culturales EHLPRACC 2021-2022*. <https://siic.culturaypatrimonio.gob.ec/wp-content/uploads/sites/28/2022/06/Presentaci%C3%B3n-de-resultados-14junio2022.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC). (2016). *Guías de implementación del currículo de Lengua. Subnivel Elemental*. Quito: MINEDUC. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/12/GUIAS-DE->

IMPLEMENTACION-DEL-CURRICULO-DE-LENGUA-SUBNIVEL-ELEMENTAL.pdf

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

Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC). (2019). *Guía de estrategias pedagógicas para atender NEE en el aula*. Quito: MINEDUC. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-estrategias-pedagogicas-para-atender-necesidades-educativas-especiales-en-el-aula.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC). (2019). *Guía de adaptaciones curriculares para educación inclusiva*. Quito: MINEDUC. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-adaptaciones-curriculares-para-educacion-inclusiva.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC). (2020). *Guía de prácticas: La escuela y la lectura*. Quito: MINEDUC. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/08/Guia-de-practicas-la-escuela-y-la-lectura-I.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC). (2021). *Guía de evaluación diagnóstica para EGB*. Quito: MINEDUC. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/08/Guia-evaluacion-diagnostica-fda-egb.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC). (2021). *Caja de herramientas para el refuerzo formativo*. Quito: MINEDUC. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/08/Caja-de-herramientas-para-el-refuerzo-formativo.pdf>

[content/uploads/downloads/2021/09/Caja-de-herramientas-para-el-Refuerzo-Formativo.pdf](#)

Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC). (2024). *Inserción curricular: Educación Socioemocional*. Quito: MINEDUC. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/09/insercion-curricular-educacion-socioemocional.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC). (2024). *Guía didáctica DUA y Lineamiento para la evaluación de personas con NEE*. Quito: MINEDUC. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/12/lineamiento-evaluacion-personas-con-NEE.pdf>

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura (MINEDEC). (2025). *Instructivo de evaluación estudiantil*. Quito: MINEDEC. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/04/Instructivo-de-Evaluacion-Estudiantil-2025.pdf>

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura (MINEDEC). (2025). *¡3...2...1...Volvemos al aula! Lineamientos para el inicio de clases Costa-Galápagos 2025*. Quito: MINEDEC. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/08/lineamientos-volvemos-al-aula.pdf>

Mora Villamar, F. M., Bernal Párraga, A. P., Molina Ayala, E. T., Salazar Veliz, E. T., Padilla Chicaiza, V. A., y Zambrano Lamilla, L. M. (2024). Innovaciones en la didáctica de la lengua y literatura: estrategias del siglo XXI. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 3852-3879. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11595

Mora Villamar, F. M., Bernal Párraga, A. P., Molina Ayala, E. T., Salazar Veliz, E. T., Padilla Chicaiza, V. A., & Zambrano Lamilla, L. M.

- (2024). Innovaciones en la didáctica de la lengua y literatura: estrategias del siglo XXI. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 3852-3879. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11595
- Munayco, A. (2018). Influencia de los organizadores gráficos en la comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos. *Comuni@cción*, 9(1), 05-13. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682018000100001&lng=es&tlng=es
- Palacios Briones, F., Gómez Parra, M. & Espejo, R. (2021). Coherencia, concordancia y cohesión en la enseñanza de la escritura. *DIGILEC Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 7, 105-115. <https://www.researchgate.net/publication/349926549>
- Portilla Ortega, O. N. (2024). *Análisis comparativo de los modelos de comprensión lectora, con énfasis en el modelo interactivo y propuesta didáctica basada en la metacognición, conocimiento de la estructura del texto y la motivación, como estrategias de comprensión lectora*. [Trabajo de integración curricular previo a la obtención del título de Licenciada en Pedagogía de la Lengua y la Literatura. Universidad Técnica Particular de Loja, Quito]. <https://bibliotecautpl.utpl.edu.ec/cgi-bin/abnetclwo?METS=96076882525>
- Presidencia de la República del Ecuador. (2023). REGLAMENTO GENERAL A LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL. Segundo Suplemento del Registro Oficial 254. *Ediciones Legales*. https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/lotaip/2023/Anexos_Marzo_2023/a/RGLOEI.pdf
- Puente, A., Mendoza-Lira, M., Calderón, J.-F., y Zúñiga, C. (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos. *Ocnos*, 18(1), 21-30. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1781

- Reinoso Molina, W. A., Bravo Basurto, M. J., Ríos Pangay, C. E., Zambrano Pita, K. T., y Blacio Medina, S. L. (2024). Herramientas Gamificadoras para Motivar el Proceso Enseñanza Aprendizaje en la Asignatura de Lengua y Literatura con los Estudiantes del Séptimo Año de EGB. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 584-603. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11268
- Restrepo Torres, R., y Clemenza de Araujo, C. (2025). Procesos metacognitivos mediados por docentes para fortalecer la lectura crítica en estudiantes de educación media. *Revista De Ciencias Sociales*, 31, 445-463. <https://doi.org/10.31876/racs.v31i.44012>
- Sarmiento Santillán, L. J., Yépez Ramos, M. I., & Parra Lezcano, V. P. (2024). Lectura y desarrollo cognitivo: estudio de los hábitos lectores de estudiantes de básica superior. *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5 (4), 4432-4447. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9709753.pdf>
- Tuárez Tuárez, M. J., & Baquero Macuy, G. A. (2022). Los niveles de comprensión lectora en la educación básica superior desde la metodología de aprendizaje basado en proyectos. *Revista Científica Sinapsis*, 21(1). <https://doi.org/10.37117/s.v21i1.594>
- Unesco (1997). *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe: boletín*, 42. Oficina Regional de la UNESCO. Santiago: Chile, <https://unesdoc.unesco.org/query?q=Serie:%20%22Proyecto%20Principal%20de%20Educaci%C3%B3n%20>
- Unesco. (2022). *Reporte nacional de resultados de escritura. ERCE 2019. Ecuador*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380962>
- Vásquez Mena, L. G., Guamán Guaya, B. N. y Pérez Navío, E. (2024). Estrategias lectoras, pilar clave en la educación ecuatoriana. *Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras*, 30(30), 165-184. <https://doi.org/10.25115/alabe30.9679>

Verdezoto Aguiar, N. A., Moyano Verdezoto, T. M., y Núñez Aguiar, F. del R. (2023). La lectoescritura y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños de Educación General Básica. *Explorador Digital*, 7(3), 75-102. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v7i3.2684>



SEMBLANZA DE LA AUTORA

María Alexandra Pérez López

✉ mariaa.perez@docentes.educacion.edu.ec

id <https://orcid.org/0009-0003-2453-4218>



FORMACIÓN ACADÉMICA

- Magíster en Tecnología e Innovación Educativa (Universidad Tecnológica OTEC).
- Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Educación Básica (Técnica de Ambato).
- Bachiller en Ciencias, especialización Químico-Biológicas (Colegio Nacional Machachi).



EXPERIENCIA PROFESIONAL

- Docente Unidad Educativa "Saint Dominic School"
- Docente Unidad Educativa "Odilo Aguilar Pazmiño"
- Docente Unidad Educativa "Gabriel García Márquez"
- Docente Unidad Educativa "Raúl Andrade" (en curso, 10 años)



CAPACITACIÓN ESPECÍFICA

- Lengua de Señas Ecuatoriana – Nivel Básico (120 horas), Instituto Superior Tecnológico.
- Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo (330 horas), MINEDUC.
- Programa de Inducción Curso 1 (115 horas), MINEDUC.
- Educación Financiera para el Emprendimiento (80 horas), MINEDUC.
- Innovación Tecnológica y Creación de Contenidos (70 horas), MINEDUC.
- Derechos Humanos y Movilidad Humana (64 horas), Ministerio de Educación.
- Cómo Enseñar con Inclusión: Competencias y... (120 horas), MINEDUC.
- STEAM: Innovación y Creatividad en el Aula (200 horas), MINEDUC.



INTERESES Y ÁREAS DE ESPECIALIZACIÓN

- Innovación y Tecnologías Educativas
- Investigación Científica
- Lenguaje de Señas





SEMBLANZA DE LA AUTORA

Liliana Erika Franco Pico

✉ francopicoliliana@gmail.com

id <https://orcid.org/0009-0005-4768-2795>



FORMACIÓN ACADÉMICA

- Magíster en Pedagogía con mención en Formación Técnica Profesional (Universidad Bolivariana del Ecuador).
- Diplomado en Docencia con énfasis en Inteligencia Artificial (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela).
- Licenciada en Ciencias de la Educación, mención en Educación Básica (Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí).



EXPERIENCIA PROFESIONAL

- Docente, Unidad Educativa José María Urbina (desde 2022/06/01 hasta la actualidad).
- Docente, Escuela de Educación Básica Elba González Alava (desde 2019/04/01 hasta 2022/03/31).
- Docente, Escuela Particular Victoria Teresa Carreño de Macías (desde 2018/04/09 hasta 2019/02/01).
- Docente, Escuela Particular Mariana de Jesús (desde 2014/02/03 hasta 2015/03/13).
- Docente, Escuela Particular Oswaldo Guayasamín (desde 2009/04/06 hasta 2012/03/30).
- Docente, Escuela Particular Mariana de Jesús (desde 2005/03/07 hasta 2006/02/10).



OBRAS PUBLICADAS

- Artículo científico: Métodos Pedagógicos en la Etnoeducación, Volumen 10, N.º 4, abril de 2025.
- Artículo científico: Importancia del Aprendizaje Basado en Proyecto para el Aprendizaje Significativo, Volumen 10, N.º 6, junio de 2025.
- Artículo científico: Efectividad de metodología activa en la educación infantil desde un enfoque neuroeducativo, publicado en febrero de 2024.



INTERESES Y ÁREAS DE ESPECIALIZACIÓN

- Investigación científica.
- Gestión educativa.
- Innovación y tecnologías educativas.
- Formación docente.





SEMBLANZA DE LA AUTORA

Sergia Monserrate Cedeño Montesdeoca

✉ sergia.cedeno@docentes.educacion.edu.ec

id <https://orcid.org/0009-0006-4786-7965>



FORMACIÓN ACADÉMICA

- Magíster en Educación con Énfasis en Administración y Gestión Educativa (Universidad Internacional de la Integración de América Latina).
- Licenciada en Secretariado Ejecutivo en Técnicas Informáticas (Universidad Técnica Estatal de Quevedo).



EXPERIENCIA PROFESIONAL

- Docente, Unidad Educativa Pichincha. Docente de Educación General Básica y Bachillerato. Desde: 2015/07/02 - hasta la actualidad.
- Docente, Aminta Dolores Solórzano. Docente de Educación General Básica y Bachillerato. Desde: 2014/07/01 - hasta: 2015/07/01.



CAPACITACIÓN ESPECÍFICA

- Diplomado en Inteligencia Artificial y Pedagogía.
- Curso General de Pedagogía.
- Curso: Estrategias Didácticas para la Enseñanza de Historia.
- Curso de Sensibilización en Discapacidades.
- Curso de Sensibilización en Discapacidades.
- Curso: Metodología de la Investigación Aplicada en el Proceso de Aprendizaje.
- Curso: Metodología de la Investigación Aplicada en el Proceso de Aprendizaje.
- Curso: Aulas Inclusivas: Transformando la Educación para Todos.



INTERESES Y ÁREAS DE ESPECIALIZACIÓN

- Investigación científica.
- Gestión educativa.
- Innovación y tecnologías educativas.
- Formación docente.





SEMBLANZA DE LA AUTORA

Martha Matilde Vargas de la Cruz



martham.vargas@docentes.educación.edu.ec



<https://orcid.org/0009-0009-2995-7280>



FORMACIÓN ACADÉMICA

- Magister en educación con énfasis en administración y gestión educativa (Universidad Internacional de la Integración de América Latina).
- Ingeniero Comercial (Universidad Técnica de Manabí).
- Curso general de pedagogía.
- Curso de sensibilización en discapacidades.
- Curso de metodologías de la investigación aplicadas al proceso de aprendizaje.
- Curso de derechos humanos y movilidad humana.



EXPERIENCIA PROFESIONAL

- Docente Unidad Educativa Pichincha (en curso, desde el 10/04/2010).



INTERESES Y ÁREAS DE ESPECIALIZACIÓN

- Gestión Educativa.
- Innovación y Tecnologías Educativas.
- Inclusión y equidad en el aprendizaje.
- Formación Docente.



ISBN 978-631-6557-88-9



 ISBN.AR



ORCID
Connecting Research
and Researchers



Publicado por
PUERTO MADERO

EDITORIAL ARGENTINA

