



Herramientas Digitales para Fortalecer la Comprensión Lectora en Estudiantes de Quinto Año de Educación Básica

Autores: Irma Jaqueline Fajardo Pacheco
Universidad Católica Andrés Bello, **UCAB**
ijfajardo.24@est.ucab.edu.ve
Caracas, Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-2133-5331>

Barbara Narcisa Ortiz Fajardo
Escuela de Educación Básica "Tomás Abad"
barbaranarcisa@hotmail.com
Cuenca, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0007-8661-7915>

Mario Wilfrido Urgiles Ruilova
Escuela Unidocente "Teresa Barros"
mariowilfrido@hotmail.com
Cuenca, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0004-5349-4048>

Resumen

Un alto porcentaje de estudiantes en Latinoamérica presenta dificultades en comprensión lectora, situación que se agrava en contextos rurales donde los recursos son limitados. Esta investigación se desarrolló en una escuela rural unidocente de Cuenca, Ecuador, donde se identificó que los estudiantes de quinto año de Educación General Básica presentan problemas para comprender textos. El objetivo fue evaluar la efectividad del uso de herramientas digitales como estrategia pedagógica para fortalecer la comprensión lectora. Se adoptó un enfoque cualitativo mediante investigación-acción, con tres estudiantes y una docente participante. La intervención se estructuró en dos fases: diagnóstica y de intervención, utilizando las herramientas digitales Mundo Primario, Kahoot! y YouTube EDU en actividades basadas en tres cuentos clásicos. Los datos se recopilaron mediante entrevista semiestructurada, observación participante y registros de actividades, aplicando triangulación de datos. Los resultados evidenciaron mejoras observables en las competencias de comprensión lectora de los estudiantes en los tres niveles: literal, inferencial y crítico. La implementación de herramientas digitales incrementó la motivación estudiantil y facilitó el acceso interactivo a los textos literarios. Se concluye que las herramientas digitales resultan efectivas para fortalecer la comprensión lectora en contextos rurales unidocentes, aunque se requiere investigación con muestras amplias para validar la replicabilidad.

Palabras clave: comprensión lectora; tecnología educacional; educación rural; enseñanza primaria; investigación-acción.

código de clasificación internacional: 5802.04 - Niveles y temas de educación; 5801.07 - Métodos pedagógicos.

Cómo citar este artículo:

Fajardo, I., Ortiz, B., & Urgiles, M. (2025). **Herramientas Digitales para Fortalecer la Comprensión Lectora en Estudiantes de Quinto Año de Educación Básica.** *Revista Científica*, 10(38), 206-228, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.38.10.206-228>

Fecha de Recepción:
14-04-2025

Fecha de Aceptación:
15-10-2025

Fecha de Publicación:
05-11-2025

Digital Tools to Strengthen Reading Comprehension in Fifth-Grade Basic Education Students

Abstract

A high percentage of students in Latin America experience reading comprehension difficulties, a situation that worsens in rural contexts where resources are limited. This research was conducted in a rural one-teacher school in Cuenca, Ecuador, where fifth-grade students of Basic General Education were identified as having problems understanding texts. The objective was to evaluate the effectiveness of digital tools as a pedagogical strategy to strengthen reading comprehension. A qualitative approach was adopted through action research, with three students and one participating teacher. The intervention was structured in two phases: diagnostic and intervention, using the digital tools Mundo Primario, Kahoot! and YouTube EDU in activities based on three classic stories. Data were collected through semi-structured interviews, participant observation and activity records, applying data triangulation. Results showed observable improvements in students' reading comprehension skills at three levels: literal, inferential and critical. Digital tools implementation increased student motivation and facilitated interactive access to literary texts. It is concluded that digital tools are effective in strengthening reading comprehension in rural one-teacher contexts, although research with larger samples is required to validate replicability.

Keywords: reading comprehension; educational technology; rural education; primary education; action research.

International classification code: 5802.04 - Levels and subjects of education; 5801.07 - Pedagogical methods.

How to cite this article:

Fajardo, I., Ortiz, B., & Urgiles, M. (2025). **Digital Tools to Strengthen Reading Comprehension in Fifth-Grade Basic Education Students**. *Revista Científica*, 10(38), 206-228, e-ISSN: 2542-2987.

Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.38.10.206-228>

Date Received:
14-04-2025

Date Acceptance:
15-10-2025

Date Publication:
05-11-2025

1. Introducción

El presente trabajo se desarrolla en una Escuela de Educación Básica unidocente, ubicada en el área rural de la ciudad de Cuenca, Ecuador. La travesía pedagógica en esta institución ha permitido identificar que los niños de quinto de básica presentan dificultades para comprender textos. De igual forma, se evidencia la necesidad de diversificar las estrategias que utiliza la docente con la intención de motivar el aprendizaje a los niños.

La propuesta de este trabajo responde directamente al área de Lengua y Literatura; no obstante, como indican Díaz, Noria y Buendía (2024a): la comprensión lectora tiene un carácter interdisciplinario, ya que permite comprender, analizar y procesar la información presentada en un texto. Esta habilidad incluye aspectos como captar el significado, reconocer las ideas principales, deducir conceptos subyacentes, establecer conexiones entre la información y realizar una evaluación crítica del contenido textual. Además, según expresan Arias, Mansutti, Loaiza y López (2024): la educación en América Latina enfrenta una debilidad significativa en el desarrollo de competencias básicas en lectura, escritura, matemáticas y ciencias naturales. Por esta razón la lectura requiere ser abordada en forma interdisciplinaria.

Como antecedentes se presenta una investigación sistemática realizada por Francia-Jesús, Mendoza-González y Andrade-Díaz (2022): basada en el análisis de 30 artículos sobre comprensión lectora y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la cual evidencia resultados positivos. La conexión a Internet y las herramientas digitales enriquece significativamente la experiencia lectora al incorporar materiales multimodales, como fotografías, videos y diccionarios en línea, que no solo aportan inmediatez, sino que también dinamizan y revitalizan el proceso de enseñanza en el aula.

Por otra parte, la investigación de Pillcorema y Quintuña (2022): cuyo modelo de intervención se desarrolló con estudiantes de quinto año de

Educación General Básica (EGB) en la asignatura de Lengua y Literatura de una institución de la ciudad de Cuenca, abordó la necesidad de fortalecer la comprensión lectora mediante el uso de herramientas digitales. La intervención obtuvo resultados favorables y alentadores, puesto que los educandos aumentaron el interés por la lectura, así como habilidades críticas, creativas y de reflexión.

Surge entonces la necesidad de conocer el uso de herramientas digitales interactivas. De acuerdo con Moreno-Laje, Llor-Almeida, Vázquez-Zubizarreta y Vergel-Parejo (2024a): los mapas conceptuales digitales y plataformas de análisis de texto mejoran significativamente la comprensión lectora en los estudiantes de educación básica, al fomentar la interacción activa con los textos y adaptar los contenidos a los diferentes estilos de aprendizaje. En los últimos años se ha dado un aumento significativo en el uso de textos digitales y de herramientas digitales. Adicionalmente, Ben-Yehudah y Eshet-Alkalai (2021): proponen para el uso educativo los siguientes instrumentos: Mundo Primario, *YouTube EDU* y *Kahoot!*. Estos recursos ofrecen versiones gratuitas que permiten realizar juegos interactivos, fichas didácticas, lectura, evaluaciones, entre otras. El uso de herramientas digitales, además de fortalecer la comprensión lectora, también aportará para disminuir las brechas digitales.

En Ecuador, generar hábitos de lectura en estudiantes de instituciones educativas es un reto constante, a pesar de los esfuerzos de las políticas públicas. En un estudio realizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) de Ecuador, en colaboración con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2018): se emplearon pruebas de lectura, ciencias y matemáticas a más de 6,100 estudiantes ecuatorianos de 15 años.

Estos participantes, que cursaban desde octavo de Educación General Básica (EGB) hasta tercero de Bachillerato General Unificado (BGU), fueron

seleccionados aleatoriamente de instituciones fiscales, fiscomisionales, privadas y municipales de todo el país. Las pruebas no estaban directamente vinculadas al currículo escolar de Ecuador, sino que se basaron en competencias internacionales; el 51,3% de los estudiantes ecuatorianos no alcanzó el nivel 2 en lectura, lo que indica un bajo nivel de competencia lectora.

En el ámbito educativo ecuatoriano, las evaluaciones nacionales e internacionales, como el informe PISA, han destacado la necesidad de reforzar esta habilidad debido a los bajos niveles de desempeño en comprensión lectora, especialmente en contextos rurales donde los recursos son limitados. Conforme a Herrera y Cochancela (2020): en Ecuador, en el período 2022-2023 del total de instituciones educativas el 33,2% son unidocentes.

Esta problemática no es ajena para los estudiantes de quinto año de la EEB Tomás Abad, donde las clases suelen estar organizadas de forma tradicional y el uso de estrategias innovadoras es limitado. Por lo tanto, los estudiantes no se motivan por leer; adicionalmente, el aula carece de recursos de lectura. Esta falta de estímulos, sumada a las estrategias tradicionales, dificulta que los estudiantes desarrollen habilidades lectoras, como interpretar textos, identificar estructuras narrativas y generar reflexiones críticas.

La comprensión lectora permite a los estudiantes analizar los textos. Según Peña, Ponce, Montecinos, Torres, Catalán y Villagra (2021): involucra captar el significado explícito e implícito, identificar ideas principales, establecer relaciones y hacer inferencias. Paralelamente, Cárdenas, Salazar y Cárdenas (2020): identifican tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico y todas son esenciales al momento de comprender un texto.

La comprensión literal, para Dionisio (2024a); es donde el lector identifica información explícita; la comprensión inferencial, para Lizarazú (2018); en este nivel se desarrolla un diálogo activo con el texto y el lector es capaz de identificar información implícita y relacionar con conocimientos previos; la comprensión crítica, desde una perspectiva contemporánea, como

destacan Dionisio (2024b); y Sánchez (2013); se da cuando el lector tiene la capacidad de realizar inferencias complejas, relaciona los conocimientos propios con la presentada en el texto, lo que permite formular opiniones propias, debatir, argumentar y evaluar.

Las estrategias responden al medio para que los estudiantes aprendan. Como plantean Fajardo, Saldaña y Calle (2023): la lectura requiere de estrategias que sean de interés de los estudiantes, que les produzca gozo, asombro y motivación. Adicionalmente, Loayza-Maturrano (2021): menciona que en la actualidad las estrategias lectoras deben ser innovadoras e involucrar la tecnología. De este modo, Vargas-Murillo (2019): expone que las bibliotecas indispensablemente deben generar innovaciones en las que se incluya el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). De tal manera que no se les vea como un lugar de silencio con depósito de libros, sino como un espacio interactivo y de disfrute.

Sobre este punto, Echeverría y Molina (2022): mencionan que las plataformas digitales pueden ofrecer materiales multimodales que combinan texto, imágenes, audio y video, facilitando el acceso a diferentes estilos de aprendizaje. Al respecto, Ramírez, Aarón-Gonzalvez, León-Barros y Solano-Barliza (2024): exponen que, en contextos rurales los recursos suelen ser limitados, los docentes tienen un papel crucial de ser recursivos para maximizar el aprovechamiento de los recursos tecnológicos disponibles.

A raíz de la pandemia por el COVID-19 en el sistema educativo se ha cobrado mayor relevancia la integración de herramientas digitales (Bertoletti, Cannistrà, Soncin y Agasisti, 2023). Entre las principales características del uso de medios digitales en educación está la interactividad: conforme a Díaz, Noria y Buendía (2024b); facilita que los estudiantes profundicen el conocimiento y conecta con la realidad cotidiana; colaboración: como sostiene Menacho (2021); estas herramientas no solo permiten compartir ideas en tiempo real, sino que también promueven la construcción colectiva del

conocimiento y la retroalimentación: ofrecen resultados instantáneos, permitiendo a los estudiantes evaluar su desempeño y a los docentes ajustar sus estrategias pedagógicas (Moreno-Laje, Llor-Almeida, Vázquez-Zubizarreta y Vergel-Parejo, 2024b).

Existen gran cantidad de recursos digitales para la lectura con acceso gratuito, distribuidos sobre todo por editoriales y bibliotecas. En este punto, Becerra y Becerra (2021): reconocen, sobre todo la producción de libros textuales digitales, por ser el tipo de lectura más accesible. Se trata de aquellos textos que permiten la lectura en formato PDF o HTML, aunque mediante estos no es posible la interacción del lector con el libro o con otros usuarios.

Debido a esto, Kimmons, Rosenberg y Allman (2021): manifiestan que las herramientas digitales han transformado significativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, ofreciendo recursos variados que promueven la comunicación, la reflexión y la colaboración. Herramientas como el correo electrónico, *WhatsApp* y *Telegram* permiten intercambiar textos y el contar con la información en forma inmediata. Respecto a la gestión educativa, como exponen Mayorga-Ases, Martínez-Pérez, Cosquillo-Chida y Altamirano-Carrasco (2025): expresan que plataformas como *Moodle*, *Google Classroom*, permiten a los docentes asignar lecturas, organizar actividades de seguimiento, realizar evaluaciones y retroalimentación. Además, estas plataformas integran recursos multimedia que enriquecen la experiencia lectora, haciendo que los textos sean más accesibles y atractivos.

Ante este panorama de limitaciones pedagógicas, escasez de recursos y la necesidad urgente de innovar en las prácticas educativas de la escuela rural unidocente estudiada, se plantea la siguiente interrogante: ¿Cómo pueden las herramientas digitales fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de quinto año de la EGB Tomás Abad?

En respuesta a esta problemática y con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en este contexto rural específico, el

objetivo de esta investigación es evaluar la efectividad del uso de herramientas digitales como estrategia pedagógica para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de quinto año de la EGB Tomás Abad.

2. Metodología

Esta investigación adoptó un enfoque cualitativo que, según Hernández, Fernández y Baptista (2014): permitió comprender y contextualizar el objeto de estudio de manera profunda y flexible. El estudio es exploratorio y descriptivo según su grado de profundidad, con una orientación de campo y documental, utilizando el método de investigación-acción. Este enfoque permitió analizar información tanto de fuentes bibliográficas como de datos obtenidos directamente del entorno investigado, facilitando una comprensión integral del fenómeno estudiado.

La investigación se desarrolló en la Escuela de Educación Básica “Tomás Abad”, ubicada en el área rural de Cuenca, Ecuador, durante el período marzo-julio 2023. El estudio se estructuró en dos fases diferenciadas: la fase diagnóstica, realizada durante marzo-abril 2023, tuvo como propósito identificar las limitaciones y necesidades existentes en comprensión lectora y uso de herramientas digitales; la fase de intervención, ejecutada durante mayo-julio 2023, consistió en la aplicación de actividades pedagógicas mediante el uso de herramientas digitales específicas.

De acuerdo con Hurtado (2000): se seleccionó el material bibliográfico pertinente al tema investigado, así como se realizó e interpretó los contenidos, identificando su relevancia y valorando sus aportes. Esto garantizó que los planteamientos teóricos y conceptuales utilizados estuvieran alineados con los objetivos de la investigación. Se combinó la recolección de información documental teórica y práctica con observaciones de campo, estableciendo un puente entre el conocimiento existente y el contexto estudiado.

Los participantes del estudio incluyeron tres estudiantes de quinto

grado, de los cuales dos fueron mujeres y uno hombre, todos de 9 años de edad, y una docente de la institución con 12 años de experiencia en escuelas unidocentes. Como criterio de inclusión se consideró que los estudiantes se encontraran cursando quinto de básica, que contaran con los asentimientos correspondientes y que asistieran regularmente a clases durante estudio.

Las técnicas de recolección de datos incluyeron entrevista semiestructurada con preguntas abiertas aplicada a la docente para recopilar sus percepciones, experiencias y limitaciones sobre el uso de herramientas digitales para el fortalecimiento de la comprensión lectora, y observación participante durante las fases diagnóstica e intervención, lo que permitió registrar las prácticas pedagógicas, la interacción estudiantil con los textos y el uso de recursos tecnológicos en el aula.

Para la fase de intervención se seleccionaron las herramientas digitales Mundo Primario, *Kahoot!* y *YouTube EDU* por su acceso gratuito, facilidad de uso sin conexión permanente a internet y capacidad de adaptación al contexto rural con limitaciones tecnológicas. Se diseñaron tres actividades específicas basadas en cuentos clásicos (“La hija del espantapájaros” de María Gripe; “Las aventuras de Pinocho” de Carlo Collodi; y “Alicia en el País de las Maravillas” de Lewis Carroll), estructuradas sistemáticamente en tres momentos pedagógicos: inicio (activación de conocimientos previos), desarrollo (lectura guiada y análisis) y cierre (reflexión y socialización).

Los instrumentos de investigación fueron: una guía de entrevista semiestructurada para la docente sobre estrategias lectoras, limitaciones tecnológicas y necesidades de capacitación; una guía de observación sistemática para documentar prácticas pedagógicas, interacción estudiantil con textos y uso de recursos tecnológicos; y un registro de actividades de la intervención que documentó estrategias implementadas, recursos utilizados y respuestas estudiantiles. Los instrumentos se adaptaron cuidadosamente al contexto rural de la institución, asegurando su aplicabilidad y relevancia para

alcanzar los objetivos planteados en la investigación.

Posteriormente se procedió con la triangulación de datos, la cual consistió en relacionar la información obtenida en la entrevista aplicada a la docente con los datos de la guía de observación de ambas fases del estudio. Este proceso de triangulación permitió contrastar diferentes fuentes de información y fortalecer la validez y confiabilidad de los hallazgos obtenidos.

El estudio contó con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Católica Andrés Bello y se obtuvieron los consentimientos informados de la docente participante y los padres de familia, así como los asentimientos de los estudiantes involucrados. Se garantizó la confidencialidad de los datos y el anonimato de los participantes durante todo el proceso investigativo.

3. Resultados (análisis e interpretación de los resultados)

Tras el análisis documental, se realizó la triangulación de datos, relacionando la información obtenida de la entrevista aplicada a la docente con los datos recopilados mediante la guía de observación durante ambas fases del estudio y los registros de las actividades implementadas. La tabla 1 sintetiza de esta triangulación correspondiente a la fase diagnóstica, organizando las categorías temáticas, subcategorías específicas, indicadores observables y los instrumentos de recolección utilizados.

Tabla 1. Triangulación de datos - fase diagnóstico.

Categoría de estudio	Subcategorías	Indicadores	Instrumento
Herramientas digitales para la comprensión lectora.	Herramientas lectoras y métodos actuales.	- La docente aplica estrategias que involucre el uso de herramientas digitales. - Herramientas digitales eficaces para comprensión lectora.	- Entrevista docente. - Guía de observación.
Herramientas digitales para la comprensión lectora.	Limitaciones en el uso de herramientas digitales.	- Existe duración y regularidad de la actividad de lectura. - Existen limitaciones en el uso de herramientas digitales.	- Entrevista docente. - Guía de observación.
Herramientas digitales para la comprensión lectora.	Capacitación docente.	- La docente está preparada en el uso de herramientas digitales. - Le gustaría a la docente recibir capacitación sobre el uso de herramientas digitales para la comprensión lectora.	- Entrevista docente. - Guía de observación.

Fuente: Los Autores (2023).

La tabla 1 muestra que, la fase diagnóstica reveló limitaciones significativas mediante la convergencia de múltiples fuentes de información. Durante la entrevista, la docente manifestó: “Tenemos muchas restricciones con la tecnología, solo contamos con una computadora y el internet es muy inestable. Los niños casi no tienen acceso a recursos digitales para leer”. Esta percepción se corroboró mediante la observación participante, donde se documentó que las estrategias pedagógicas utilizadas incorporaron escasamente elementos tecnológicos y las lecturas se limitaron a contenidos curriculares obligatorios.

Se observó que, durante las sesiones de lectura, los tres estudiantes mostraban poca motivación, con actitudes corporales de desinterés (cabezas apoyadas en las manos, miradas dispersas) y participación mínima en las actividades propuestas. La profesora expresó, además: “No me siento completamente preparada para usar herramientas digitales en mis clases, pero me gustaría aprender”.

El registro de observación confirmó que no se cumplieron los 30 minutos diarios de lectura establecidos por el Ministerio de Educación del Ecuador, y que el aula carecía de biblioteca escolar y de textos que respondieran a los intereses particulares de los estudiantes.

La tabla 2 presenta las tres actividades diseñadas e implementadas durante la fase de intervención, detallando las estrategias lectoras empleadas, los recursos digitales específicos utilizados y el propósito pedagógico de cada momento estructurado (inicio, desarrollo y cierre). Estas actividades se desarrollaron considerando las limitaciones tecnológicas identificadas y los intereses expresados por los estudiantes durante la fase diagnóstica.

Tabla 2. Planificación de estrategias lectoras.

Actividad Lectora	Estrategia Lectora	Recursos	Propósito
Actividad 1			
Inicio: exploración del contexto y activación de conocimientos previos sobre cuentos clásicos.	Lluvia de ideas sobre el contenido de los cuentos basándose en imágenes, títulos y palabras clave.	Mundo Primario, preguntas iniciales en <i>Kahoot!</i> sobre personajes y autores.	Activar conocimientos previos sobre los cuentos clásicos y generar interés en la lectura.

Artículo Original / Original Article

Desarrollo: Lectura guiada y análisis del fragmento de La hija del espantapájaros de María Gripe.	Lectura en voz alta y pausada, identificación de emociones y características de los personajes.	Video explicativo en <i>YouTube EDU</i> sobre el género narrativo y sus elementos.	Comprender el mensaje del fragmento, identificar el tema central y las emociones que transmite.
Cierre: Reflexión y socialización de ideas.	Elaboración de un mapa conceptual sobre la historia y sus personajes.	Mundo Primario (fichas de actividades sobre análisis de textos).	Reflexionar sobre la historia y su significado, fomentando la expresión de ideas.
Actividad 2			
Inicio: Presentación de Las aventuras de Pinocho y predicción del contenido a partir del título.	Actividad de predicción: ¿De qué crees que tratará la historia?.	Preguntas en <i>Kahoot!</i> sobre cuentos similares.	Fomentar la curiosidad y la anticipación antes de la lectura.
Desarrollo: Lectura compartida del fragmento de Las aventuras de Pinocho.	Subrayado de palabras clave y realización de inferencias sobre el comportamiento de Pinocho.	Video en <i>YouTube EDU</i> sobre valores en los cuentos.	Analizar el personaje principal y su evolución en la historia.
Cierre: Creación de un final alternativo.	Escritura creativa: cada estudiante inventa un nuevo desenlace.	Plantillas de escritura en Mundo Primario.	Estimular la creatividad y la producción escrita
Actividad 3			
Inicio: Introducción a Alicia en el País de las Maravillas y observación de imágenes del cuento.	Observación y análisis de ilustraciones, comparación con otras historias de fantasía.	Mundo Primario (imágenes y fichas sobre el cuento), encuesta <i>Kahoot!</i> .	Relacionar la historia con otras narraciones del mismo género.
Desarrollo: Lectura del fragmento de Alicia en el País de las Maravillas y debate sobre su significado.	Estrategia de “Preguntas y respuestas” para analizar el simbolismo de los eventos.	Video en <i>YouTube EDU</i> sobre el significado de la historia.	Fomentar el pensamiento crítico y la interpretación de símbolos en la historia.
Cierre: Representación teatral de una escena del cuento.	Dramatización en grupos pequeños para reforzar la comprensión.	Disfraces y elementos visuales de Mundo Primario.	Fomentar la participación activa y la expresión oral a partir de la lectura.

Fuente: Los Autores (2023).

La tabla 2 organizó sistemáticamente las actividades desarrolladas para evaluar la efectividad del uso de herramientas digitales en el fortalecimiento de la comprensión lectora. Cada actividad se estructuró en tres momentos pedagógicos que permitieron activar conocimientos previos, profundizar en el análisis textual y reflexionar sobre los aprendizajes construidos. Los tres estudiantes participantes, identificados como E1 (estudiante mujer, 9 años), E2 (estudiante mujer, 9 años) y E3 (estudiante hombre, 9 años), experimentaron estas actividades con niveles iniciales diferenciados de comprensión lectora.

Durante la Actividad 1 basada en “La hija del espantapájaros”, se observaron transformaciones notables en el involucramiento estudiantil. Al inicio de la sesión, mediante Mundo Primario, E1 comentó: “Me gusta que podamos usar la computadora para leer, es más divertido”. Durante la actividad con *Kahoot!*, los tres estudiantes mostraron entusiasmo notable, levantando rápidamente sus manos para responder las preguntas sobre el

cuento. E3, quien inicialmente había manifestado poco interés por la lectura, expresó: “Este cuento me hizo recordar a mi papá que trabaja en el campo”.

La observación registró que E2 identificó correctamente los elementos narrativos principales y estableció conexiones entre la historia y su contexto familiar. La docente comentó durante la sesión: “Es la primera vez que veo a los niños tan atentos y participativos en una actividad de lectura”. El video de *YouTube EDU* sobre estructura narrativa facilitó que los estudiantes comprendieran conceptos como personajes, conflicto y desenlace, elementos que E1 y E2 explicaron con sus propias palabras al finalizar la actividad.

La Actividad 2, centrada en “Las aventuras de Pinocho”, reveló el desarrollo de competencias de comprensión crítica y reflexiva. Durante la predicción inicial mediante *Kahoot!*, E3 manifestó: “Creo que Pinocho va a aprender a no mentir porque las mentiras siempre traen problemas”. Esta anticipación reveló su capacidad para establecer inferencias basadas en conocimientos previos. Durante la lectura guiada, se observó que los tres estudiantes mantuvieron atención sostenida, realizando pausas para comentar aspectos del texto. E2 expresó: “Me gusta que podamos parar y hablar sobre lo que leemos, así entiendo mejor”.

La actividad de análisis textual mediante Mundo Primario permitió que los estudiantes identificaran la moraleja del cuento. E1 reflexionó: “Pinocho nos enseña que debemos decir la verdad, aunque tengamos miedo”. Al finalizar, la docente comentó: “Los niños no solo comprendieron la historia literal, sino que también reflexionaron sobre los valores que transmite”. El registro de observación documentó que los tres estudiantes completaron exitosamente las actividades de comprensión, demostrando capacidad para identificar causa-efecto y realizar juicios valorativos sobre las acciones de los personajes.

En la Actividad 3 basada en “Alicia en el país de las maravillas”, se observó el nivel más alto de interés, participación activa y compromiso

emocional. Durante la lluvia de ideas inicial, E3 comentó entusiasmado: “Este cuento es muy raro, me gusta porque tiene cosas imposibles”. La lectura del fragmento mediante *YouTube EDU* captó la atención de los estudiantes, quienes manifestaron asombro ante las situaciones fantásticas del relato. E1 expresó: “Me gustaría poder pasar por un espejo como Alicia”. La combinación de recursos digitales con la dramatización resultó particularmente efectiva.

Durante la representación teatral del fragmento, los estudiantes asumieron roles con gran entusiasmo. E2, quien interpretó a Alicia, expresó: “Me sentí como si estuviera dentro del cuento”. E3 y E1 dramatizaron personajes secundarios, creando diálogos propios inspirados en la historia. La docente registró: “La dramatización les permitió comprender mejor las emociones de los personajes y meterse en la historia”. Al finalizar, durante la reflexión grupal, los tres estudiantes compartieron interpretaciones personales del fragmento. E1 reflexionó: “Alicia es valiente porque no tiene miedo de explorar lugares desconocidos”. Esta actividad fortaleció la capacidad empática de los estudiantes y su habilidad para interpretar textos literarios desde perspectivas múltiples.

La triangulación de los datos recopilados mediante la entrevista docente, la observación participante y los registros de actividades reveló convergencias significativas. La educadora expresó al finalizar la intervención: “He visto un cambio muy grande en los niños, ahora piden que hagamos actividades con las herramientas digitales y se emocionan cuando vamos a leer”. Esta percepción se confirmó mediante las observaciones registradas, que documentaron incremento en la motivación lectora, participación activa sostenida y desarrollo progresivo de habilidades de comprensión en los tres niveles (literal, inferencial y crítico).

Los registros de actividades evidenciaron que los estudiantes completaron exitosamente las tareas propuestas, demostrando capacidad para identificar información explícita, realizar inferencias complejas y formular

juicios críticos sobre los textos. La gestión de recursos tecnológicos, aunque inicialmente desafiante debido a las limitaciones de conectividad, fue superada mediante la capacitación contextualizada de la docente y el apoyo de la comunidad educativa.

El análisis evidenció que la aplicación planificada de herramientas digitales gratuitas generó mejoras en la comprensión lectora y en las prácticas pedagógicas. La combinación de recursos interactivos y estrategias contextualizadas permitió superar las limitaciones iniciales, demostrando que las barreras tecnológicas pueden mitigarse mediante una gestión adecuada de recursos, capacitación docente y selección pertinente de herramientas accesibles.

4. Conclusiones

La aplicación estructurada de herramientas digitales específicas representa una estrategia pedagógica efectiva para fortalecer la comprensión lectora en contextos de escuelas rurales unidocentes. Estos hallazgos demuestran que es posible transformar las prácticas educativas tradicionales en entornos donde la motivación estudiantil y el acceso a recursos diversificados representa un desafío constante. Las herramientas digitales fortalecen las competencias lectoras en los tres niveles (literal, inferencial y crítico) y desarrollan simultáneamente competencias tecnológicas básicas en estudiantes y docentes.

El estudio evidencia la adaptación exitosa de recursos tecnológicos gratuitos en contextos con limitaciones de conectividad y equipamiento. Los resultados destacan que, mediante la gestión de recursos locales, la capacitación docente contextualizada y la selección de herramientas accesibles, es posible impulsar innovaciones pedagógicas viables en instituciones unidocentes con escasos recursos.

La metodología de investigación-acción con enfoque cualitativo permitió

comprender el fenómeno y aplicar estrategias contextualizadas. No obstante, el estudio presentó limitaciones relacionadas con la muestra reducida, el corto período de aplicación y la ausencia de instrumentos estandarizados, lo que restringe la generalización de resultados. Aun así, los hallazgos son válidos para el contexto analizado y la metodología cualitativa facilitó evidenciar cambios en las prácticas pedagógicas y en las competencias lectoras.

Se recomienda ampliar futuras investigaciones a más instituciones y participantes para validar la replicabilidad en contextos rurales, así como realizar estudios longitudinales con mediciones estandarizadas. Asimismo, resulta pertinente analizar la aplicación en otros niveles educativos, la sostenibilidad de las prácticas innovadoras y los mecanismos más efectivos de formación docente y acompañamiento pedagógico en contextos rurales.

Las herramientas digitales específicas (Mundo Primario, *Kahoot!* y *YouTube EDU*) resultan efectivas para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de quinto año de Educación General Básica en contextos rurales unidocentes. La propuesta cumple el objetivo de evaluar y demostrar la efectividad de integrar tecnologías educativas accesibles en este tipo de instituciones, generando experiencias significativas que motivan a los estudiantes y desarrollan competencias lectoras esenciales.

Los resultados validan que las herramientas digitales, implementadas de manera planificada y contextualizada, constituyen un recurso pedagógico transformador que democratiza el acceso al conocimiento en entornos con limitaciones de recursos tradicionales, aunque se requiere investigación adicional para confirmar su efectividad en otros contextos educativos rurales.

5. Referencias

Arias, M., Mansutti, A., Loaiza, K., & López, M. (2024). **Formación del docente para el sistema educativo ecuatoriano del siglo XXI.** *Boletín Observa UNAE*, 1-65, e-ISSN: 2953-6375. Ecuador:

- Universidad Nacional de Educación.
- Becerra, W., & Becerra, J. (coords.). (2021). **Cinco senderos de la promoción, animación y mediación de lectura en Colombia**. ISBN: 978-958-660-602-8. Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Ben-Yehudah, G., & Eshet-Alkalai, Y. (2021). ***Print versus Digital Reading Comprehension Tests: Does the Congruency of Study and Test Medium Matter?***. *Bjet. British Journal of Educational Technology*, 52(1), 426-440, e-ISSN: 1467-8535. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/bjet.13014>
- Bertoletti, A., Cannistrà, M., Soncin, M., & Agasisti, T. (2023). ***The heterogeneity of Covid-19 learning loss across Italian primary and middle schools***. *Economics of Education Review*, 95, 1-16, e-ISSN: 1873-7382. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102435>
- Cárdenas, L., Salazar, W., & Cárdenas, L. (2020). **La comprensión lectora en el contexto de las ciencias sociales**. 1^{ra} edición, ISBN: 978-958-5131-80-4. Colombia: Sello Editorial Universidad del Atlántico.
- Díaz, Z., Noria, V., & Buendía, M. (2024a,b). **Comprensión lectora en la era digital: Una revisión sistemática**. *Revista Andina de Educación*, 7(2), 1-11, e-ISSN: 2631-2816. Recuperado de: <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.1>
- Dionisio, M. (2024a,b). **Comparación de dos métodos de estudio SQ3R y SOAR para una mejor comprensión lectora**. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-19, e-ISSN: 2529-9824. Recuperado de: <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-408>
- Echeverría, V., & Molina, P. (2022). **Herramientas digitales en el aprendizaje y su relación con las habilidades creativas de los estudiantes**. *Sinapsis: La revista científica del ITSUP*, 2(21), 1-16, e-ISSN: 1390-

9770. Ecuador: Instituto Tecnológico Superior Portoviejo.
- Fajardo, I., Saldaña, P., & Calle, T. (2023). **Pequeños lectores grandes mundos: animar y promover la lectura en edades tempranas**. 1^{ra} edición, ISBN: 978-9942-624-17-8. Azogues, Ecuador: Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE).
- Francia-Jesús, M., Mendoza-González, A., & Andrade-Díaz, E. (2022). **Influencia de las TIC en la comprensión lectora y la escritura creativa: una revisión sistemática**. *Tierra Nuestra*, 16(1), 68-78, e-ISSN: 2519-738X. Recuperado de: <https://doi.org/10.21704/rtn.v16i1.1899>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). **Metodología de la Investigación**. Sexta edición, ISBN: 978-1-4562-2396-0. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Herrera, M., & Cochancela, M. (2020). **Aportes de las reformas curriculares a la educación obligatoria en el Ecuador**. *Revista Scientific*, 5(15), 362-383, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.19.362-383>
- Hurtado, J. (2000). **Metodología de la investigación holística**. Tercera Edición, ISBN: 980-6303-06-6. Caracas, Venezuela: Fundación Sygal.
- Kimmons, R., Rosenberg, J., & Allman, B. (2021). **Trends in educational technology: What Facebook, Twitter, and Scopus can tell us about current research and practice**. *TechTrends*, 65, 125-136, e-ISSN: 1559-7075. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s11528-021-00589-6>
- Lizarazú, B. (2018). **¿Cómo propiciar en los estudiantes una lectura inferencial?**. *Infancias Imágenes*, 17(1), 109-116, e-ISSN: 1657-9089. Recuperado de: <https://doi.org/10.14483/16579089.11419>
- Loayza-Maturrano, E. (2021). **El arborigrama. Estrategia didáctica de**

- comprensión lectora de textos narrativos.** *Investigación Valdizana*, 15(2), 89-100, e-ISSN: 1995-445X. Recuperado de: <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.1005>
- Mayorga-Ases, M., Martínez-Pérez, S., Cosquillo-Chida, J., & Altamirano-Carrasco, R. (2025). **El uso de plataformas de aprendizaje online: ventajas y desafíos para los Docentes.** *593 Digital Publisher CEIT*, 10(1-2), 369-388, e-ISSN: 2588-0705. Recuperado de: <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.1-2.3071>
- Menacho, L. (2021). **Estrategias colaborativas: aprendizaje compartido para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria.** *Praxis Educativa*, 25(3), 1-16, e-ISSN: 2313-934X. Recuperado de: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250314>
- Moreno-Laje, W., Loo-Almeida, A., Vázquez-Zubizarreta, G., & Vergel-Parejo, E. (2024a,b). **Curso virtual en mil aulas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de octavo de educación general básica superior.** *MQRInvestigar*, 8(4), 6722-6756, e-ISSN: 2588-0659. Recuperado de: <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.6722-6756>
- OCDE (2018). **Development Co-operation Report 2018: Joining forces to leave no one behind.** ISBN 978-92-64-30365-2. Paris, France: OECD Publishing.
- Peña, K., Ponce, A., Montecinos, D., Torres, D., Catalán, P., & Villagra, C. (2021). **Comprensión de textos escritos a través del trabajo colaborativo en la educación básica.** *Rexe. Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 455-475, e-ISSN: 0718-5162. Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Pillcorema, S., & Quintuña, K. (2022). **Estrategias lúdicas para la comprensión de textos mediante herramientas digitales en**

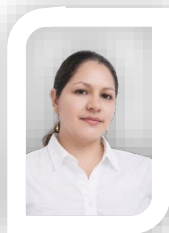
- estudiantes de quinto año EGB.** *Revista Illari*, (10), 26-33, e-ISSN: 1390-4485. Ecuador: Universidad Nacional de Educación.
- Ramírez, Y., Aarón-Gonzalvez, M., León-Barros, C., & Solano-Barliza, A. (2024). **Desarrollo de competencias comunicativas y digitales en entornos rurales, apoyados en el aprendizaje horizontal y uso de TIC.** *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-18, e-ISSN: 2529-9824. Recuperado de: <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1566>
- Sánchez, H. (2013). **La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. Segunda parte.** *Horizonte de la Ciencia*, 3(5), 31-38, e-ISSN: 2413-936X. Perú: Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Vargas-Murillo, G. (2019). **Competencias digitales y su integración con herramientas tecnológicas en educación superior.** *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 60(1), 88-94, ISSN: 1562-6776. Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés.

Irma Jaqueline Fajardo Pacheco
e-mail: ijfajardo.24@est.ucab.edu.ve



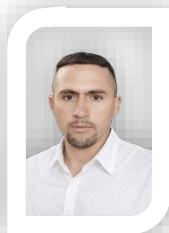
Nacida en Cuenca, Ecuador, el 12 de abril del año 1986. Licenciada en Educación Social por la Universidad del Azuay (UDA); Licenciada en Educación Inicial por la Universidad Casa Grande (UCG); Magíster en Intervención y Educación Inicial por la Universidad del Azuay (UDA); además, cuento con la certificación en Bases Científicas de Comunidades de Aprendizaje, otorgada por la Universidad de Barcelona (UB); en el ámbito profesional, me he desempeñado como docente investigadora en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) del Ecuador; también he trabajado como coordinadora en una Organización No Gubernamental (ONG) en el área de Educación y Tecnología; y he sido capacitadora en numerosos cursos enfocados en currículo y pedagogía; mi experiencia incluye participación como ponente y conferencista en eventos académicos tanto a nivel nacional como internacional; actualmente, ejerzo como maestra en la Unidad Educativa “Antonio Ávila Maldonado”; soy autora de diversos artículos académicos y capítulos de libros; además, he participado activamente en proyectos de investigación y vinculación con la comunidad.

Barbara Narcisa Ortiz Fajardo
e-mail: barbaranarcisa@hotmail.com



Nacida en Cuenca, Ecuador, el 4 de diciembre del año 1993. Tecnóloga en Educación e Innovación en Educación Básica por el Instituto Superior Tecnológico American College (ISTAC); en cuanto a mi experiencia laboral, cuento con 12 años de experiencia como docente en escuelas unidocente; he participado durante dos años en las redes de aprendizaje en instituciones educativas de sostenimiento fiscal, fisco-misional, municipal y particular, que ofertan el nivel de educación inicial y preparatoria; así como también, por dos años he colaborado como formadora de catequesis.

Mario Wilfrido Urgiles Ruilova
e-mail: mariowilfrido@hotmail.com



Nacido en Cuenca, Ecuador, el 30 de abril del año 1988. Licenciado en Educación Básica por la Universidad Nacional de Educación (UNAE); Magister en Gestión y Liderazgo por la Universidad del Azuay (UDA); Docente - Líder durante 12 años en una Escuela Fiscal, Unidocente; he participado durante dos años en las redes de aprendizaje en instituciones educativas de sostenimiento fiscal, fiscomisional, municipal y particular, que ofertan el nivel de educación inicial y preparatoria; así como también, por dos años he colaborado como formador de catequesis.