Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.
DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.41.17.284-297
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Estrategias Pedagógicas Activas en el Desarrollo de la Comprensión Lectora en los Estudiantes de Cuarto Grado

Mercy Carmen Zhizzpon Segovia[1]
[1]*Ministerio de Educación (MINEDUC), El Pangui, Ecuador*
mercyzhizzpon@hotmail.com | https://orcid.org/0009-0004-2107-4751
Correspondencia: mercyzhizzpon@hotmail.com

Resumen: La comprensión lectora constituye una competencia básica del currículo, y las estrategias pedagógicas activas se proponen como una vía para fortalecerla en los primeros grados de Educación General Básica, aunque la literatura revisada ofrece pocas descripciones del logro por indicador en el cuarto grado. El objetivo fue describir los niveles de logro en comprensión lectora de estudiantes de cuarto grado de la Unidad Educativa Abelardo Moncayo, de El Pangui (Ecuador), en cinco indicadores, en un contexto de aplicación de estrategias pedagógicas activas. Se adoptó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental descriptivo y una sola medición; a mediados de 2025 se aplicó una encuesta diagnóstica de diez actividades a 20 estudiantes, que conformaron el aula completa, elegida por conveniencia. Los desempeños se clasificaron en Inicio, En proceso y Adquirido. La mitad de los 100 registros (cinco indicadores por 20 estudiantes) se ubicó en Inicio y el 16% en Adquirido; la información explícita reunió el mayor porcentaje en Adquirido, las inferencias se concentraron en En proceso y ningún estudiante alcanzó Adquirido en inferencias ni en vocabulario. La idea principal y el vocabulario mostraron el mayor peso de Inicio. Se concluye que el nivel Adquirido es minoritario entre los registros del grupo y que, como criterio descriptivo, la planificación podría priorizar el vocabulario, la idea principal, la información explícita y las inferencias. Los hallazgos describen un solo grupo, una sola medición y un instrumento sin coeficiente de confiabilidad reportado, por lo que no permiten establecer el efecto de las estrategias.

Palabras clave: comprensión lectora; niveles de logro; estrategias pedagógicas activas; educación general básica; cuarto grado.
Código de clasificación internacional UNESCO: 5801.07 - Métodos pedagógicos.
Clasificación OCDE-FOS: 5.3 - Ciencias de la educación.

Active Pedagogical Strategies in the Development of Reading Comprehension in Fourth-Grade Students

Abstract: Reading comprehension is a core curricular competency, and active pedagogical strategies are proposed as a way to strengthen it in the early grades of General Basic Education, although the reviewed literature offers few descriptions of achievement by indicator in fourth grade. The study aimed to describe the achievement levels in reading comprehension of fourth-grade students at the Unidad Educativa Abelardo Moncayo in El Pangui (Ecuador) across five indicators, in a context where active pedagogical strategies were being applied. A quantitative approach was adopted, with a descriptive, nonexperimental design and a single measurement; in mid-2025, a ten-activity diagnostic survey was administered to all 20 students in a classroom selected through convenience sampling. Performance was classified as Beginning, In Progress, or Acquired. Half of the 100 records (five indicators × 20 students) fell at the Beginning level and 16% at the Acquired level; explicit information showed the highest share at Acquired, inferences clustered at In Progress, and no student reached Acquired in inferences or vocabulary. The main idea and vocabulary showed the greatest share at Beginning. The study concludes that the Acquired level accounts for only a minority of the records in the group and that, as a descriptive criterion, planning could prioritize vocabulary, the main idea, explicit information, and inferences. The findings describe a single group, a single measurement, and an instrument with no reported reliability coefficient, and therefore cannot establish the effect of the strategies.

Keywords: reading comprehension; achievement levels; active pedagogical strategies; general basic education; fourth grade.
UNESCO International Classification Code: 5801.07 - Pedagogical methods.
OECD-FOS Classification: 5.3 - Educational sciences.

Estratégias pedagógicas ativas no desenvolvimento da compreensão leitora de estudantes do quarto ano

Resumo: A compreensão leitora constitui uma competência básica do currículo, e as estratégias pedagógicas ativas são propostas como um caminho para fortalecê-la nos primeiros anos da Educação Geral Básica, embora a literatura revisada ofereça poucas descrições do desempenho por indicador no quarto ano. O objetivo foi descrever os níveis de desempenho em compreensão leitora de estudantes do quarto ano da Unidad Educativa Abelardo Moncayo, de El Pangui (Equador), em cinco indicadores, em um contexto de aplicação de estratégias pedagógicas ativas. Adotou-se uma abordagem quantitativa, com delineamento não experimental descritivo e uma única medição; em meados de 2025, aplicou-se um levantamento diagnóstico de dez atividades a 20 estudantes, que formavam a turma completa, escolhida por conveniência. Os desempenhos foram classificados em Início, Em processo e Adquirido. Metade dos 100 registros (cinco indicadores por 20 estudantes) situou-se em Início e 16% em Adquirido; a informação explícita reuniu a maior proporção em Adquirido, as inferências concentraram-se em Em processo e nenhum estudante alcançou Adquirido em inferências nem em vocabulário. A ideia principal e o vocabulário mostraram o maior peso de Início. Conclui-se que o nível Adquirido é minoritário entre os registros do grupo e que, como critério descritivo, o planejamento poderia priorizar o vocabulário, a ideia principal, a informação explícita e as inferências. Os achados descrevem um único grupo, uma única medição e um instrumento sem coeficiente de confiabilidade relatado e, portanto, não permitem estabelecer o efeito das estratégias.

Palavras-chave: compreensão leitora; níveis de desempenho; estratégias pedagógicas ativas; educação geral básica; quarto ano.
Código de Classificação Internacional da UNESCO: 5801.07 - Métodos pedagógicos.
Classificação OCDE-FOS: 5.3 - Ciências da educação.

Cómo citar este artículo:
Zhizzpon, M. C. (2026). Niveles de Logro en Comprensión Lectora en un Aula de Cuarto Grado con Estrategias Pedagógicas Activas. *Revista Scientific, 11*(41), 284–297. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.41.17.284-297

Fecha de Recepción:	Fecha de Aceptación:	Fecha de Publicación:
11-12-2025	10-02-2026	05-08-2026

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Número 41 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 284-297
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.41.17.284-297
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Número 41 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 284-297
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

1. Introducción

La comprensión lectora es la capacidad de construir el significado de un texto a partir de lo que el lector ya sabe, del contexto de lectura y de los elementos lingüísticos del escrito. Es un proceso interactivo y complejo, cuya enseñanza no se reduce a prácticas mecánicas, y agrupa procesos de pensamiento organizados en tres niveles de comprensión, el literal, el inferencial y el crítico, cuyo desarrollo requiere intervención pedagógica (Ramírez & Fernández-Reina, 2022). Una descripción complementaria lo ordena en recuperar, interpretar y valorar la información del texto (Condo, 2020).

En América Latina, la lectura ocupa un lugar central en la investigación sobre los factores asociados al rendimiento académico, junto con la matemática (Tene-Tenempaguay et al., 2024). En la misma línea, De-León-Sautú y León (2024) analizan, mediante modelos lineales jerárquicos, los resultados de lectura de tercer grado del Estudio Regional Comparativo y Explicativo de 2019 en cuatro países, y subrayan la importancia de las políticas públicas y escolares, entre ellas la cobertura preescolar, el acceso a libros y cuadernos, la formación docente y el involucramiento de las familias.

Comprender un texto no equivale a decodificarlo. Con 44 niños de primer grado de Salta, predomina la vía léxica, la subléxica aparece ante palabras desconocidas o poco familiares y quienes todavía no leen dependen del contexto para interpretar el material (Fernández, 2024). En escolares de quinto grado de contextos de pobreza, las diferencias en comprensión lectora se explican por las habilidades de lectura y por el procesamiento sintáctico oral (Ferroni & Jaichenco, 2020). Ambos hallazgos ilustran que leer y comprender implican procesos relacionados, pero distintos.

El vocabulario es otro componente que la investigación ha vinculado con la comprensión. En estudiantes chilenos de quinto año básico, el efecto del vocabulario receptivo sobre la comprensión varía según el nivel de vocabulario y se atenúa de forma marcada, o desaparece, en quienes logran cerca de 30 ítems correctos (Pezoa & Orellana, 2021). Con 404 escolares de tres tipos de centro, otro estudio explora la correlación entre léxico y comprensión y su comportamiento según género, nivel escolar y tipo de institución (Figueroa & Gallego, 2021).

La inferencia es uno de los procesos en los que se documentan dificultades en la lectura de textos narrativos. En cuarto grado de primaria, el análisis de 12 ítems de evaluaciones peruanas revela que los estudiantes distinguen con dificultad las relaciones causales cuando el texto presenta datos que compiten entre sí (Zárate & López, 2021). En niños de primero a tercer grado, las inferencias causales resultan más accesibles que las macroestructurales (García, 2025). Estos datos sugieren que la dificultad inferencial varía según el tipo de relación que debe establecerse.

En grados cercanos al cuarto, la evidencia disponible apunta en una dirección similar. Con 120 estudiantes de Trujillo, la comprensión literal exhibe el mejor desempeño y la criterial representa el mayor desafío, y las actitudes hacia la lectura guardan una relación significativa con la comprensión (Alfaro, 2025). En niños de ocho y nueve años de una unidad educativa de Ambato, una parte considerable necesita apoyo para comprender textos complejos (Ochoa-Carrillo et al., 2024). Ambos estudios reportan, en edades próximas, dificultades en la comprensión lectora.

El contexto ecuatoriano presenta preocupaciones análogas. La exploración de la literatura sobre competencias lectoras en la educación general básica del país señala el escaso interés que se concede a las prácticas de comprensión y a las destrezas que los estudiantes no dominan, y destaca la necesidad de orientar la enseñanza hacia la lectura crítica (Indio & Rodríguez, 2023). En bachillerato, un estudio de enfoque mixto vincula las deficiencias de interpretación y análisis de textos con una formación insuficiente en los niveles previos (Alemán, 2025).

Más allá de la escuela, la investigación identifica condiciones del lector asociadas con la comprensión. De

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.41.17.284-297
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

conformidad con Arroyo et al. (2024), con datos de PISA 2018 de estudiantes de 15 años de España, entre las variables de proceso del alto rendimiento lector figuran el placer por la lectura y la metacognición. Con 700 escolares de 8 a 12 años, una investigación evidencia que las acciones de la familia como contexto alfabetizador se asocian de forma positiva con la motivación lectora intrínseca, la cual se correlaciona con el hábito lector (Campos & Tabernero, 2024).

Frente a estas dificultades, la didáctica de la lectura recurre a las estrategias pedagógicas activas. En este estudio se asumen, como definición operacional, planes de acción intencionados y flexibles, diseñados por el docente, que sitúan al estudiante como protagonista de la construcción del significado mediante la participación, la interacción y la reflexión sobre lo leído. Su pertinencia depende de que se adapten al contexto y a las características del grupo, y esa adaptación puede examinarse con mayor detalle en un aula concreta que en promedios de escenarios diversos.

En quinto grado se desarrolla una investigación de enfoque mixto y diseño cuasiexperimental para mejorar la comprensión lectora mediante estrategias activas (Asuero, 2022). En tercer grado, una investigación-acción procura establecer qué estrategias didácticas la favorecen (Molina-Jiménez et al., 2023). Desde un enfoque metacognitivo, un diseño cuasiexperimental registra una variación significativa en los procesos de comprensión de los niveles literal, inferencial y crítico (Mendoza et al., 2023). Estos trabajos abordan, en distintos grados de primaria, la mejora de la comprensión lectora mediante la enseñanza.

En el estado Zulia, Venezuela, un proyecto factible con 24 docentes propone un manual de estrategias didácticas significativas para la comprensión lectora en primaria (Araujo, 2017). Entre las estrategias que se analizan en el contexto ecuatoriano para la comprensión lectora figura la lectura guiada. Por su parte, Sibri y Pinduisaca (2025), mediante un diseño correlacional, plantean que, ante dificultades de comprensión, vocabulario escaso y poco interés lector, la lectura guiada ofrece una vía para innovar la metodología docente.

Otra línea de trabajo enfatiza los procesos metacognitivos y de autorregulación. Una revisión integrativa localiza, entre 137 registros recuperados, 13 estudios sobre intervenciones de autorregulación del aprendizaje que cumplen los criterios, y concluye que la participación en ellas se relaciona con un mayor desempeño en comprensión lectora (Ferraz & Santos, 2021). Una revisión sistemática exploratoria de 531 publicaciones identifica solo siete estudios elegibles y advierte que la efectividad de las intervenciones metacognitivas es discutible si no se consideran otras variables que inciden en la comprensión (Cuadro et al., 2025).

Los recursos tecnológicos constituyen una tercera vía de exploración. En la Amazonía ecuatoriana, una revisión documental (2005-2025) observa una tendencia hacia la incorporación de recursos tecnológicos y modelos híbridos de enseñanza, asociada con mayor autonomía lectora cuando se integra con la identidad cultural amazónica (Toscano-Quispe et al., 2025). En primaria se han examinado programas de entrenamiento y recursos tecnológicos para mejorar la comprensión lectora (Berral-Ortiz et al., 2024), y en quinto grado se ha comparado el desempeño en textos expositivos y narrativos leídos en pizarras interactivas y en papel (Aparicio et al., 2022).

Los programas de intervención estructurados ofrecen otro punto de referencia. Un programa aplicado a 60 niños de tercer grado, con grupo control en espera, trabaja el vocabulario, la autorregulación de la comprensión, la estructura del texto y la generación de inferencias (Musci et al., 2022). En Portugal, un análisis de libros de texto de cuarto y sexto grado revisa cómo se aborda en ellos la comprensión lectora (Cordeiro et al., 2021). Estos estudios se centran en cómo se enseña o en el efecto de la enseñanza, no en el perfil del grupo.

El estudio de la comprensión también incorpora enfoques microgenéticos, el análisis de la comprensión del lenguaje oral y otras intervenciones metacognitivas.

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Número 41 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 284-297
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.41.17.284-297
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Con cinco estudiantes de ocho y nueve años se indaga la variabilidad de las inferencias que emergen al leer y discutir historias de forma reiterada (Gutiérrez-Romero et al., 2023). Otro trabajo estudia la influencia de factores individuales, del texto y de la evaluación en la comprensión del lenguaje oral (Kim & Petscher, 2021), y una intervención metacognitiva distribuida se evalúa por su efecto sobre la comprensión lectora (Urban et al., 2023).

Pese a esta diversidad, en la literatura revisada, que no constituye una revisión sistemática, predominan las intervenciones y las correlaciones sobre las descripciones del desempeño por indicador en el cuarto grado de la educación general básica ecuatoriana. El problema que se aborda es la brecha entre el uso de estrategias activas en el aula y el conocimiento puntual de lo que cada grupo domina en comprensión lectora. Sin ese conocimiento, la planificación corre el riesgo de repetir actividades en las que los estudiantes ya muestran fortaleza y de omitir aquellas con dificultades persistentes.

En el plano local, el problema de la investigación se sitúa en el cuarto grado de la Unidad Educativa Abelardo Moncayo, ubicada en la parroquia El Guismi, cantón El Pangui, provincia de Zamora Chinchipe. En ese grupo se aplican estrategias pedagógicas activas, entre ellas la lectura guiada, la lectura por pares y las dramatizaciones, pero no se cuenta con una descripción sistemática de los niveles de logro de los estudiantes en cinco indicadores de comprensión lectora asociados con destrezas del currículo nacional.

La relevancia del estudio es práctica y contextual. En lo práctico, brinda al docente una descripción del logro por indicador que orienta la mediación pedagógica y, en lo contextual, ofrece la descripción de un aula rural amazónica, para la cual la literatura revisada aporta pocos diagnósticos del desempeño por indicador, sin pretender representar a la región. Además, muestra el uso de un instrumento breve, alineado con las destrezas del currículo, como apoyo a la planificación, con los límites de validez y de confiabilidad que se declaran en la metodología y en las conclusiones.

Ante este vacío, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿qué niveles de logro presentan los estudiantes del aula de cuarto grado de la institución en cinco indicadores de comprensión lectora asociados con destrezas del currículo nacional, en un aula donde se aplican estrategias pedagógicas activas, y qué aspectos requieren un fortalecimiento prioritario? La formulación se circunscribe a un único grupo y a una sola aplicación del instrumento, por lo que la respuesta describe el perfil de logro del aula y no estima efectos.

En coherencia con esta interrogante, el objetivo general de este estudio es describir los niveles de logro en comprensión lectora de los estudiantes del aula de cuarto grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Abelardo Moncayo, en cinco indicadores asociados con destrezas del currículo nacional, en un contexto de aplicación de estrategias pedagógicas activas. Los objetivos específicos son determinar la distribución de los niveles de logro por indicador, establecer el perfil global del grupo e identificar los indicadores que demandan mayor atención pedagógica.

2. Metodología

Esta sección describe el procedimiento seguido para caracterizar la comprensión lectora del grupo estudiado. Se expone primero la fundamentación metodológica, que precisa el método, el enfoque y el diseño; luego se detallan el contexto y los participantes; a continuación, las estrategias, las variables y el instrumento con su calificación; y, por último, el procedimiento, el análisis de los datos y las consideraciones éticas. El orden permite relacionar cada decisión metodológica con los resultados que luego se reportan.

2.1. Fundamentación Metodológica

El estudio se condujo mediante un método empírico de encuesta (Cohen et al., 2017), con un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental descriptivo (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), de corte transversal (Creswell & Creswell, 2017). Las tres

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.41.17.284-297
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

decisiones se articularon con el propósito de la investigación, que consistió en describir el nivel de logro de un grupo en indicadores de comprensión lectora. En consecuencia, los datos se recogieron en el contexto natural del aula, a partir de una sola medición, y se trataron con estadística descriptiva.

El método adoptado fue la encuesta, entendida como el procedimiento que recoge datos de un grupo de participantes con un instrumento estructurado para describir las condiciones existentes de una o varias variables en un momento determinado (Cohen et al., 2017). En este estudio se trató de una encuesta diagnóstica de desempeño: los estudiantes resolvieron actividades de lectura y la autora aplicó el instrumento y registró los niveles, por lo que los datos no proceden de autoinforme. La elección resultó coherente con el objetivo descriptivo, al permitir resumir los niveles en frecuencias y porcentajes.

El enfoque fue cuantitativo: la comprensión lectora se operacionalizó en cinco indicadores cuyos niveles de logro se registraron en categorías ordenadas y se cuantificaron mediante frecuencias y porcentajes. Este enfoque se caracteriza por recoger datos con base en la medición numérica y por analizarlos estadísticamente para establecer patrones de comportamiento (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). El estudio no incorporó datos cualitativos, como observaciones de aula o producciones de los estudiantes, que pudieran integrarse con los cuantitativos.

El diseño fue no experimental y descriptivo: las estrategias pedagógicas activas formaban parte de la práctica docente del aula y no se asignaron ni manipularon con fines de comparación, y el estudio se limitó a caracterizar los niveles de logro en cada indicador. La variable principal fue la comprensión lectora, definida como el nivel de logro en cinco indicadores asociados con destrezas del currículo nacional, medido en una escala ordinal de tres niveles y resumido con frecuencias y porcentajes. Las estrategias constituyeron el contexto didáctico del aula y no una variable independiente.

2.2. Contexto y Participantes

La investigación se desarrolló en la Unidad Educativa Abelardo Moncayo, situada en la parroquia El Guismi del cantón El Pangui (Zamora Chinchipe, Ecuador), institución en la que labora la autora como docente. El contexto es rural, propio de la región amazónica del sur del país. Esta caracterización resulta relevante, porque las condiciones de aula, las trayectorias de los estudiantes y el acceso a recursos pueden diferir de las de otros contextos, y por ello los resultados se interpretan dentro de este entorno.

La población de interés fue el estudiantado de cuarto grado de Educación General Básica de la institución, y el estudio se realizó en el aula de ese grado a cargo de la autora. El aula se seleccionó por conveniencia, de tipo no probabilístico, por la accesibilidad para la autora y la pertinencia del grado para el estudio; dentro de ella el análisis fue censal, con los 20 estudiantes. Por tratarse de una sola aula, los resultados describen a ese grupo y no se extienden a otros grados ni instituciones.

Los participantes fueron 13 niñas (65%) y 7 niños (35%). Las edades, registradas por rango, fluctuaron entre 7 y 9 años: 18 estudiantes se ubicaron en el rango de 8 a 9 años y 2 en el de 7 a 8 años. Estas características describen al grupo y no se emplearon como variables de análisis. El criterio de inclusión fue estar matriculado en el cuarto grado de la institución y contar con la autorización de los representantes y el asentimiento del estudiante.

2.3. Estrategias, Variables e Instrumento

Las estrategias pedagógicas activas incorporadas en el aula durante un trimestre fueron la lectura guiada, los organizadores gráficos, las dramatizaciones, la lectura por pares y las lecturas interactivas, trabajadas sobre cuentos cortos. Las actividades se organizaron de manera colaborativa y participativa, con el propósito de que los estudiantes accedieran a aspectos más complejos y personales del

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.41.17.284-297
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

texto, y no solo a la información literal. El estudio no evaluó el efecto de estas estrategias, sino que describió el desempeño del grupo en comprensión lectora.

Para medir la comprensión lectora se utilizó una encuesta diagnóstica de desempeño, integrada por diez actividades de lectura de textos narrativos. Las actividades se agruparon por pares en cinco indicadores: identificar información explícita, realizar inferencias, reconocer la idea principal, relacionar el contenido con experiencias personales y utilizar el vocabulario del texto en nuevos contextos. En el instrumento, el primer indicador se vinculó con el nivel de comprensión literal, el segundo con el inferencial, el tercero con el crítico, el cuarto con el valorativo y el quinto con el desarrollo del vocabulario.

La correspondencia entre indicadores y niveles de comprensión es una asignación del diseño del instrumento y no una taxonomía única: distinguir la idea principal, por ejemplo, también puede entenderse como una operación literal o macroestructural, y el vocabulario se vinculó con el desarrollo léxico y no con un nivel de comprensión. Por ello, los resultados se analizaron por indicador y no por nivel de comprensión; los niveles de logro designan el desempeño alcanzado. El término diagnóstica se emplea en sentido descriptivo: el instrumento caracteriza al grupo en la aplicación.

Cada indicador se asoció con una destreza del currículo nacional de Lengua y Literatura. Estas destrezas consisten en extraer información explícita sobre personajes, lugares, hechos y tiempo; inferir el significado de hechos, situaciones y acciones no explícitas a partir de pistas del contexto; distinguir la idea principal de las ideas secundarias; relacionar el contenido leído con experiencias personales, conocimientos previos y contextos cotidianos; y comprender el significado de palabras y expresiones para emplearlas en diferentes contextos orales y escritos.

La calificación se realizó por indicador, en tres niveles de logro, Inicio, En proceso y Adquirido, que se registraron por estudiante en una matriz individual. Cada indicador reunió dos actividades del instrumento, cuyo desempeño se ubicó en un baremo de 10 a 20 puntos: de 10 a 13 correspondió a Inicio, de 14 a 17 a En proceso y de 18 a 20 a Adquirido. Los puntos de corte son una convención del instrumento, sin validación normativa. La matriz conservó el nivel resultante, por lo que se reportan niveles y no puntajes.

El instrumento se alineó con las destrezas del currículo nacional, lo que respalda su pertinencia de contenido para el grado evaluado y su uso con fines diagnósticos en el aula, y contó con la validación de un experto. No se dispone de un coeficiente de confiabilidad ni de la concordancia entre calificadores, así que la consistencia de las clasificaciones no pudo cuantificarse. Los niveles se interpretan como una descripción del grupo en una sola aplicación, útil para orientar la planificación, y no como mediciones de precisión conocida.

2.4. Procedimiento y Análisis de Datos

El procedimiento se desarrolló a mediados de 2025 y comprendió tres momentos. En el primero se alinearon las actividades del instrumento con las destrezas del currículo nacional. En el segundo, el grupo trabajó con las estrategias pedagógicas activas propias de su práctica docente, mediante cuentos cortos valorados de manera continua. En el tercero, con una única aplicación del instrumento, se registraron los niveles de los estudiantes y se tabularon por indicador.

El análisis de los datos fue descriptivo. Por cada indicador se calcularon las frecuencias y los porcentajes de estudiantes en cada nivel de logro, y con la matriz individual se elaboró el perfil de cada estudiante. Con esas frecuencias se obtuvieron los totales por nivel y los acumulados. Los indicadores prioritarios se identificaron con dos criterios definidos para este estudio, sin referencia a un estándar externo: más de la mitad del grupo en Inicio o ningún estudiante en Adquirido. El análisis resume los datos del grupo y no se extiende a otros grupos.

Los porcentajes fueron exactos, pues cada

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.41.17.284-297
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

estudiante equivalió a cinco puntos porcentuales. Con 20 estudiantes, el cambio de un solo caso modifica el porcentaje en cinco puntos, por lo que las diferencias de uno o dos estudiantes entre indicadores se presentaron sin tratarlas como contrastes, y los criterios de priorización se leyeron como orientaciones y no como umbrales rígidos. Esta lectura es coherente con el carácter descriptivo del estudio y con la ausencia de pruebas de significación.

Las frecuencias por indicador sumaron 20 casos, pero la matriz individual no registró cinco niveles de los estudiantes 15 y 16: uno en inferencias, uno en idea principal, uno en experiencias personales y dos en vocabulario. Cada nivel se dedujo por diferencia, porque en cada indicador la diferencia correspondía a un solo nivel, y el registro individual los señala. Las 95 celdas registradas (48 en Inicio, 33 en En proceso y 14 en Adquirido) no superan esas frecuencias; las cinco restantes (2, 1 y 2, en el mismo orden) las completan.

2.5. Consideraciones Éticas

Se obtuvo el consentimiento informado, firmado por los padres o representantes de los estudiantes, y el asentimiento firmado por los propios niños para participar en el estudio. Se explicó que los datos se tratarían únicamente con fines investigativos, que se mantendría la reserva de la identidad de los participantes y que la colaboración era voluntaria. En la presentación de los resultados, los estudiantes se identificaron con un número de orden, como resguardo de su identidad.

3. Resultados

Los resultados se organizaron según la distribución de los estudiantes en los tres niveles de logro de cada indicador y según el desempeño global, con el registro individual del grupo y las frecuencias acumuladas. La identificación de los indicadores prioritarios se derivó de los criterios descriptivos de la metodología y de las mismas frecuencias, y se retoma en la discusión. Los cinco indicadores se midieron en los mismos 20 estudiantes, y cada uno reúne los resultados de dos actividades del instrumento.

3.1. Niveles de Logro por Indicador

Los indicadores se presentaron en el orden del instrumento, desde la identificación de información explícita hasta el uso del vocabulario en nuevos contextos, y los porcentajes se leyeron junto con las frecuencias absolutas, con lo cual las comparaciones entre indicadores se limitaron a lo que las tablas permitieron sostener. La serie abre con el indicador de información explícita, y cada tabla va seguida de una lectura de la forma de su distribución y de las diferencias entre niveles.

Tabla 1. Identificación de Información Explícita del Texto.

Nivel de logro	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	11	55%
En proceso	3	15%
Adquirido	6	30%
Total	**20**	**100%**

Nota. Fuente: Zhizzpon (2026). *N* = 20 estudiantes. El indicador reúne los resultados de las actividades 1 y 2 del instrumento.

Según la tabla 1, en la identificación de información explícita, algo más de la mitad de los estudiantes se ubicó en el nivel Inicio, y En proceso reunió a una fracción menor. El nivel Adquirido agrupó al doble de estudiantes que En proceso, y la distribución se concentró en los extremos. Al sumar Inicio y En proceso se obtuvo el 70% del grupo, y la diferencia entre Inicio y Adquirido alcanzó 25 puntos porcentuales. En este indicador, la diferencia entre Inicio y En proceso fue de 40 puntos porcentuales.

Tabla 2. Realización de Inferencias a Partir del Texto.

Nivel de logro	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	5	25%
En proceso	15	75%
Adquirido	0	0%
Total	**20**	**100%**

Nota. Fuente: Zhizzpon (2026). *N* = 20 estudiantes. El indicador reúne los resultados de las actividades 3 y 4 del instrumento.

En la tabla 2, tres de cada cuatro estudiantes se ubicaron en el nivel En proceso en el indicador de inferencias, y la cuarta parte restante se situó en Inicio. Ningún estudiante alcanzó el nivel Adquirido, y En proceso reunió a 15 estudiantes e Inicio, a 5, con una diferencia de 50 puntos porcentuales. Este indicador, al igual que el de vocabulario, fue uno de los dos con el nivel Adquirido vacío, y su distribución fue la única con una razón de tres a uno a favor de En proceso.

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.41.17.284-297
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Tabla 3. Reconocimiento de la Idea Principal.

Nivel de logro	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	12	60%
En proceso	3	15%
Adquirido	5	25%
Total	**20**	**100%**

Nota. Fuente: Zhizzpon (2026). *N* = 20 estudiantes. El indicador reúne los resultados de las actividades 5 y 6 del instrumento.

Los datos de la tabla 3 indicaron que seis de cada diez estudiantes se ubicaron en el nivel Inicio en el reconocimiento de la idea principal, y que una cuarta parte alcanzó el nivel Adquirido. El nivel En proceso fue el menos numeroso, con tres estudiantes. La distribución se asemejó a la del indicador de información explícita, con una proporción de Inicio cinco puntos porcentuales mayor, y Inicio superó a Adquirido en siete estudiantes, equivalente a 35 puntos porcentuales.

Tabla 4. Relación del Texto con las Experiencias Personales.

Nivel de logro	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	5	25%
En proceso	10	50%
Adquirido	5	25%
Total	**20**	**100%**

Nota. Fuente: Zhizzpon (2026). *N* = 20 estudiantes. El indicador reúne los resultados de las actividades 7 y 8 del instrumento.

La tabla 4 correspondió a la única distribución simétrica en torno al nivel En proceso: En proceso reunió a la mitad del grupo, y los niveles Inicio y Adquirido agruparon, cada uno, a la cuarta parte. El porcentaje en Inicio coincidió con el del indicador de inferencias, y ambos fueron los más bajos de los cinco. La diferencia entre En proceso y cada uno de los otros dos niveles fue de 25 puntos porcentuales, y el nivel Adquirido reunió al mismo número de estudiantes que en el indicador de idea principal.

Tabla 5. Uso del Vocabulario del Texto en Nuevos Contextos.

Nivel de logro	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	17	85%
En proceso	3	15%
Adquirido	0	0%
Total	**20**	**100%**

Nota. Fuente: Zhizzpon (2026). *N* = 20 estudiantes. El indicador reúne los resultados de las actividades 9 y 10 del instrumento.

Los resultados de la tabla 5 situaron a 17 de los 20 estudiantes en el nivel Inicio en el uso del vocabulario del texto en nuevos contextos, lo que representó el mayor porcentaje de Inicio entre los cinco indicadores. Los tres estudiantes restantes se ubicaron en En proceso. La razón entre Inicio y En proceso fue de casi seis a uno, y la diferencia entre ambos niveles alcanzó 70 puntos porcentuales, la mayor diferencia entre esos dos niveles en las cinco tablas.

3.2. Registro Individual y Desempeño Global

El registro individual reunió el nivel de logro de cada estudiante en cada indicador, junto con su género, y el resumen global presentó las frecuencias de los cinco indicadores y sus acumulados. El primero permitió examinar los perfiles individuales, con los estudiantes identificados por un número de orden, y el segundo ofreció una lectura global del grupo. En ambos, los indicadores siguen el orden de las tablas 1 a 5, que es el mismo del instrumento.

Tabla 6. Registro Individual de Niveles de Logro por Indicador.

N.º	Género	Información explícita	Inferencias	Idea principal	Experiencias personales	Vocabulario
1	F	I	EP	A	I	I
2	M	I	EP	EP	EP	I
3	F	EP	I	EP	EP	I
4	M	I	EP	I	EP	I
5	F	I	EP	I	EP	I
6	M	A	I	I	I	I
7	F	I	EP	I	EP	I
8	M	A	EP	A	A	EP
9	M	I	EP	I	EP	I
10	F	I	EP	I	EP	I
11	F	A	EP	A	A	EP
12	F	EP	I	I	I	I
13	F	A	I	I	I	I
14	F	A	EP	A	A	EP
15	F	EP	EP	EP	A	Ia
16	F	A	EPa	Aa	Aa	Ia
17	F	I	EP	I	EP	I
18	M	I	I	I	I	I
19	M	I	EP	I	EP	I
20	F	I	EP	I	EP	I

Nota. Fuente: Zhizzpon (2026). I = Inicio; EP = En proceso; A = Adquirido; F = femenino; M = masculino. Los indicadores siguen el orden de las tablas 1 a 5, y Vocabulario corresponde al uso del vocabulario del texto en nuevos contextos. a Nivel deducido por diferencia con las frecuencias de las tablas 1 a 5, por no figurar en la matriz individual; es la única asignación compatible con esas frecuencias, si estas son correctas.

En la tabla 6, 12 estudiantes no alcanzaron Adquirido en ningún indicador, y los estudiantes 8, 11 y 14 lo alcanzaron en tres indicadores y compartieron el mismo perfil. Otro perfil idéntico, con Inicio en información explícita, idea principal y vocabulario y En proceso en inferencias y experiencias personales, se repitió en ocho estudiantes, y el estudiante 18 quedó en Inicio en los cinco indicadores. El estudiante 16 figura con tres Adquirido, pero cuatro de sus cinco celdas se dedujeron por diferencia, entre ellas dos de esos tres niveles.

Tabla 7. Frecuencias y Acumulados por Nivel de Logro e Indicador.

Indicador	Frecuencia			Frecuencia acumulada		
	Inicio	En proceso	Adquirido	Inicio	Hasta En proceso	Hasta Adquirido
Información explícita	11	3	6	11	14	20
Inferencias	5	15	0	5	20	20
Idea principal	12	3	5	12	15	20

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.41.17.284-297
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Indicador	Frecuencia			Frecuencia acumulada		
	Inicio	En proceso	Adquirido	Inicio	Hasta En proceso	Hasta Adquirido
Experiencias personales	5	10	5	5	15	20
Vocabulario en nuevos contextos	17	3	0	17	20	20
Total	**50**	**34**	**16**	**50**	**84**	**100**

Nota. Fuente: Zhizzpon (2026). Los valores se obtuvieron al sumar las frecuencias de las tablas 1 a 5; el total corresponde a 100 registros (cinco indicadores por 20 estudiantes). La frecuencia acumulada hasta Inicio equivale a la frecuencia de ese nivel.

La tabla 7 resumió 100 registros, resultado de evaluar cinco indicadores en 20 estudiantes. El 50% correspondió al nivel Inicio, el 34% al nivel En proceso y el 16% al nivel Adquirido. La frecuencia acumulada hasta En proceso alcanzó 84 registros, es decir, el 84% no llegó al nivel Adquirido. Por indicador, el nivel Inicio fue mayor en vocabulario (17 estudiantes), seguido de la idea principal (12) y la información explícita (11), y menor, con igual valor, en inferencias y experiencias personales (5).

Los 16 registros en Adquirido se distribuyeron en tres indicadores solamente: la información explícita reunió el mayor porcentaje (30%), seguida de la idea principal y de las experiencias personales, que coincidieron (25%), mientras que las inferencias y el vocabulario no registraron ningún estudiante en ese nivel. En el nivel En proceso, las inferencias concentraron el mayor porcentaje (75%) y la relación con las experiencias personales ocupó el segundo lugar (50%), mientras que la información explícita, la idea principal y el vocabulario reunieron, cada uno, al 15% del grupo, equivalente a tres estudiantes por indicador.

4. Discusión

La discusión contrasta cada indicador con estudios sobre la comprensión lectora y sus condiciones, en su mayoría de primaria, y valora el perfil global del grupo a la luz de sus implicaciones pedagógicas. Las coincidencias con la literatura se interpretan como semejanzas de patrón y no como equivalencias de magnitud, porque los instrumentos, las muestras y los puntos de corte difieren entre investigaciones. Cada interpretación se formula como una posibilidad compatible con los datos y no como una explicación demostrada, y las propuestas didácticas se presentan como hipótesis de trabajo para el aula.

4.1. Interpretación de los Indicadores

La información explícita fue el indicador con más estudiantes en Adquirido, lo que coincide en parte con el mejor desempeño literal observado en primaria (Alfaro, 2025), pero más de la mitad del grupo permaneció en Inicio. A su vez, Ramírez y Fernández-Reina (2022) describieron un desempeño literal medio en tercer grado. Dos lecturas posibles de ese desempeño mixto, que este estudio no puede contrastar, son la demanda de localizar datos precisos y las dificultades de decodificación, que el instrumento no midió.

En el indicador de inferencias, ningún estudiante alcanzó el nivel Adquirido, resultado congruente con la dificultad para generar inferencias causales que la literatura revisada reconoce ante relaciones multicausales (Zárate & López, 2021). La comparación exige cautela: ese trabajo incluyó ítems de inferencia causal específicos y este estudio agrupó dos actividades en un único indicador de inferencias. De ahí que la coincidencia se limite al sentido general del resultado, la dificultad inferencial, y no alcance su magnitud.

La concentración del grupo en En proceso, con tres de cada cuatro estudiantes, se ajusta a un desempeño parcial y no a una ausencia de la habilidad, aunque el instrumento no precisa los componentes logrados. La evidencia sobre cómo impulsarla es dispar: un programa de enseñanza explícita mostró una mejora preliminar frente a un grupo control (Musci et al., 2022). Por el contrario, van Zeijts et al. (2024), con niños de segundo grado, no hallaron respaldo para la interacción hipotetizada entre modalidad y preguntas inferenciales, que elevaron la carga cognitiva sin mejorar la comprensión.

El reconocimiento de la idea principal concentró a la mayor parte del grupo en Inicio. El instrumento lo ubicó en el nivel crítico, aunque distinguir lo esencial exige integrar la información en el significado global, proceso

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Número 41 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 284-297
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.41.17.284-297
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

afín a la dificultad indicada para las inferencias macroestructurales (García, 2025). Sin medición previa ni grupo de comparación, este resultado no permite valorar las estrategias del aula. Conforme a Toscano-Quispe et al. (2025), las estrategias activas, colaborativas y contextualizadas aparecen como favorecedoras de la interpretación y la reflexión, sin que esa revisión ofrezca una medición comparable.

La relación del texto con las experiencias personales compartió con las inferencias la menor proporción de estudiantes en Inicio (25%). No es comparable con la dificultad que, de acuerdo con Alfaro (2025), se consignó en el nivel criterial, pues el indicador pide conectar el texto con la vida del lector y no juzgarlo. Es plausible que esa conexión active conocimientos previos, aunque el estudio no puede contrastarlo; tampoco midió el placer por la lectura, variable de proceso del alto rendimiento en estudiantes españoles de 15 años (Arroyo et al., 2024).

El indicador de vocabulario difiere de las pruebas de vocabulario receptivo: exigía emplear las palabras del texto en contextos orales y escritos distintos, lo que supone una transferencia productiva. Por esa razón, los resultados no son directamente comparables con investigaciones centradas en el léxico receptivo, y la relación entre vocabulario y comprensión, tal como documentan Figueroa y Gallego (2021), justifica la atención al léxico sin permitir comparar magnitudes. Con 17 de los 20 estudiantes en Inicio, el patrón es compatible con una transferencia todavía limitada.

Un desempeño léxico bajo no basta para dar cuenta del resultado global de comprensión (Pezoa & Orellana, 2021), por lo que el bajo resultado en este indicador se interpreta como una señal para la planificación y no como una medida de capacidad. El estudio tampoco registró la lengua de uso en el hogar ni las acciones familiares en torno a la lectura, estas últimas ligadas a la motivación y el hábito lector (Campos & Tabernero, 2024).

4.2. Perfil Global, Alcance e Implicaciones

El perfil global describe un grupo con la mitad de los registros en Inicio y una proporción reducida en Adquirido. Esa cifra está influida por el vocabulario, que aportó 17 de los 50 registros en Inicio. A ello se suma que Adquirido exige de 18 a 20 puntos, al menos el 90% del máximo del baremo, y su carácter minoritario puede depender parcialmente de ese punto de corte, que no es posible reexaminar sin los puntajes. Sin grupo de contraste, los niveles no pueden atribuirse a las estrategias pedagógicas activas ni a su ausencia.

Los resultados sugieren priorizar el vocabulario, la idea principal, la información explícita y las inferencias, según los dos criterios descriptivos de la metodología. El vocabulario cumplió ambos (85% en Inicio y ningún estudiante en Adquirido); la idea principal y la información explícita, solo el primero (60% y 55%); y las inferencias, solo el segundo. La información explícita superó el umbral por un estudiante (11 de 20) y las experiencias personales no cumplieron ninguno. Como cuatro de cinco indicadores cumplieron algún criterio, la priorización discrimina poco y funciona como señal de atención.

Para las inferencias, la enseñanza explícita de estrategias cuenta con respaldo parcial en programas de varios componentes (Musci et al., 2022), y pueden ensayarse con cautela las preguntas inferenciales. Los organizadores gráficos ya forman parte del aula, por lo que la decisión consiste en focalizarlos en distinguir ideas principales de secundarias. Estas propuestas derivan de la práctica descrita y de la literatura, no de un contraste experimental, y requieren una segunda aplicación.

En el caso del vocabulario, puede considerarse ampliar las actividades de reutilización de las palabras del texto en producciones orales y escritas posteriores a la lectura, y, una vez modeladas por el docente, aprovechar la lectura por pares, estrategia que ya forma parte del aula. Los recursos tecnológicos pueden incorporarse (Berral-Ortiz et al., 2024), pero su viabilidad en un aula rural depende de la conectividad, aspecto que

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Número 41 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 284-297
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.41.17.284-297
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

el estudio no examinó.

La repetición de perfiles entre varios estudiantes permite considerar una mediación por subgrupos de perfil afín. Como ningún estudiante alcanzó el nivel Adquirido en inferencias ni en vocabulario, la lectura por pares podría no contar, en esos indicadores, con un compañero que sirva de referente, y la guía docente tendría que asumir ese papel. Un diagnóstico de aula como el presente aporta, a lo sumo, un insumo local para la planificación; la capacitación docente es una línea que la literatura regional recomienda (De-León-Sautú & León, 2024), aunque este estudio no la examinó.

5. Conclusiones

El estudio responde a la pregunta planteada: en el aula de cuarto grado de la Unidad Educativa Abelardo Moncayo, la comprensión lectora se concentra en los niveles Inicio y En proceso en los cinco indicadores asociados con destrezas del currículo nacional, y el nivel Adquirido resulta minoritario. Esta conclusión describe un solo grupo en una sola medición y no permite determinar si el nivel alcanzado es el esperado para el grado; el perfil obtenido es un punto de referencia para ese grupo y no una norma para el grado.

En cuanto a la distribución de los niveles por indicador, esta es desigual. La identificación de información explícita reúne el mayor porcentaje en el nivel Adquirido, con una ventaja mínima sobre la idea principal y las experiencias personales, aunque más de la mitad del grupo permanece en Inicio. Las inferencias y las experiencias personales se concentran en el nivel En proceso; la idea principal y el vocabulario, en cambio, muestran el mayor peso del nivel Inicio. Las inferencias y el vocabulario no registran ningún estudiante en Adquirido.

Respecto del perfil global, el nivel Inicio concentra la mitad de los registros y el nivel Adquirido solo aparece en una parte de los indicadores. El registro individual muestra que la mayoría de los estudiantes carece de logros plenos y que varios comparten un mismo perfil. Esa repetición apunta a que una parte amplia del grupo comparte niveles de logro similares, y la mediación podría combinar grupos pequeños con acciones comunes para todo el curso.

En lo que atañe a la identificación de los indicadores prioritarios, los que demandan mayor atención son el vocabulario, la idea principal y la información explícita, por su mayor concentración en Inicio, y las inferencias, sin logros plenos y con amplia concentración en En proceso. La diferencia mínima entre la idea principal y la información explícita no permite jerarquizarlas. Esta priorización es descriptiva, se basa en criterios definidos para este estudio y no en pruebas estadísticas, discrimina poco porque cuatro de los cinco indicadores cumplen algún criterio, y no sustituye la valoración continua.

La contribución del estudio es práctica y contextual. Ofrece al docente de un aula rural amazónica de cuarto grado un perfil de logro por indicador, con registro individual, expresado en el lenguaje de las destrezas del currículo nacional y no en el de pruebas estandarizadas ajenas al aula. Su alcance es local y modesto: aporta un punto de partida descriptivo para la planificación, sujeto a las limitaciones del instrumento que se exponen a continuación.

Las limitaciones condicionan el alcance de estas conclusiones. El grupo evaluado es el aula de la autora y no existe un grupo de comparación, razón por la cual los hallazgos no se generalizan a otras aulas ni permiten atribuir los niveles observados a las estrategias pedagógicas activas. Cada indicador descansa en dos actividades, y los registros no son independientes, porque cada estudiante aporta varios. La propia autora administró el instrumento y asignó los niveles, sin segundo calificador ni cuantificación de la concordancia, y no puede descartarse un sesgo de la evaluadora.

Sobre el instrumento, no se dispone de un coeficiente de confiabilidad y su validación descansa en un solo experto; las clasificaciones se interpretan como una descripción diagnóstica del aula. Asimismo, no se dispone de puntajes, solo de niveles de logro, lo que impide examinar la dispersión dentro de cada nivel y la

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Número 41 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 284-297
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.41.17.284-297
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

cercanía a los puntos de corte. Finalmente, cinco niveles de los estudiantes 15 y 16 se dedujeron por diferencia con las frecuencias de las tablas 1 a 5, procedimiento que supone correctas esas frecuencias.

Con carácter de propuesta por validar, se sugiere reforzar la lectura guiada con preguntas sobre la idea principal y lo no explícito, y que el registro de una segunda aplicación conserve, junto con el nivel de cada estudiante en cada indicador, el puntaje de cada actividad y la frecuencia y duración de cada estrategia, para que sea posible describir si los niveles observados cambian tras focalizar los organizadores gráficos, reutilizar el vocabulario y modelar previamente la lectura por pares, sin atribuirlo a una estrategia concreta mientras no exista un grupo de comparación.

Las investigaciones futuras pueden ampliar el estudio con medición previa y posterior, grupo de comparación y un instrumento con puntajes por actividad, dos calificadores independientes, la revisión de varios expertos y coeficientes de confiabilidad y de acuerdo, de modo que sea posible estimar el efecto del conjunto de estrategias sobre los indicadores. Resulta pertinente replicar el diagnóstico en otras aulas rurales de la misma zona educativa y explorar el aporte de los recursos digitales, atendiendo a las condiciones reales de conectividad de cada institución.

6. Referencias

Alemán, Y. (2025). Comprensión lectora: Un desafío para la educación actual. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON",* *5*(3), 1–12. https://doi.org/10.62305/alcon.v5i3.556

Alfaro, M. (2025). Comprensión lectora y actitudes hacia la lectura en estudiantes de educación primaria. *Revista Peruana de Educación,* *7*(15), 149–160. https://doi.org/10.37260/repe.v7n15.13

Aparicio, X., Belaïd, S., Baccino, T., & Megalakaki, O. (2022). Reading-comprehension performances of expository and narrative texts on interactive-whiteboards and paper: Evidence from 5th grade children. *Educational Technology Research and Development,* *70*(4), 1151–1168. https://doi.org/10.1007/s11423-022-10121-z

Araujo, M. E. (2017). Estrategias didácticas significativas para el desarrollo de la comprensión lectora de los educandos en educación primaria. *Revista Scientific,* *2*(3), 226–246. https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.3.12.226-246

Arroyo, D., Constante-Amores, A., Castro, M., & Navarro, E. (2024). Eficacia escolar y alto rendimiento lector del alumnado español en PISA 2018: Un enfoque de machine learning. *Educación XX1,* *27*(2), 223–251. https://doi.org/10.5944/educxx1.38634

Asuero, Y. D. C. (2022). Estrategias didácticas activas para fomentar la comprensión lectora. *Tesla Revista Científica,* *2*(2), Artículo e93. https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e93

Berral-Ortiz, B., Cáceres-Reche, M. P., Romero-Rodríguez, J. M., & Alonso-García, S. (2024). Programas de entrenamiento y recursos tecnológicos en la mejora de la comprensión lectora en educación primaria. *Información Tecnológica,* *35*(2), 49–60. https://doi.org/10.4067/s0718-07642024000200049

Campos, I. O., & Tabernero, R. (2024). Influencia de la familia como contexto alfabetizador en el desarrollo de la motivación lectora. *Perfiles Educativos,* *46*(185), 46–68. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61421

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Condo, R. C. (2020). Desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *Revista Ecuatoriana de Psicología,* *3*(7), 174–188. https://doi.org/10.33996/repsi.v3i7.43

Cordeiro, C., Nunes, A., Castro, S. L., & Limpo, T. (2021). Teaching reading comprehension in Portuguese primary and middle schools. *Technology, Knowledge and Learning,* *26*(2), 339–354. https://doi.org/10.1007/s10758-020-09486-y

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

Cuadro, A., Palombo, A. L., Comunale, G., & Costa, D. (2025). Programas de intervención en metacognición para la mejora de la comprensión lectora en educación primaria: Una revisión sistemática exploratoria. *Revista Colombiana de Educación*, (94), Artículo e19803. https://doi.org/10.17227/rce.num94-19803

De-León-Sautú, N., & León, M. (2024). Perspectivas vecinas: Modelos lineales jerárquicos de las pruebas de lectura de tercer grado del ERCE. Factores asociados de Colombia, Costa Rica, Panamá y República Dominicana. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa,* *8*(1), 191–213. https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp191-213

Fernández, V. A. (2024). Procesos de decodificación y comprensión en la lectura de niños de primer grado. *Cuadernos Universitarios,* *17*(17), 127–152. https://doi.org/10.53794/cu.v17i17.639

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.41.17.284-297
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Ferraz, A. S., & Santos, A. A. A. (2021). Self-regulation for learning intervention in reading comprehension: An integrative review. *Estudos de Psicologia (Campinas), 38*, Article e190179. https://doi.org/10.1590/1982-0275202138e190179

Ferroni, M., & Jaichenco, V. (2020). Comprensión lectora en contextos de pobreza: Un análisis desde la Visión Simple de la Lectura. *Lenguaje, 48*(2), 225–240. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v48i2.8610

Figueroa, S., & Gallego, J. L. (2021). Relación entre vocabulario y comprensión lectora: Un estudio transversal en educación básica. *Revista Signos, 54*(106), 354–375. https://doi.org/10.4067/s0718-09342021000200354

García, M. (2025). Inferencias causales, elaborativas y macroestructurales en la lectura de textos narrativos y expositivos en niños de educación primaria. *Investigación y Postgrado, 40*(1), 95–107. https://doi.org/10.56219/investigacinypostgrado.v40i1.3587

Gutiérrez-Romero, M. F., Escobar-Altare, A., & Montes-González, J. A. (2023). Tipo de inferencias y comprensión de textos narrativos en básica primaria: Un análisis desde la teoría de sistemas dinámicos. *Revista Electrónica Educare, 27*(2), 1–27. https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15899

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

Indio, K. A., & Rodríguez, A. D. (2023). Competencias lectoras de los estudiantes de la educación general básica en Ecuador. *UNESUM - Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria, 7*(3), 98–113. https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v7.n3.2023.98-113

Kim, Y.-S. G., & Petscher, Y. (2021). Influences of individual, text, and assessment factors on text/discourse comprehension in oral language (listening comprehension). *Annals of Dyslexia, 71*(2), 218–237. https://doi.org/10.1007/s11881-020-00208-8

Mendoza, D., Heras, E., Díaz, W., & Merino, T. (2023). Comprensión lectora, metacognición y estrategias didácticas: Rutas para el aprendizaje en estudiantes de primaria. *Foro Educacional*, (40), 167–194. https://doi.org/10.29344/07180772.40.3296

Molina-Jiménez, A. A., Hernández-Pérez, J. A., & Rivera-Tecorral, F. (2023). Estrategias didácticas que favorecen la comprensión lectora en 3er grado de nivel primaria. *Revista RedCA, 6*(16), 1–21. https://doi.org/10.36677/redca.v6i16.21424

Musci, M. C., Picca, R., Barreyro, J. P., Brenlla, M. E., & Gottheil, B. (2022). Comprensión lectora: Intervención para su desarrollo en estudiantes de primer ciclo de la escolaridad primaria. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 9*(17), 174–195. https://doi.org/10.48162/rev.5.064

Ochoa-Carrillo, D., Hernández-Dávila, C., Miranda-López, X., & Altamirano-López, L. (2024). Análisis de la comprensión lectora en niños de 8 a 9 años. *593 Digital Publisher CEIT, 9*(4-1), 93–105. https://doi.org/10.33386/593dp.2024.4-1.2647

Pezoa, J. P., & Orellana, P. (2021). La relación entre comprensión lectora y vocabulario receptivo en estudiantes chilenos: Un estudio exploratorio. *Ocnos, 20*(2), 7–20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2407

Ramírez, C. C., & Fernández-Reina, M. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 27*(2), 484–503. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12

Sibri, D. P., & Pinduisaca, R. E. (2025). La lectura guiada para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de primaria. *Revista Científica UISRAEL, 12*(2), 47–61. https://doi.org/10.35290/rcui.v12n2.2025.1304

Tene-Tenempaguay, T., Martínez-Abad, F., & Hernández-Ramos, J. P. (2024). Factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes latinoamericanos: Una revisión sistemática. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 28*(3), 215–236. https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i3.29626

Toscano-Quispe, S. Y., Abad-Basantes, C. A., Camacho-García, A. del R., & Bravo-Ramos, C. F. (2025). Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en educación básica en la Amazonía Ecuatoriana. *Revista Científica Ciencia y Método, 3*(4), 220–233. https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n4/109

Urban, M., Urban, K., & Nietfeld, J. L. (2023). The effect of a distributed metacognitive strategy intervention on reading comprehension. *Metacognition and Learning, 18*(2), 405–424. https://doi.org/10.1007/s11409-023-09334-1

van Zeijts, B. E. J., Ganushchak, L. Y., de Koning, B. B., & Tabbers, H. K. (2024). Stimulating inference-making in second grade children when reading and listening to narrative texts. *Reading and Writing, 37*(9), 2201–2227. https://doi.org/10.1007/s11145-023-10463-x

Zárate, A., & López, C. R. (2021). Dificultades en la generación de inferencias causales en la lectura de textos narrativos en estudiantes de 4. grado de educación primaria. *Folios*, (54), 31–50. https://doi.org/10.17227/folios.54-11587

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Número 41 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 284-297
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.41.17.284-297
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Reseña biográfica de la autora

Mercy Carmen Zhizzpon Segovia | mercyzhizzpon@hotmail.com

Es docente del Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC) en la Unidad Educativa Abelardo Moncayo, ubicada en la parroquia El Guismi, cantón El Pangui, provincia de Zamora Chinchipe. Sus líneas de investigación se orientan a la comprensión lectora, la didáctica de la lengua y de la escritura en Educación Básica, y la integración de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es coautora de artículos científicos publicados en Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar y en Polo del Conocimiento.

Agradecimientos. La autora agradece a la Unidad Educativa Abelardo Moncayo, por las facilidades brindadas para el desarrollo de este estudio, y al Ministerio de Educación (MINEDUC), por el respaldo académico e institucional.

Declaraciones de la autora

Contribución de la autora (Taxonomía CRediT). Mercy Carmen Zhizzpon Segovia: conceptualización, metodología, investigación, curaduría de datos, análisis formal, redacción del borrador original, y revisión y edición.

Financiamiento. Esta investigación no recibió financiamiento externo de agencias públicas, entidades comerciales u organizaciones sin fines de lucro; fue desarrollada con recursos propios de la autora.

Conflicto de intereses. La autora declara que no tiene conflicto de intereses de orden económico, profesional o personal que pudiera haber influido en los resultados o en las conclusiones de la presente investigación. Por transparencia, se informa que la autora se desempeña como docente en la Unidad Educativa en la que se desarrolló el estudio.

Declaración de disponibilidad de datos. El instrumento, los registros de niveles de logro y la matriz individual que sustentan esta investigación se encuentran disponibles y pueden solicitarse a la autora mediante el correo electrónico de correspondencia (mercyzhizzpon@hotmail.com).

Declaración de uso de Inteligencia Artificial. La autora empleó la herramienta de inteligencia artificial Claude, desarrollada por Anthropic, como apoyo en la redacción del manuscrito a partir del texto original, en verificación de las fuentes bibliográficas, en la adecuación a las normas APA 7, en la verificación de la correspondencia entre citas y referencias. La aplicación del instrumento y el registro de los datos corresponden a la autora, quien supervisó y validó la totalidad del documento y asume plena responsabilidad por su contenido.

Aprobación ética y consentimiento informado. La investigación contó con el consentimiento informado, firmado por los padres o representantes de los estudiantes, y con el asentimiento firmado por los propios niños. Se informó a los participantes que los datos se tratarían únicamente con fines investigativos, con reserva de la identidad y de forma voluntaria.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional