

Recibido: 2026-01-24

Aceptado: 2026-02-13

Publicado: 2026-03-11

Uso de narrativas como estrategia lúdica para fortalecer la comprensión lectora en los segundos años de Educación Básica

Using narratives as a playful strategy to strengthen reading comprehension in the second years of elementary school

Autores

Dennys Alexander Illapa Guaicha¹

dillapag@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0001-3288-8724>

Universidad Estatal de Milagro Milagro

Guayas – Ecuador

Adriana Pauleth Montoya Maya²

amontoyam7@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0004-6535-8457>

Universidad Estatal de Milagro Milagro

Guayas – Ecuador

Clara Beatriz Barcenesc Coles³

cbarcenesc@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0003-2537-4164>

Universidad Estatal de Milagro Milagro

Guayas – Ecuador

Mayra Alexandra Samaniego Arias⁴

msamaniegoa@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-5672-8741>

Universidad Estatal de Milagro Milagro

Guayas – Ecuador

Gabriel Germán Usiña Bäscones⁵

gusinab@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0003-7695-0790>

Universidad Estatal de Milagro Milagro

Guayas – Ecuador

Resumen

La comprensión lectora constituye una competencia fundamental en los primeros años de escolarización; sin embargo, diversos contextos educativos evidencian dificultades en su desarrollo, lo que demanda la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras. En este marco, el presente estudio tuvo como objetivo determinar el efecto del uso de narrativas como estrategia lúdica en el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa “Roberto Alfredo Arregui Chauvin”, ubicada en Guaranda, Ecuador. Se empleó un enfoque mixto con diseño cuasiexperimental de grupo único con pretest y postest. La muestra estuvo conformada por 19 estudiantes de entre 6 y 7 años. Se aplicó una prueba de comprensión lectora de 18 ítems que evaluó las dimensiones literal, inferencial y crítica, complementada con observación y entrevistas docentes. La intervención consistió en una secuencia didáctica basada en narrativas y actividades lúdicas durante cuatro semanas. Los resultados evidenciaron mejoras estadísticamente significativas en la comprensión lectora global ($p < 0,001$), con un incremento promedio de 8,58 puntos y un tamaño del efecto grande ($d = 2,11$). Los hallazgos cualitativos confirmaron un aumento en la motivación, la participación y la comprensión profunda de los textos. Se concluye que la integración de narrativas y estrategias lúdicas constituye una alternativa pedagógica eficaz para fortalecer la comprensión lectora en educación básica.

Palabras clave: Comprensión Lectora, Narrativas, Estrategias Lúdicas, Educación Básica, Innovación Pedagógica.

Abstract

Reading comprehension is a fundamental competency in the early years of schooling; however, several educational contexts reveal difficulties in its development, which requires the implementation of innovative pedagogical strategies. In this context, the objective of this study was to determine the effect of using narratives as a playful strategy to strengthen reading comprehension among second-grade students at the “Roberto Alfredo Arregui Chauvin” Educational Unit in Guaranda, Ecuador. A mixed-method approach with a quasi-experimental single-group pretest–posttest design was employed. The sample consisted of 19 students aged 6 to 7 years. An 18-item reading comprehension test assessing literal, inferential, and critical dimensions was applied, complemented by observation and teacher interviews. The intervention involved a didactic sequence based on narratives and playful activities implemented over four weeks. The results showed statistically significant improvements in overall reading comprehension ($p < 0.001$), with an average increase of 8.58 points and a large effect size ($d = 2.11$). Qualitative findings confirmed increased motivation, participation, and deeper text comprehension. It is concluded that integrating narratives and playful strategies constitutes an effective pedagogical alternative for strengthening reading comprehension in basic education.

Keywords: Reading Comprehension, Narratives, Playful Strategies, Basic Education, Pedagogical Innovation.

Introducción

La comprensión lectora constituye una de las competencias fundamentales en los primeros años de escolarización, debido a su influencia directa en el aprendizaje académico, el desarrollo cognitivo y la construcción del conocimiento en las distintas áreas curriculares. Esta habilidad trasciende la decodificación de signos gráficos, configurándose como un proceso complejo mediante el cual el lector construye significados, establece inferencias y relaciona la información textual con sus conocimientos previos (Flotts et al., 2020). En consecuencia, el fortalecimiento de la comprensión lectora durante la educación básica representa una prioridad pedagógica para los sistemas educativos contemporáneos.

En el contexto latinoamericano, diversas evaluaciones internacionales han evidenciado dificultades persistentes en el desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes. Los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) muestran que un porcentaje significativo de escolares presenta limitaciones en la comprensión inferencial y crítica de los textos, situando a varios países por debajo de los estándares esperados (UNESCO, 2021). En Ecuador, esta problemática adquiere particular relevancia debido a las brechas educativas asociadas a factores socioeconómicos, culturales y pedagógicos que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

A nivel institucional, la Unidad Educativa “Roberto Alfredo Arregui Chauvin”, ubicada en la ciudad de Guaranda, provincia de Bolívar, presenta una realidad que refleja esta problemática. La observación del proceso educativo y el diálogo con los docentes evidencian que estudiantes de segundo año de Educación General Básica muestran dificultades para comprender textos narrativos, limitándose frecuentemente a la identificación de información literal sin lograr establecer relaciones causales, inferencias o valoraciones críticas. Estas dificultades impactan negativamente en el desempeño académico general y en la motivación hacia la lectura, generando actitudes de desinterés frente a las actividades escolares.

Las causas de esta problemática son diversas y complejas. Por una parte, algunos estudiantes presentan debilidades en la consolidación de la alfabetización inicial, lo que afecta la fluidez lectora y la disponibilidad de recursos cognitivos para la comprensión. Por otra, las prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la repetición mecánica y la respuesta a preguntas literales no siempre favorecen el desarrollo de procesos cognitivos de mayor profundidad (Gutiérrez-Braojos & Salmerón, 2022). Asimismo, el contexto sociocultural de los estudiantes puede limitar las oportunidades de interacción con textos escritos fuera del entorno escolar.

Frente a este escenario, surge la necesidad de implementar estrategias pedagógicas innovadoras que promuevan aprendizajes significativos y favorezcan la motivación hacia la lectura. En este sentido, la narrativa se presenta como un recurso didáctico de alto potencial, debido a su estructura cognitiva

organizada y su capacidad para generar conexión emocional con los lectores (Mar, 2020). Diversas investigaciones han demostrado que la exposición a textos narrativos contribuye al desarrollo de habilidades inferenciales y al fortalecimiento de la comprensión lectora en la infancia (Guzmán-Simón et al., 2021; Medina & Leal, 2023).

El impacto pedagógico de la narrativa se potencia cuando se integra con estrategias lúdicas, dado que el juego constituye un elemento fundamental en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños. Estudios recientes en el campo de la neuroeducación evidencian que las actividades lúdicas favorecen la atención, la memoria y la motivación hacia el aprendizaje, generando un clima emocional positivo que facilita la construcción del conocimiento (Zosh et al., 2022). En el contexto educativo, la combinación de narrativas y actividades lúdicas permite transformar la lectura en una experiencia activa, participativa y significativa, promoviendo procesos de comprensión profunda.

A pesar de la evidencia existente sobre la importancia de las narrativas y el juego en el aprendizaje, aún son limitados los estudios empíricos que analizan de manera integrada su impacto en el desarrollo de la comprensión lectora en contextos educativos específicos de la sierra ecuatoriana, particularmente en los primeros años de Educación General Básica. Asimismo, se observa una escasez de investigaciones que evalúen simultáneamente dimensiones cognitivas, motivacionales y contextuales mediante diseños cuasiexperimentales en poblaciones infantiles. En este sentido, el presente estudio busca aportar evidencia empírica contextualizada sobre el efecto de la articulación entre narrativa y ludicidad como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la comprensión lectora.

El problema de investigación se plantea a partir de la siguiente interrogante: ¿De qué manera el uso de narrativas como estrategia lúdica contribuye al fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa “Roberto Alfredo Arregui Chauvin” de la ciudad de Guaranda?

El objetivo general del estudio consiste en determinar el efecto del uso de narrativas como estrategia lúdica en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de segundo año de Educación General Básica. De este objetivo se derivan los siguientes objetivos específicos: (1) diagnosticar los niveles de comprensión lectora antes de la intervención, (2) diseñar una secuencia didáctica basada en narrativas y actividades lúdicas, (3) implementar la propuesta pedagógica, y (4) evaluar los cambios en los niveles de comprensión lectora después de la intervención.

La hipótesis que orienta la investigación plantea que la implementación sistemática de estrategias didácticas basadas en narrativas y actividades lúdicas produce mejoras significativas en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, particularmente en las dimensiones literal, inferencial y crítica.

En este contexto, el estudio aporta evidencia empírica sobre la eficacia de estrategias pedagógicas innovadoras en la educación básica, contribuyendo al desarrollo de propuestas didácticas orientadas al fortalecimiento de competencias lectoras en contextos educativos similares.

Material y métodos

Enfoque y diseño de la investigación

La presente investigación se desarrollará bajo un enfoque mixto, integrando los paradigmas cuantitativo y cualitativo. Esta decisión responde a la naturaleza multidimensional del fenómeno estudiado, dado que la comprensión lectora y su fortalecimiento mediante estrategias narrativo-lúdicas involucran tanto aspectos susceptibles de medición objetiva como dimensiones experienciales que requieren aproximaciones interpretativas dentro de la investigación (Creswell & Plano Clark, 2022).

La integración de ambos componentes se realizará mediante un diseño mixto, en el cual la fase cuantitativa precedió a la cualitativa, y los resultados de la primera orientaron la profundización interpretativa de la segunda (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020).

El estudio se inscribe en la modalidad de investigación aplicada con alcance explicativo, por cuanto buscará determinar las relaciones causales entre la intervención didáctica implementada y los cambios observados en los niveles de comprensión lectora (Arias, 2021). El diseño adoptado corresponde al cuasiexperimental de grupo único con pretest y posttest, cuyo esquema se representa así:

G: O₁ — X — O₂

Donde **G** representa el grupo participante, **O₁** la medición inicial, **X** la intervención didáctica, y **O₂** la medición final.

Población y muestra

La población estará constituida por 38 estudiantes de segundo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa "Roberto Alfredo Arregui Chauvin", distribuidos en dos paralelos. Mediante muestreo no probabilístico intencional (Otzen & Manterola, 2022), se seleccionó el paralelo "A" por la disposición de la docente titular a participar en la implementación.

Los criterios de inclusión serán: matrícula vigente, asistencia regular (mínimo 80%), consentimiento informado firmado por representantes y asentimiento verbal de los estudiantes. Se excluirán estudiantes con necesidades educativas especiales que requirieran adaptaciones curriculares significativas y quienes presentaron inasistencias prolongadas durante la intervención.

La muestra efectiva quedará conformada por 19 estudiantes: 10 de género femenino y 9 de género masculino, con edad promedio de 6,4 años. Adicionalmente, participaron dos docentes para el componente cualitativo del estudio.

Operacionalización de variables

Variable independiente: Narrativas como estrategia lúdica, definida operacionalmente como una secuencia didáctica de 16 sesiones que articuló textos narrativos con actividades lúdicas (dramatizaciones, juegos de roles, creación colectiva).

Variable dependiente: Comprensión lectora, operacionalizada en tres dimensiones:

Dimensión	Indicadores	Ítems
Literal	Identifica personajes, escenarios; secuencia eventos; localiza información explícita	1-7
Inferencial	Deduce características implícitas; infiere causas-efectos; anticipa desenlaces; interpreta expresiones	8-14
Crítica	Emite juicios valorativos; relaciona con experiencias; expresa opiniones fundamentadas	15-18

Técnicas e instrumentos

Prueba de comprensión lectora: Instrumento de 18 ítems aplicado como pretest y postest. Los ítems de comprensión literal e inferencial emplearan formato de selección múltiple; los de comprensión crítica, preguntas abiertas valoradas mediante rúbrica. La validez de contenido se estableció mediante juicio de expertos (V de Aiken = 0,91) y la confiabilidad mediante prueba piloto ($KR-20$ = 0,84).

Guía de observación: Instrumento estructurado con cinco dimensiones (participación, interacción con textos, desempeño lúdico, estrategias de comprensión, actitudes lectoras) aplicado en ocho sesiones por una docente observadora externa.

Entrevista semiestructurada: Guía de 12 preguntas abiertas aplicada a las dos docentes participantes al finalizar la intervención.

Procedimiento

La investigación se desarrollará en cuatro fases:

Fase 1 - Diagnóstico (1 semanas): Coordinación institucional, obtención de consentimientos, aplicación del pretest y análisis de resultados iniciales.

Fase 2 - Diseño (1 semanas): Selección de textos narrativos (cuentos clásicos, fábulas, narraciones de tradición oral bolivarenses), diseño de actividades lúdicas y elaboración de materiales didácticos.

Fase 3 - Implementación (2 semanas): Desarrollo de 4 sesiones (dos semanales de 60 minutos), cada una estructurada en tres momentos: apertura (activación de conocimientos previos), desarrollo (lectura y actividades lúdicas) y cierre (recapitulación y metacognición).

Fase 4 - Evaluación (2 semanas): Aplicación del postest, realización de entrevistas y grupo focal, procesamiento y triangulación de datos.

Análisis de datos

El análisis cuantitativo se realizará mediante SPSS, incluyendo estadística descriptiva (medias, desviaciones estándar), prueba de normalidad Shapiro-Wilk, prueba t de Student para muestras relacionadas y cálculo del tamaño del efecto (d de Cohen), con nivel de significancia $\alpha = 0,05$.

El análisis cualitativo seguirá el procedimiento de análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2022): transcripción, codificación abierta, categorización y definición de temas emergentes. La integración de hallazgos se realizó mediante triangulación metodológica (Flick, 2022).

Resultados

Resultados cuantitativos

La muestra definitiva estuvo constituida por 19 estudiantes de segundo año de Educación General Básica, de los cuales 10 correspondieron al género femenino (52,6%) y 9 al género masculino (47,4%). La edad promedio fue de 6,4 años (DE = 0,51), con un rango comprendido entre 6 y 7 años. La totalidad de los participantes cumplió con el criterio de asistencia mínima del 80% durante el período de intervención.

Análisis descriptivo del pretest

Los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica inicial revelaron el estado de la comprensión lectora previo a la intervención didáctica. La puntuación media global del pretest fue de 17,84 puntos (DE = 4,23) sobre un máximo de 36, lo cual ubicó al grupo en el nivel "Iniciado" según la escala de valoración del instrumento.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos del pretest por dimensiones de comprensión lectora

Dimensión	Media	DE	Mín.	Máx.	Puntaje máximo	Nivel
Literal	8,74	2,18	4	13	14	En proceso
Inferencial	6,32	2,45	2	11	14	Iniciado
Crítica	2,78	1,36	0	5	8	Iniciado
Total	17,84	4,23	9	26	36	Iniciado

Nota. n = 19. DE = Desviación estándar.

El análisis por dimensiones evidenció un desempeño diferenciado. La comprensión literal alcanzó una media de 8,74 puntos con desviación estándar de 2,18, situándose en el nivel "En proceso", lo cual indicó que los estudiantes lograban identificar información explícita del texto con relativa solvencia. En contraste, la comprensión inferencial registró una media de 6,32 puntos con desviación estándar de 2,45, ubicándose en el nivel "Iniciado", revelando dificultades significativas para establecer relaciones causales, deducir información implícita e interpretar expresiones figuradas. La dimensión crítica presentó el desempeño más bajo, con una media de 2,78 puntos con desviación estándar de 1,36 sobre 8 posibles, evidenciando limitaciones marcadas para emitir juicios valorativos y relacionar el contenido textual con las propias experiencias.

Tabla 2

Distribución de estudiantes por niveles de comprensión lectora en el pretest

Nivel	Comprensión Literal		Comprensión Inferencial		Comprensión Crítica		Global	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Logrado	3	15,8	1	5,3	1	5,3	5	26,3
En proceso	9	47,4	5	26,3	5	26,3	13	68,4
Iniciado	7	36,8	13	68,4	13	68,4	13	68,4

Nota. f = frecuencia absoluta.

La distribución por niveles mostró que 13 estudiantes (68,4%) se ubicaron en el nivel "Iniciado" en la evaluación global, mientras que apenas un estudiante (5,3%) alcanzó el nivel "Logrado". Resulta particularmente relevante que en la dimensión crítica ningún estudiante logró ubicarse en el nivel superior y el 78,9% permaneció en el nivel inicial.

Análisis descriptivo del postest

Tras la implementación de la secuencia didáctica basada en narrativas como estrategia lúdica, se aplicó la prueba de comprensión lectora en su versión postest. La puntuación media global ascendió a 26,42 puntos con desviación estándar de 3,89, situando al grupo en el nivel "En proceso" con tendencia hacia el nivel "Logrado".

Tabla 3

Estadísticos descriptivos del postest por dimensiones de comprensión lectora

Dimensión	Media	DE	Mín.	Máx.	Puntaje máximo	Nivel
Literal	11,89	1,73	8	14	14	Logrado
Inferencial	10,16	2,01	6	13	14	En proceso
Crítica	4,37	1,54	2	7	8	En proceso
Total	26,42	3,89	18	33	36	En proceso

Nota. n = 19. DE = Desviación estándar.

El incremento más notable se observó en la dimensión literal, cuya media se elevó a 11,89 puntos con desviación estándar de 1,73, alcanzando el nivel "Logrado". La comprensión inferencial experimentó un avance sustancial, pasando de 6,32 a 10,16 puntos con desviación estándar de 2,01, posicionándose en el nivel "En proceso". La dimensión crítica, pese a registrar la ganancia porcentual más modesta en términos absolutos, mostró una mejora de 2,78 a 4,37 puntos con desviación estándar de 1,54, transitando del nivel "Iniciado" al nivel "En proceso".

Tabla 4

Distribución de estudiantes por niveles de comprensión lectora en el postest

Nivel	Comprensión Literal	Comprensión Inferencial	Comprensión Crítica	Global
	f	%	f	%

Logrado	14	73,7	7	36,8
En proceso	5	26,3	10	52,6
Iniciado	0	0,0	2	10,5

Nota. f = frecuencia absoluta.

La redistribución de los estudiantes por niveles evidenció cambios sustanciales. En la evaluación global, el porcentaje de estudiantes en nivel "Logrado" se incrementó de 5,3% a 42,1%, mientras que aquellos ubicados en nivel "Iniciado" se redujeron de 68,4% a 5,3%. Cabe destacar que en la dimensión literal ningún estudiante permaneció en el nivel inicial, y 14 de ellos (73,7%) alcanzaron el nivel superior.

Análisis comparativo pretest-postest

Previo al contraste de hipótesis, se verificó el supuesto de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk, considerando el tamaño muestral ($n < 50$). Los resultados indicaron que las diferencias entre las puntuaciones del postest y pretest se distribuyeron normalmente tanto en la puntuación global ($W = 0,943$; $p = 0,298$) como en las dimensiones literal ($W = 0,931$; $p = 0,187$), inferencial ($W = 0,952$; $p = 0,428$) y crítica ($W = 0,926$; $p = 0,149$), habilitando el uso de pruebas paramétricas.

Tabla 5

Comparación de medias pretest-postest mediante prueba t de Student para muestras relacionadas

Dimensión	Media Pretest	Media Postest	Diferencia	t	gl	p	d de Cohen
Literal	8,74	11,89	3,15	7,284	18	< 0,001	1,60
Inferencial	6,32	10,16	3,84	8,147	18	< 0,001	1,72
Crítica	2,78	4,37	1,59	5,623	18	< 0,001	1,09
Global	17,84	26,42	8,58	10,532	18	< 0,001	2,11

Nota. gl = grados de libertad. Nivel de significancia $\alpha = 0,05$.

Los resultados de la prueba t de Student revelaron diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones del pretest y postest en todas las dimensiones evaluadas y en la puntuación global ($p < 0,001$). La media global se incrementó en 8,58 puntos, representando una mejora del 48,1% respecto al desempeño inicial.

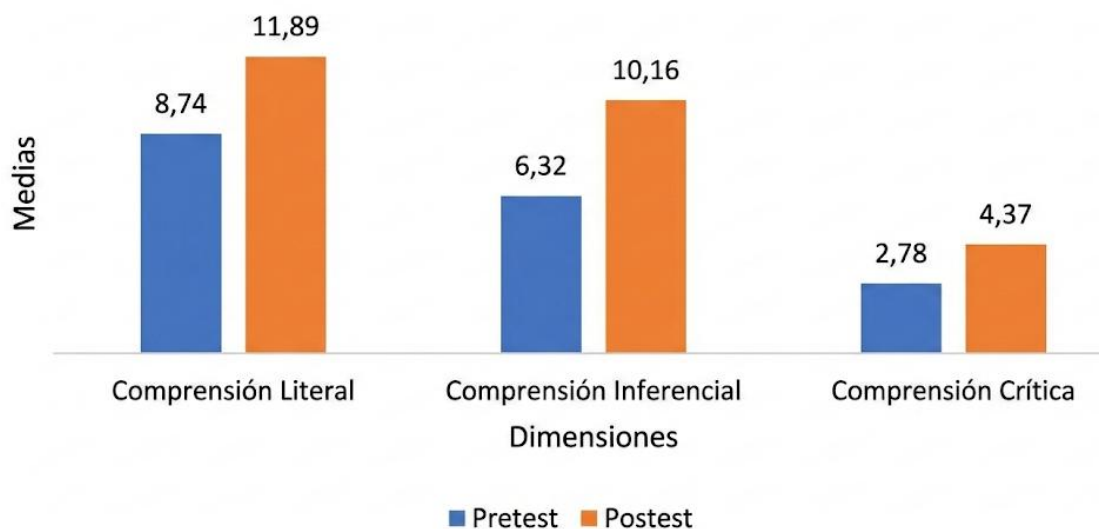
El tamaño del efecto, calculado mediante la d de Cohen, arrojó valores que oscilaron entre 1,09 (comprensión crítica) y 2,11 (puntuación global). De acuerdo con los criterios interpretativos

convencionales propuestos por Cohen, valores superiores a 0,80 se consideran efectos grandes, lo cual indica que la intervención produjo mejoras de magnitud considerable en todas las dimensiones de la comprensión lectora.

Figura

1

Comparación de medias por dimensiones entre pretest y postest



Análisis del progreso individual

El examen del progreso individual permitió identificar patrones diferenciados de respuesta a la intervención. La totalidad de los 19 estudiantes experimentó incrementos en su puntuación global, con ganancias que oscilaron entre 4 y 14 puntos. El 84,2% de los participantes (n = 16) logró transitar al menos un nivel en la escala de valoración global, mientras que el 15,8% restante (n = 3), si bien mostró mejoras en sus puntuaciones, permaneció en el mismo nivel de clasificación.

Tabla 6

Transiciones entre niveles de comprensión lectora global

Transición	f	%
Iniciado → Logrado	5	26,3
Iniciado → En proceso	7	36,8

Iniciado → Iniciado	1	5,3
En proceso → Logrado	3	15,8
En proceso → En proceso	2	10,5
Logrado → Logrado	1	5,3

Nota. f = frecuencia absoluta.

Las transiciones más frecuentes correspondieron al paso del nivel "Iniciado" al nivel "En proceso" (36,8%) y del nivel "Iniciado" al nivel "Logrado" (26,3%), lo cual evidencia que los estudiantes con mayores dificultades iniciales fueron quienes experimentaron los avances más notables en términos de cambio de nivel.

Resultados cualitativos

El componente cualitativo del estudio se desarrolló mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas a los dos docentes participantes en la investigación. El análisis temático de las transcripciones permitió identificar cuatro categorías principales que se corresponden con los ejes temáticos del instrumento, las cuales se describen a continuación.

Categoría 1: Valoración de la propuesta didáctica

Las docentes coincidieron en valorar positivamente la propuesta implementada, destacando su pertinencia para el trabajo con estudiantes de segundo año de Educación General Básica. La Docente 1 señaló: "Al principio tenía mis dudas porque pensaba que los niños se iban a dispersar con tanto juego, pero fue todo lo contrario, estaban más concentrados que nunca en las actividades de lectura". Por su parte, la Docente 2 expresó: "Lo que más rescato es que los niños empezaron a ver la lectura como algo divertido y no como una obligación".

Entre los aspectos más valorados, las participantes identificaron la integración natural entre el componente narrativo y las actividades lúdicas, la adaptación de los textos al contexto local y el carácter participativo de las sesiones. La Docente 1 enfatizó: "Cuando trabajamos con el cuento del colibrí, los niños se identificaron mucho porque conocen esos animalitos de aquí, de Guaranda, eso les ayudó a entender mejor la historia".

No obstante, las docentes también identificaron aspectos susceptibles de mejora, particularmente relacionados con la disponibilidad de tiempo y recursos. La Docente 2 indicó: "A veces sentía que

necesitábamos más sesiones para profundizar en ciertos aspectos, especialmente cuando los niños querían seguir dramatizando".

Categoría 2: Percepción de cambios en la comprensión lectora

Ambas docentes manifestaron haber observado transformaciones significativas en las competencias lectoras de los estudiantes a lo largo de la intervención. La Docente 1 describió: "Al inicio, cuando les preguntaba qué había pasado en el cuento, me repetían frases sueltas sin conexión; ahora pueden contarme la historia completa con sus propias palabras y hasta me dicen qué creen que va a pasar después".

Respecto a las dimensiones específicas de la comprensión, las participantes coincidieron en que los avances más visibles se produjeron en el nivel literal y, progresivamente, en el nivel inferencial. La Docente 2 comentó: "Los cambios en la comprensión literal fueron los primeros que noté; los niños empezaron a recordar mejor los nombres, los lugares, lo que pasaba en cada parte del cuento". En cuanto al nivel inferencial, la Docente 1 observó: "Con las dramatizaciones empezaron a meterse en el personaje, a pensar por qué hacía tal o cual cosa, y eso les ayudó a entender cosas que no estaban dichas directamente en el texto".

El nivel crítico fue identificado como el de mayor dificultad, aunque también se reportaron avances. La Docente 2 explicó: "La comprensión crítica es más difícil para ellos por la edad, pero noté que al final ya podían decirme qué les parecía bien o mal de lo que hacían los personajes, y algunos hasta relacionaban con cosas que les habían pasado a ellos".

Las docentes también identificaron estudiantes con trayectorias particularmente destacadas. La Docente 1 relató: "Había un niño que casi no participaba al inicio, muy tímido, pero cuando empezamos con los juegos de roles se transformó; ahora es uno de los que más opina sobre los cuentos". Asimismo, señalaron casos que requirieron atención adicional: "Dos niñas necesitaron más apoyo porque todavía tenían dificultades con la decodificación, pero aun así mejoraron en la comprensión cuando les leíamos nosotras" (Docente 2).

Categoría 3: Efectividad de las estrategias narrativo-lúdicas

Al analizar las estrategias específicas implementadas, las docentes establecieron valoraciones diferenciadas según su efectividad percibida. La dramatización de cuentos fue identificada unánimemente como la estrategia de mayor impacto. La Docente 1 expresó: "La dramatización fue lo que más funcionó porque los niños tenían que entender bien la historia para poder actuar; si no entendían, no podían representar a su personaje".

Los juegos de roles y la recreación de historias también recibieron valoraciones positivas. La Docente 2 señaló: "Cuando les pedíamos que inventaran un final diferente, tenían que pensar en todo lo que había pasado antes para que tuviera sentido, eso les obligaba a comprender profundamente". La secuenciación con imágenes fue destacada como particularmente útil para el trabajo con la comprensión literal: "Ordenar las imágenes les ayudó mucho a entender la secuencia de los hechos, qué pasó primero, qué después" (Docente 1).

En relación con los textos narrativos seleccionados, las docentes consideraron que resultaron apropiados para el nivel de desarrollo de los estudiantes. La Docente 2 valoró especialmente la incorporación de elementos culturales locales: "Los cuentos que incluían cosas de aquí, del páramo, de los animalitos de la zona, captaban más su atención porque los reconocían".

Sobre la influencia del componente lúdico en la motivación, las participantes fueron enfáticas. La Docente 1 afirmó: "La diferencia fue abismal; antes teníamos que rogarles para que pusieran atención a la lectura, ahora ellos mismos preguntaban cuándo iba a ser la siguiente sesión". La Docente 2 complementó: "El juego les quitó el miedo a equivocarse; en las actividades tradicionales, si un niño respondía mal se quedaba callado el resto de la clase, pero aquí todos querían participar porque sabían que era un juego y podían intentarlo de nuevo".

Categoría 4: Proyecciones y recomendaciones

Las docentes formularon sugerencias para el perfeccionamiento de la propuesta y reflexionaron sobre la viabilidad de su incorporación permanente en la práctica pedagógica. La Docente 1 recomendó: "Sería bueno incluir más cuentos de nuestra provincia, hay tantas leyendas de Bolívar que los niños no conocen y que podrían servir para trabajar la comprensión". La Docente 2 sugirió: "Podría ampliarse la intervención a más semanas para consolidar mejor los aprendizajes, especialmente en la parte crítica que es la más difícil".

Respecto a la incorporación de estas estrategias en su práctica habitual, ambas docentes manifestaron disposición favorable, aunque señalaron condiciones necesarias. La Docente 1 indicó: "Definitivamente voy a seguir usando estas estrategias, pero necesitaría más materiales didácticos y tiempo de planificación porque preparar las actividades lúdicas requiere dedicación". La Docente 2 expresó: "Es viable si la institución nos apoya con recursos y si podemos coordinarnos entre docentes para compartir materiales y experiencias".

Las recomendaciones dirigidas a otros docentes enfatizaron la importancia de la planificación y la flexibilidad. La Docente 2 aconsejó: "Les diría que no tengan miedo de innovar, que los niños responden

muy bien cuando se les ofrece algo diferente, pero que planifiquen bien cada actividad para que el juego tenga un propósito claro de aprendizaje". La Docente 1 añadió: "Es fundamental conocer bien a los estudiantes para adaptar los textos y las actividades a sus intereses y a su realidad; no es lo mismo trabajar con niños de la costa que con niños de la sierra".

Integración de hallazgos

La triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos permitió construir una comprensión más profunda y matizada del fenómeno estudiado. Los incrementos estadísticamente significativos observados en las puntuaciones de comprensión lectora encuentran correspondencia con las percepciones de las docentes, quienes reportaron cambios observables en las capacidades de los estudiantes para identificar información explícita, establecer inferencias y emitir valoraciones sobre los textos.

El patrón de mejora diferenciada por dimensiones, donde la comprensión literal exhibió los avances más pronunciados seguida de la inferencial y finalmente la crítica, fue corroborado por las observaciones de las participantes. Este hallazgo resulta coherente con la literatura especializada, que indica que el desarrollo de las habilidades de comprensión sigue una progresión que va de los procesos más superficiales hacia los más profundos.

La efectividad de las estrategias lúdicas, evidenciada en los tamaños del efecto de magnitud grande, se explica cualitativamente por la motivación incrementada, la reducción de la ansiedad ante la lectura y el involucramiento activo que propiciaron las actividades. Las docentes enfatizaron que la dramatización, los juegos de roles y la creación colectiva demandaron de los estudiantes una comprensión profunda de los textos, transformando la lectura de una actividad pasiva receptiva en una experiencia constructiva y significativa.

Finalmente, la contextualización de los textos narrativos en el entorno cultural de la provincia de Bolívar emergió como un factor facilitador tanto en el análisis cuantitativo, al reducir las barreras de comprensión derivadas de referentes desconocidos, como en las valoraciones cualitativas, donde las docentes destacaron el efecto motivacional de la identificación de los estudiantes con elementos de su realidad cotidiana.

Discusión

Los resultados del presente estudio evidencian que la implementación de narrativas como estrategia lúdica produjo mejoras significativas en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de segundo año de Educación General Básica, confirmando la hipótesis planteada y demostrando la efectividad de la integración entre narrativa y ludicidad como alternativa pedagógica para fortalecer procesos cognitivos relacionados con la comprensión textual en edades tempranas. El incremento estadísticamente significativo en las puntuaciones obtenidas después de la intervención indica que las estrategias pedagógicas basadas en actividades participativas y contextualizadas favorecen el desarrollo de habilidades lectoras en los primeros años de escolarización.

En la dimensión literal, los avances observados pueden explicarse por la estructura organizada de los textos narrativos y el uso de recursos visuales y secuenciales, que facilitan la identificación de información explícita y la comprensión de eventos. Estos resultados coinciden con los planteamientos de Willingham (2021), quien sostiene que la narrativa posee una estructura cognitiva que favorece la retención de información y la comprensión de contenidos en niños. Asimismo, investigaciones previas han demostrado que la utilización de textos narrativos contribuye significativamente al desarrollo de habilidades de comprensión en la educación primaria, particularmente en niveles iniciales de aprendizaje lector (Guzmán-Simón et al., 2021).

En relación con la dimensión inferencial, los hallazgos evidenciaron uno de los mayores incrementos después de la intervención, lo cual resulta especialmente relevante debido a la complejidad cognitiva que implica la deducción de información implícita y la interpretación de relaciones causales. Las dramatizaciones y los juegos de roles permitieron a los estudiantes asumir perspectivas de los personajes y analizar sus motivaciones, promoviendo procesos de pensamiento inferencial más profundos. Este resultado coincide con lo planteado por Mar (2020), quien señala que la narrativa activa mecanismos cognitivos relacionados con la simulación social y la construcción de significado, favoreciendo la comprensión más allá del nivel literal.

Aunque la dimensión crítica presentó incrementos más moderados en comparación con las otras dimensiones, se evidenció un progreso significativo en la capacidad de los estudiantes para emitir juicios valorativos y relacionar el contenido textual con sus experiencias personales. Este comportamiento es coherente con la literatura especializada, que indica que el desarrollo de habilidades críticas en la lectura se consolida progresivamente a lo largo de la escolaridad y requiere procesos de aprendizaje sostenidos en el tiempo (Castedo & Torres, 2022). En este sentido, los resultados obtenidos reflejan avances acordes con la etapa evolutiva de los participantes.

Los resultados cualitativos permitieron complementar e interpretar los hallazgos cuantitativos, evidenciando que la incorporación del componente lúdico incrementó la motivación, la participación activa y la disposición hacia la lectura. Las percepciones de las docentes señalaron que los estudiantes comenzaron a involucrarse emocionalmente con las historias, mostrando mayor interés por comprender los textos y participar en las actividades. Este hallazgo coincide con investigaciones en el campo de la neuroeducación que destacan el papel del juego como facilitador del aprendizaje, al generar emociones positivas que favorecen la atención, la memoria y la construcción del conocimiento (Zosh et al., 2022).

Asimismo, la contextualización de los textos narrativos con elementos culturales cercanos a la realidad de los estudiantes emergió como un factor relevante para el aprendizaje significativo, facilitando la identificación con los personajes y situaciones narradas. Este aspecto refuerza la importancia de considerar el contexto sociocultural en el diseño de estrategias pedagógicas, especialmente en entornos educativos donde las experiencias previas de lectura pueden ser limitadas.

La triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos permitió comprender que la efectividad de la intervención no solo se relaciona con el contenido narrativo, sino también con la metodología participativa y lúdica que promovió la interacción social, la expresión oral y el aprendizaje colaborativo. Estos hallazgos respaldan la necesidad de superar enfoques tradicionales centrados en la memorización y la repetición mecánica, favoreciendo metodologías activas que sitúen al estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje.

Desde una perspectiva pedagógica, los resultados obtenidos sugieren que la incorporación sistemática de estrategias narrativo-lúdicas en la enseñanza de la lectura puede contribuir significativamente al fortalecimiento de la comprensión lectora en educación básica. La combinación de narrativa, juego y contextualización cultural no solo favorece el desarrollo de habilidades cognitivas, sino que también incrementa la motivación y la disposición hacia la lectura, elementos fundamentales para la formación de hábitos lectores duraderos. En consecuencia, las instituciones educativas podrían considerar la implementación de metodologías activas basadas en narrativas como parte de sus prácticas pedagógicas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los primeros años de escolarización.

Conclusiones

La presente investigación permitió determinar que el uso de narrativas como estrategia lúdica contribuye significativamente al fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo año de Educación General Básica. Los resultados evidenciaron mejoras estadísticamente significativas en las dimensiones literal, inferencial y crítica después de la implementación de la intervención pedagógica, confirmando la hipótesis planteada y demostrando la efectividad de metodologías activas basadas en narrativas y actividades lúdicas en el desarrollo de habilidades lectoras en edades tempranas.

Los avances más pronunciados se observaron en la comprensión literal e inferencial, mientras que la dimensión crítica presentó progresos acordes con la etapa evolutiva de los estudiantes, lo que sugiere que este nivel de comprensión requiere procesos de aprendizaje sostenidos en el tiempo. Asimismo, los hallazgos cualitativos evidenciaron un incremento en la motivación, la participación activa y la disposición hacia la lectura, lo que refuerza la importancia del componente lúdico como facilitador del aprendizaje significativo.

Desde una perspectiva educativa, los resultados destacan la necesidad de incorporar estrategias pedagógicas innovadoras que integren narrativa, juego y contextualización cultural en la enseñanza de la lectura durante los primeros años de escolarización. La implementación de metodologías activas puede contribuir no solo al desarrollo de habilidades cognitivas, sino también a la formación de hábitos lectores y al fortalecimiento del aprendizaje autónomo.

Finalmente, el estudio aporta evidencia empírica sobre la eficacia de estrategias narrativo-lúdicas en contextos educativos específicos, lo que puede servir como referente para futuras investigaciones y para el diseño de propuestas pedagógicas orientadas al mejoramiento de la comprensión lectora en educación básica.

Revisión Bibliográfica

Arias, J. L. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.016>

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526421036>

Castedo, M., & Torres, M. (2022). Enseñar a leer y escribir en la alfabetización inicial: Problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 15–35. <https://doi.org/10.35362/rie8814834>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2020). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203720967>

Cremin, T., Flewitt, R., Swann, J., Faulkner, D., & Kucirkova, N. (2020). Storytelling and story-acting: Co-construction in action. *Journal of Early Childhood Research*, 18(1), 54–70. <https://doi.org/10.1177/1476718X19875253>

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2022). *Designing and conducting mixed methods research* (4th ed.). SAGE Publications.

Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research* (7th ed.). SAGE Publications.

Flotts, M. P., Manzi, J., Jiménez, D., Abarzúa, A., Cayuman, C., & García, M. J. (2020). Aportes para la enseñanza de la lectura desde las evaluaciones regionales de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(2), 109–138. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.2.24>

Gutiérrez-Braojos, C., & Salmerón, H. (2022). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 183–202. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.9573>

Guzmán-Simón, F., Navarro-Pablo, M., & García-Jiménez, E. (2021). Escritura y lectura en educación infantil: Conceptualizaciones, desarrollo y prácticas docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 381–400. <https://doi.org/10.6018/rie.427091>

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2022). *Resultados de aprendizaje en educación básica en Ecuador*. INEVAL.

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2022). *Indicadores educativos del Ecuador*. INEC. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec>

Kucirkova, N., & Cremin, T. (2020). *Children reading for pleasure in the digital age*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781529714401>

Mar, R. A. (2020). The neural bases of narrative thought. In A. Abraham (Ed.), *The Cambridge handbook of the imagination* (pp. 627–644). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108580298.038>

Medina, A., & Leal, F. (2023). Estrategias narrativas para el desarrollo de la comprensión lectora en educación primaria: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, 1–18. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e08.4567>

Meyer, B. J. F., & Ray, M. N. (2021). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(4), 487–497.

Morgan, D. L. (2021). *Basic and advanced focus groups*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781071814307>

Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2023). *Metodología de la investigación: Cuantitativa, cualitativa y redacción de la tesis* (6ª ed.). Ediciones de la U.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): Reporte nacional de resultados*. UNESCO.

Otzen, T., & Manterola, C. (2022). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 40(1), 171–176. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022022000100171>

Pérez-Zorrilla, M. J. (2020). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, 121–138. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-EXT-389>

Snow, C. E., & Matthews, T. J. (2021). Reading and language in the early grades. *Future of Children*, 31(1), 9–29.

Vygotsky, L. S. (2020). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Willingham, D. T. (2021). *Why don't students like school?* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Yin, R. K. (2020). *Case study research and applications* (6th ed.). SAGE Publications.

Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2018). The power of play in child development. *Pediatrics*, *142*(3), e20182058. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>

Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, S., & Whitebread, D. (2022). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. *Frontiers in Psychology*, *13*, 795855. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.795855>

Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., & Kaderavek, J. N. (2021). The role of narrative in early literacy development. *Reading Research Quarterly*, *56*(S1), S123–S135.

Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existe conflicto de interés