

DOI: <https://doi.org/10.70577/mje6e371>

Comprensión lectora y aprendizaje en Educación General Básica: un estudio correlacional en una unidad educativa ecuatoriana

Angélica Lorena Illescas Cedillo

Dirección Distrital 01D02

<https://orcid.org/0009-0009-3214-9276>

angelica.illescas@educacion.gob.ec

Unidad Educativa de Educación Inicial y General Básica Catalina Guerrero
Azuay – Ecuador

Adriana Virginia Rojas Abad

Dirección Distrital 11D01

<https://orcid.org/0009-0001-7915-2386>

adriana.rojas@educacion.gob.ec

Centro Educativo Intercultural Bilingüe "Amawta Wasi"
Loja – Ecuador

Luz Maritza Sucuzhañay Sucuzhañay

Dirección Distrital 01D01

<https://orcid.org/0009-0007-4205-2473>

maritza.sucuzhanay@educacion.gob.ec

Unidad Educativa Carlos Rigoberto Vintimilla
Azuay – Ecuadora

Johanna Priscila Parapi Sánchez

Dirección Distrital 01D01

<https://orcid.org/0009-0003-1253-4464>

johanna.parapi@educacion.gob.ec

Escuela de Educación Básica Padre Juan Carlo
Azuay – Ecuador

Cómo citar:

Comprensión lectora y aprendizaje en Educación General Básica: un estudio correlacional en una unidad educativa ecuatoriana. (2026). *Visión Académica*, 4(3), 639-656. <https://doi.org/10.70577/mje6e371>

Fecha de recepción: 2026-07-20

Fecha de aceptación: 2026-08-06

Fecha de publicación: 2026-08-20

Resumen

Este estudio analizó la relación entre la comprensión lectora y el proceso de aprendizaje en 35 estudiantes de sexto grado de Educación General Básica de una unidad educativa de la Sierra ecuatoriana, durante el período lectivo 2025–2026. Adoptamos un diseño no experimental, de alcance descriptivo-correlacional y enfoque cuantitativo. Aplicamos dos instrumentos: una encuesta estructurada de 18 ítems con escala Likert (α de Cronbach = 0,949) y una prueba de comprensión lectora con nueve reactivos distribuidos en los niveles literal, inferencial y crítico. Los resultados mostraron una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa entre ambas variables (ρ de Spearman = 0,631; $p < 0,001$). El nivel inferencial registró los porcentajes de acierto más bajos (media de 47,6 %), mientras que la comprensión crítica alcanzó el desempeño más alto (media de 64,7 %) y la literal se situó en una franja intermedia (57,1 %). Los estudiantes reportaron niveles favorables de atención, motivación y cumplimiento de tareas, aunque la autopercepción no siempre coincidió con su desempeño objetivo en la prueba lectora. Concluimos que la comprensión lectora, y en particular su dimensión inferencial, condiciona el aprendizaje escolar en este nivel educativo, y que las estrategias docentes requieren un giro deliberado hacia la enseñanza explícita de la inferencia textual.

Palabras clave: comprensión lectora; aprendizaje escolar; comprensión inferencial; Educación General Básica; lectura estratégica; rendimiento académico.

Reading comprehension and learning in Basic General Education: a correlational study in an Ecuadorian educational unit

Abstract

This study examined the relationship between reading comprehension and the learning process in 35 sixth-grade students of Basic General Education at a school in the Ecuadorian highlands during the 2025–2026 academic year. We employed a non-experimental, descriptive-correlational, quantitative design. Two instruments were administered: an 18-item Likert-scale structured survey (Cronbach's $\alpha = 0.949$) and a reading comprehension test comprising nine items across the literal, inferential, and critical levels. Results revealed a moderate, statistically significant positive correlation between both variables (Spearman's $\rho = 0.631$; $p < 0.001$). The inferential level yielded the lowest accuracy rates (mean 47.6%), while critical comprehension achieved the highest performance (mean 64.7%), and literal comprehension fell within an intermediate range (57.1%). Students reported favorable levels of attention, motivation, and task completion, although self-perception did not always align with their objective reading performance. We conclude that reading comprehension, particularly its inferential dimension, conditions school learning at this educational level, and that teaching strategies require a deliberate shift toward explicit instruction in textual inference.

Keywords: reading comprehension; school learning; inferential comprehension; Basic General Education; strategic reading; academic achievement.

Introducción

Los sistemas educativos latinoamericanos enfrentan un problema persistente que las evaluaciones internacionales han documentado con insistencia durante las últimas décadas: una proporción considerable de estudiantes de educación básica no alcanza los niveles mínimos de competencia lectora. Los resultados de PISA 2022 confirmaron que más del 50 % de los estudiantes de quince años en países de América Latina y el Caribe se ubicó por debajo del nivel 2 de lectura, umbral que la OCDE considera indispensable para participar de manera efectiva en la vida social y académica (OECD, 2023). Ecuador, que participó en esa ronda evaluativa, no escapó a esa tendencia. Las cifras nacionales, complementadas con los datos del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) de UNESCO, revelan que las dificultades lectoras no comienzan en la adolescencia, sino que se gestan en los primeros años de la escolaridad obligatoria (UNESCO-OREALC, 2021).

La comprensión lectora no es una destreza que se agota en la decodificación fluida de grafemas. Leer con comprensión implica construir una representación mental coherente del texto, integrar la información nueva con los conocimientos previos del lector y generar inferencias que permitan cerrar las brechas semánticas que todo texto deja abiertas (Kintsch, 2024). Cuando un estudiante de sexto grado no logra inferir la causa de un acontecimiento narrado, deducir el estado emocional de un personaje a partir de sus acciones o anticipar las consecuencias de una decisión descrita en un problema matemático, las repercusiones trascienden la asignatura de Lengua y Literatura. La lectura funciona como competencia transversal: media el acceso a los contenidos de Ciencias Naturales, Estudios Sociales, Matemática y toda área curricular que dependa del texto escrito como vehículo de instrucción (Granda-Asencio et al., 2023).

En el contexto ecuatoriano, el Currículo Nacional de Educación General Básica (Ministerio de Educación, 2016) sitúa la comprensión de textos entre las destrezas con criterio de desempeño que articulan el área de Lengua y Literatura. Sin embargo, varios estudios recientes han señalado una distancia notable entre las prescripciones curriculares y las prácticas de aula. Morante y Ramírez (2024) observaron que los docentes de educación básica superior tienden a privilegiar actividades de recuperación literal localización de datos explícitos, identificación de personajes, repetición de secuencias narrativas en detrimento de tareas que exijan al estudiante construir significados más allá de lo dicho.

Serrano Calderón (2024) documentó un patrón similar en instituciones de la región andina: los estudiantes con debilidades inferenciales mostraban limitaciones para adquirir conocimientos de manera profunda, lo que se traducía en un rendimiento académico inferior al esperado para su nivel.

Esta investigación parte de una constatación empírica concreta. En la Unidad Educativa Catalina Guerrero, ubicada en la Sierra ecuatoriana, las docentes de sexto grado habían identificado de forma recurrente un conjunto de dificultades en sus estudiantes: problemas para interpretar consignas escritas, baja capacidad para relacionar la información de un texto con lo trabajado previamente en clase, dificultades para

argumentar respuestas y una tendencia marcada hacia la lectura mecánica sin construcción de significado. Estas observaciones de aula, aunque valiosas, carecían de un respaldo empírico sistemático que permitiera dimensionar el problema, localizar sus puntos críticos y orientar una intervención pedagógica con fundamento. La pregunta que vertebra este trabajo es directa: ¿en qué medida la comprensión lectora, evaluada en sus niveles literal, inferencial y crítico, se relaciona con el proceso de aprendizaje de los estudiantes de sexto grado de esta institución?

Formulamos como objetivo general analizar la influencia de la comprensión lectora en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de Educación General Básica. Para ello, nos propusimos tres objetivos específicos: diagnosticar el nivel de comprensión lectora y las características del proceso de aprendizaje del grupo; identificar cuál de los tres niveles de comprensión presenta mayores dificultades; y examinar la correlación entre la competencia lectora y las dimensiones de atención, comprensión de contenidos y rendimiento académico.

La hipótesis de trabajo sostiene que la comprensión lectora influye significativamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de Educación General Básica, y que esa influencia puede verificarse mediante una correlación estadísticamente significativa entre ambas variables. La confirmación o refutación de esta hipótesis tiene implicaciones directas para la práctica docente: si la relación es robusta, las intervenciones pedagógicas centradas en la comprensión lectora tendrían un efecto multiplicador sobre el aprendizaje de todas las áreas curriculares. El aporte de este estudio radica en la triangulación entre la autopercepción de los estudiantes y su desempeño objetivo en una prueba lectora, contraste que permite revelar discrepancias entre lo que los niños creen saber hacer y lo que efectivamente logran cuando se enfrentan a un texto que exige procesos cognitivos de distinto nivel.

Marco teórico

Conceptualización de la comprensión lectora: modelos cognitivos y perspectivas socioculturales

La comprensión lectora ha sido objeto de teorización desde ángulos diversos, y cada modelo teórico ilumina facetas distintas del mismo fenómeno. El Modelo de Construcción-Integración propuesto por Walter Kintsch sigue constituyendo una referencia obligada. Según este modelo, el lector construye una representación textual en dos fases: primero genera una red de proposiciones derivadas del texto (fase de construcción), que incluye inferencias automáticas, conexiones con conocimientos previos y elaboraciones contextuales; después, un mecanismo de integración desactiva las proposiciones irrelevantes o contradictorias y consolida una representación coherente del significado (Kintsch, 2024). Huamancha et al. (2025) han revisado recientemente la vigencia de este modelo y concluyen que su arquitectura proposicional explica con precisión las diferencias individuales en comprensión: los lectores con mayor conocimiento previo y mejor capacidad de memoria de trabajo logran construir representaciones más ricas y mejor integradas.

Desde una perspectiva complementaria, la teoría transaccional de Louise Rosenblatt desplaza el foco del texto al encuentro entre lector y texto. Rosenblatt distingue entre una lectura eferente, orientada a extraer información, y una lectura estética, orientada a vivir la experiencia del texto. Lo que el lector trae consigo sus experiencias, emociones, expectativas culturales no es ruido que deba eliminarse, sino material constitutivo de la comprensión (Carrillo Difilipo et al., 2024). Esta mirada tiene consecuencias pedagógicas directas: si la comprensión es transacción, el docente no puede limitarse a verificar si el estudiante extrajo los datos correctos; necesita crear condiciones para que el encuentro con el texto sea genuino.

Un tercer eje teórico relevante es el de la lectura estratégica, desarrollado a partir de los trabajos de Isabel Solé y profundizado por investigaciones posteriores. Leer estratégicamente implica que el lector active procedimientos antes, durante y después de la lectura: anticipar el contenido, formular hipótesis, monitorear la propia comprensión, detectar inconsistencias y reparar los fallos mediante estrategias de relectura o búsqueda de información adicional (Salazar et al., 2023). Ruano Zambrano et al. (2024) han mostrado que los estudiantes de educación básica que reciben instrucción explícita en estrategias lectoras mejoran su desempeño no solo en tareas de comprensión, sino también en la producción escrita y en la capacidad de argumentación oral. La enseñanza de estrategias convierte al lector pasivo en un agente metacognitivo que sabe cuándo comprende, cuándo deja de comprender y qué hacer al respecto.

Niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítica

La distinción entre niveles de comprensión tiene una tradición extensa en la didáctica de la lectura. La comprensión literal refiere a la capacidad de identificar información explícitamente declarada en el texto: datos, nombres, fechas, secuencias de eventos, definiciones directas. Aunque suele considerarse el nivel más elemental, no por ello carece de complejidad: localizar información específica en un texto extenso exige habilidades de barrido y selección que muchos estudiantes de educación básica no han consolidado (Nugra Sanizaca, 2022).

La comprensión inferencial constituye un salto cualitativo. Inferir significa completar la información que el texto no ofrece de manera explícita, mediante la activación de conocimientos previos, la deducción lógica y la integración de pistas textuales dispersas. Chumbe Mejía (2023) distingue entre inferencias puente las que conectan proposiciones adyacentes e inferencias elaborativas las que enriquecen la representación mental con información ajena al texto pero coherente con él. Los datos empíricos disponibles coinciden en señalar que el nivel inferencial es donde los estudiantes latinoamericanos muestran mayores carencias. Rojas et al. (2025) encontraron que las dificultades de comprensión inferencial en estudiantes de educación básica ecuatorianos se transfieren directamente a la resolución de problemas matemáticos, porque la comprensión del enunciado exige inferencias sobre relaciones cuantitativas que rara vez están formuladas de modo explícito.

La comprensión crítica implica evaluar el texto: juzgar la fiabilidad de las fuentes, detectar sesgos, identificar la intención comunicativa del autor, valorar la solidez de los argumentos y formular una postura propia fundamentada. Cassany (2024) ha insistido en que la lectura crítica no es un lujo reservado a niveles educativos superiores, sino una necesidad formativa desde la educación primaria, especialmente en un ecosistema comunicativo saturado de textos digitales cuya veracidad no está garantizada. Los estudiantes que aprenden a leer críticamente desarrollan una autonomía intelectual que los protege frente a la manipulación informativa y les permite participar de manera más reflexiva en los debates públicos.

La comprensión lectora como competencia transversal en el currículo de Educación General Básica

El currículo ecuatoriano de Educación General Básica concibe la lectura como un eje transversal que permea todas las áreas del conocimiento. La resolución de un problema de Matemática, la interpretación de un mapa en Estudios Sociales, la comprensión de un protocolo experimental en Ciencias Naturales: todas estas actividades presuponen que el estudiante puede extraer significado de un texto escrito, conectar información procedente de distintas fuentes y generar conclusiones propias (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Ushco y López (2025) demostraron que el rendimiento en Matemática de estudiantes de educación básica ecuatorianos estaba condicionado por su nivel de comprensión lectora, con correlaciones más fuertes en los ítems que requerían interpretación de enunciados complejos.

Esta transversalidad convierte a la comprensión lectora en un predictor robusto del éxito escolar global. Los estudiantes que leen con comprensión no solo aprenden más contenidos, sino que aprenden a aprender: desarrollan vocabulario académico, internalizan estructuras textuales, construyen marcos de referencia disciplinarios y adquieren autonomía para enfrentar textos nuevos sin mediación docente constante (Reyna y Castro, 2023). Cuando esta competencia falla, el efecto cascada sobre el aprendizaje es devastador. Díaz-Calle et al. (2024) concluyeron que la comprensión lectora funciona como un cuello de botella cognitivo: los estudiantes con dificultades lectoras no pueden acceder a los contenidos curriculares con la profundidad necesaria, lo que genera lagunas acumulativas que se agravan a medida que avanzan los grados escolares.

Factores asociados a la comprensión lectora

La comprensión lectora no depende de una sola variable, sino de una constelación de factores que operan de manera simultánea. Desde el plano cognitivo, la memoria de trabajo desempeña un papel central: el lector necesita retener las proposiciones ya procesadas mientras integra las nuevas, y esa capacidad de retención temporal varía considerablemente entre individuos (Esquivel et al., 2022). El vocabulario constituye otro factor determinante; los estudiantes con un léxico reducido tropiezan con mayor frecuencia ante palabras desconocidas, y cada tropiezo interrumpe el flujo de construcción del significado. La metacognición, entendida como la capacidad de monitorear y regular el propio proceso de comprensión, marca una diferencia consistente entre lectores competentes y lectores con dificultades (Tovar, 2024).

Desde el plano pedagógico, las estrategias que emplean los docentes condicionan de manera directa el desarrollo de la competencia lectora. Carrión et al. (2022) encontraron que los recursos didácticos para la lectoescritura influyen positivamente en el aprendizaje cuando se seleccionan con criterio pedagógico y se integran en secuencias didácticas estructuradas. La mediación del docente, entendida no como simple explicación sino como andamiaje que guía al estudiante desde lo que ya puede hacer solo hasta lo que puede lograr con ayuda, resulta determinante en los primeros años de la escolaridad (De Jesús, 2024). Los docentes que formulan preguntas inferenciales durante la lectura compartida, que modelan sus propias estrategias de comprensión y que crean espacios para la discusión interpretativa obtienen mejores resultados que quienes se limitan a asignar lecturas y verificar respuestas literales.

Los factores contextuales completan el panorama. El entorno familiar, específicamente la presencia de materiales de lectura en el hogar y las prácticas lectoras de los adultos de referencia, se asocia de manera consistente con el nivel de comprensión de los niños (Sánchez et al., 2021). El nivel socioeconómico opera como variable mediadora: las familias con mayores recursos económicos suelen proveer más libros, más tiempo dedicado a la lectura compartida y más oportunidades de acceso a bibliotecas y recursos digitales. Veloiz Abad et al. (2024) mostraron que la creación de clubes de lectura en escuelas de contextos vulnerables compensaba parcialmente estas desigualdades, porque generaba una comunidad lectora que suplía las carencias del entorno doméstico.

Relación entre comprensión lectora y rendimiento académico: evidencia empírica reciente

La literatura empírica de los últimos cinco años ha reforzado la evidencia sobre la asociación entre comprensión lectora y rendimiento académico. Vera-Sánchez et al. (2022) estudiaron una muestra de estudiantes de educación básica y encontraron que quienes obtenían puntuaciones más altas en pruebas de comprensión lectora también presentaban promedios superiores en el conjunto de asignaturas, con una correlación particularmente fuerte en las áreas que dependían de la lectura de textos expositivos. Huamán (2024), en una revisión sistemática de 47 estudios publicados entre 2018 y 2023, concluyó que la comprensión lectora predice entre el 25 % y el 40 % de la varianza del rendimiento académico general en educación básica, dependiendo del contexto socioeconómico y de las características de la muestra.

Pisco et al. (2023) aportaron evidencia desde una perspectiva distinta: compararon el desempeño de estudiantes con alto y bajo dominio lector en tareas de resolución de problemas, y encontraron que los lectores competentes no solo comprendían mejor los enunciados, sino que también generaban más estrategias de solución y mostraban mayor persistencia ante las dificultades. Estos hallazgos sugieren que la comprensión lectora no solo facilita el acceso a la información, sino que promueve disposiciones cognitivas favorables para el aprendizaje en general.

En el contexto ecuatoriano, los estudios son más escasos pero igualmente convergentes. Chamba Rivera et al. (2025) evaluaron el impacto de la “Hora Pedagógica de Animación a la Lectura” en escuelas de

Educación General Básica y comprobaron mejoras significativas tanto en comprensión lectora como en pensamiento crítico. Lucas Parrales (2024) documentó que una intervención basada en guías de comprensión lectora mejoró el desempeño de más del 73 % de los estudiantes intervenidos, con efectos particularmente visibles en la capacidad de interpretar textos informativos.

Evaluación de la comprensión lectora: instrumentos, alcances y limitaciones

Evaluar la comprensión lectora con rigor es una tarea técnicamente compleja. Los instrumentos más utilizados en investigación educativa incluyen pruebas estandarizadas con reactivos de opción múltiple, pruebas de respuesta abierta, protocolos de pensamiento en voz alta y cuestionarios de autopercepción. Cada formato tiene ventajas y limitaciones. Las pruebas de opción múltiple permiten una administración eficiente y una puntuación objetiva, pero tienden a medir habilidades discretas y pueden resolverse parcialmente por eliminación, sin comprensión genuina del texto (Ávila y Quinteros, 2023).

Los cuestionarios de autopercepción, como las escalas Likert, capturan la visión del estudiante sobre sus propias capacidades lectoras, pero están sujetos a sesgos de deseabilidad social y a la tendencia de los niños a sobrestimar sus habilidades. Palomares (2025) ha señalado que la distancia entre la autopercepción y el desempeño real suele ser mayor en los niveles socioeconómicos más bajos, donde los referentes de comparación son limitados. Esta distancia no invalida los cuestionarios, pero exige que se complementen con medidas directas de desempeño.

La triangulación entre instrumentos de autopercepción y pruebas de rendimiento lector constituye una estrategia metodológica robusta. Cuando ambas fuentes convergen, la evidencia es sólida; cuando divergen, la divergencia misma se convierte en un dato valioso que puede orientar la intervención pedagógica. Bolívar et al. (2024) emplearon esta estrategia con estudiantes de educación básica colombianos y hallaron que las divergencias eran mayores precisamente en el nivel inferencial: los estudiantes se percibían capaces de “entender lo que el texto no dice”, pero al enfrentar tareas inferenciales concretas, su desempeño caía hasta un 30 % por debajo de su autopercepción. Fajardo et al. (2021) reportaron un patrón análogo en estudiantes mexicanos de cuarto grado, donde la discrepancia se acentuaba en contextos rurales con menor exposición a textos académicos.

Otro aspecto relevante de la evaluación lectora es la necesidad de contextualizar los instrumentos. Las pruebas estandarizadas internacionales aportan datos comparables, pero pueden no capturar las especificidades lingüísticas y culturales de los contextos locales. Martín y González (2022) argumentaron que la evaluación de la comprensión lectora en contextos hispanohablantes requiere instrumentos que consideren las variedades dialectales, los referentes culturales del texto y las prácticas lectoras propias de cada comunidad. Este planteamiento no invalida el uso de instrumentos estandarizados, pero subraya la importancia de complementarlos con medidas sensibles al contexto. Nuestro estudio adopta esta doble estrategia de triangulación, como se detalla en la sección metodológica.

Materiales y métodos

Diseño de investigación

Adoptamos un diseño no experimental, de alcance descriptivo-correlacional y enfoque cuantitativo. El carácter no experimental responde a que no manipulamos deliberadamente las variables de estudio: observamos la comprensión lectora y el proceso de aprendizaje tal como se manifestaban en el contexto natural del aula, sin intervención ni asignación aleatoria (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). El alcance descriptivo-correlacional nos permitió, por una parte, caracterizar el nivel de comprensión lectora y las dimensiones del proceso de aprendizaje y, por otra, examinar la magnitud y dirección de la relación entre ambas variables.

El paradigma positivista orientó las decisiones metodológicas: partimos de una hipótesis formulada a priori, operacionalizamos las variables mediante indicadores medibles, recogimos datos cuantificables a través de instrumentos estructurados y analizamos la información mediante procedimientos estadísticos. Esta elección no supone un desconocimiento de los aportes del paradigma interpretativo, sino un reconocimiento de que la pregunta de investigación centrada en la existencia y magnitud de una relación se aborda con mayor precisión desde un enfoque que permita cuantificar esa relación y someter la hipótesis a contraste empírico.

Población y muestra

La población estuvo constituida por los 35 estudiantes matriculados en sexto grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Catalina Guerrero durante el período lectivo 2025–2026. Dado el tamaño reducido del grupo, trabajamos con la totalidad de la población, configurando un muestreo censal. De los 35 participantes, 22 eran de sexo femenino (62,9 %) y 13 de sexo masculino (37,1 %). Sus edades oscilaban entre los 9 y los 11 años, con predominio del grupo de 11 años (62,8 %).

Variables e instrumentos

Operacionalizamos dos variables principales. La variable independiente, comprensión lectora, fue desagregada en tres dimensiones: comprensión literal (identificación de ideas principales, reconocimiento de personajes, localización de información explícita), comprensión inferencial (deducción de información implícita, relación con conocimientos previos, paráfrasis interpretativa) y comprensión crítica (emisión de opiniones, análisis de la intención del autor, argumentación). La variable dependiente, proceso de aprendizaje, se estructuró en tres dimensiones: atención y participación, comprensión de contenidos y rendimiento académico.

Para la recogida de datos aplicamos dos instrumentos. El primero fue una encuesta estructurada de 18 ítems con escala Likert de cinco puntos (1 = Nunca; 5 = Siempre), distribuidos en partes iguales entre la variable comprensión lectora (ítems 1 a 9) y la variable proceso de aprendizaje (ítems 10 a 18). El

cuestionario fue sometido a validación por juicio de dos expertos con formación de cuarto nivel y experiencia docente e investigativa. Ambas evaluadoras coincidieron en que los indicadores eran pertinentes y suficientes, y formularon recomendaciones sobre la redacción de algunos ítems, que incorporamos antes de la aplicación definitiva. La confiabilidad del instrumento se verificó mediante una prueba piloto con 20 estudiantes de características similares a la muestra, obteniendo un coeficiente alfa de Cronbach de 0,949, indicativo de una consistencia interna excelente.

El segundo instrumento fue una prueba de comprensión lectora basada en un cuento narrativo titulado “La carrera del bosque brillante”, con nueve reactivos de opción múltiple: tres de comprensión literal, tres de comprensión inferencial y tres de comprensión crítica. Cada reactivo ofrecía una sola respuesta correcta. Este instrumento proporcionó una medida directa del desempeño lector, complementando la autopercepción recogida por la encuesta.

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos se realizó de manera virtual mediante Google Forms, dado que el régimen Sierra-Amazonía se encontraba en período vacacional. Previo a la administración, llevamos a cabo una reunión sincrónica por Zoom con los estudiantes y sus representantes legales, durante la cual explicamos los objetivos del estudio, la estructura de los instrumentos, las instrucciones de respuesta y el carácter voluntario de la participación. Obtuvimos el consentimiento informado de los padres o representantes legales, en cumplimiento de los principios éticos que rigen la investigación con menores de edad.

Análisis de datos

Los datos fueron tabulados en Microsoft Excel para el cálculo de frecuencias absolutas y porcentuales, y procesados en SPSS para el análisis de confiabilidad y el cálculo de la correlación. Dado que los datos provenían de escalas ordinales y la distribución no cumplía con los supuestos de normalidad requeridos para pruebas paramétricas, utilizamos el coeficiente de correlación Rho de Spearman para evaluar la relación entre las variables comprensión lectora y proceso de aprendizaje.

Consideraciones éticas

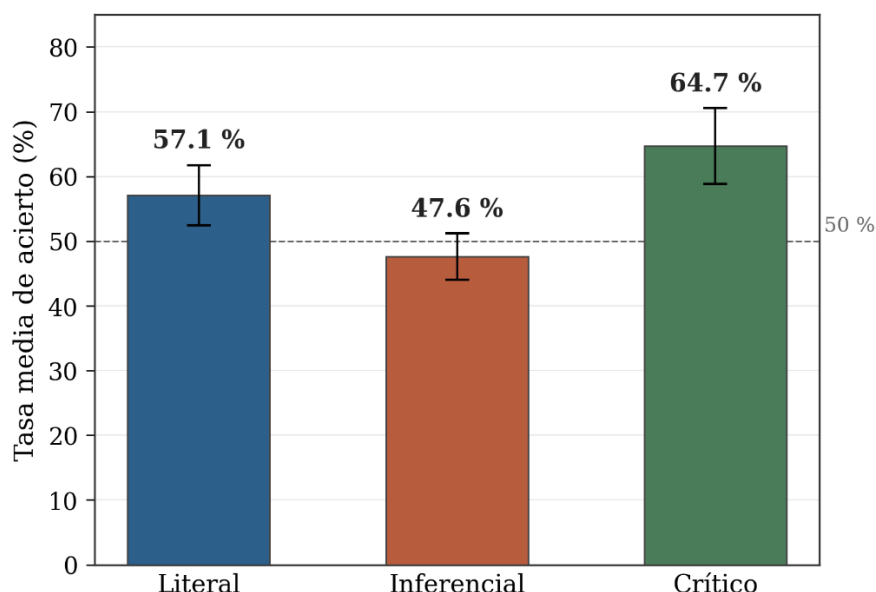
La investigación se condujo con apego a los principios de voluntariedad, anonimato y confidencialidad. Los representantes legales autorizaron la participación de los estudiantes mediante consentimiento informado. Los datos se codificaron de manera que no fuera posible identificar a participantes individuales. No se recopiló información sensible más allá de los datos sociodemográficos básicos (sexo y edad) necesarios para la caracterización de la muestra.

Resultados

Comprensión lectora: autopercepción de los estudiantes

Figura 1

Desempeño en la prueba de comprensión lectora por nivel (N = 35)



Los datos de la encuesta revelaron perfiles diferenciados en cada dimensión de la comprensión lectora. En la dimensión literal, la mayoría de los estudiantes se situó en las categorías “a veces” y “casi siempre”. El reconocimiento de personajes y elementos explícitos fue el indicador con mejor desempeño autopercebido: el 40,0 % marcó “siempre” y el 31,4 % “casi siempre”. La identificación de la idea principal, en cambio, mostró mayor dispersión: el 45,7 % respondió “a veces”, lo que sugiere que esta habilidad, aunque básica, no está plenamente consolidada en el grupo.

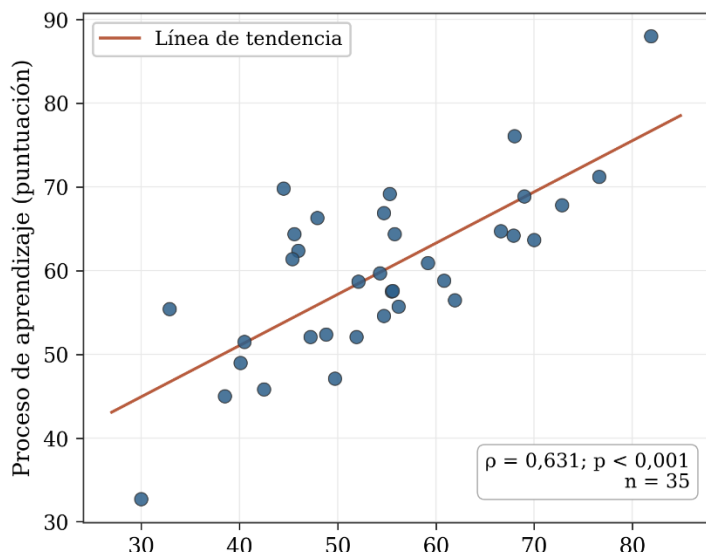
La dimensión inferencial mostró las autopercepciones más bajas. En el indicador referido a la capacidad de entender información no explícita, el 51,4 % seleccionó “a veces”, el 8,6 % “casi nunca” y el 5,7 % “nunca”. La relación entre lo leído y los conocimientos previos distribuyó un 37,1 % en “a veces” y un 8,6 % en “casi nunca”. Estos datos ya anticipaban que el nivel inferencial constituiría la mayor dificultad, anticipación que la prueba de desempeño confirmaría de manera más contundente.

En la dimensión crítica, los resultados fueron más favorables que en la inferencial. La expresión de opiniones sobre lo leído concentró un 34,3 % en “casi siempre” y un 22,9 % en “siempre”. No obstante, el análisis de la intención del autor distribuyó un 20,0 % en “casi nunca”, porcentaje que revela que una quinta parte del grupo tiene dificultades para ir más allá de la superficie textual cuando se trata de evaluar el propósito comunicativo del escritor.

Proceso de aprendizaje: autopercepción de los estudiantes

Figura 2

Diagrama de dispersión entre comprensión lectora y proceso de aprendizaje (N = 35)



Las dimensiones del proceso de aprendizaje mostraron perfiles mayoritariamente positivos. En atención y participación, el 42,9 % reportó prestar atención “casi siempre” y el 37,1 % “siempre”. El interés por aprender alcanzó el valor más alto del cuestionario: el 62,9 % marcó “siempre”. Sin embargo, la participación activa en clase presentó una distribución más heterogénea, con un 31,4 % en “a veces” y un 5,7 % en “casi nunca”, lo que indica que la motivación intrínseca no siempre se traduce en participación observable.

En la dimensión de comprensión de contenidos, el 54,3 % declaró que “casi siempre” entiende los temas explicados por el docente, y el 74,2 % reconoció que la lectura les ayuda a comprender mejor las clases “casi siempre” o “siempre”. La transferencia de lo aprendido a diferentes actividades fue algo menos favorable: un 31,4 % se ubicó en “a veces” y un 2,9 % en “casi nunca”.

El rendimiento académico fue la dimensión mejor valorada por los propios estudiantes. El cumplimiento de tareas concentró un 57,1 % en “siempre” y un 37,1 % en “casi siempre”. La percepción de progreso diario alcanzó un 68,6 % en “siempre”. Estos datos reflejan una disposición favorable hacia el aprendizaje, pero también plantean la pregunta de hasta qué punto esa percepción optimista coincide con el desempeño real.

Prueba de comprensión lectora: desempeño objetivo

La prueba de comprensión lectora arrojó un panorama menos favorable que la autopercepción. En el nivel literal, los porcentajes de acierto fueron del 62,8 %, 51,4 % y 57,1 % para las preguntas 1, 2 y 3 respectivamente, con una media de 57,1 %. Los estudiantes lograron recuperar la información explícita del

cuento con un éxito moderado, aunque la segunda pregunta que exigía localizar un dato específico dentro de la narrativa presentó la tasa más baja del bloque.

El nivel inferencial registró los resultados más bajos de toda la prueba: 48,6 %, 42,8 % y 51,4 %, con una media de 47,6 %. Menos de la mitad de los estudiantes respondió correctamente las dos primeras preguntas inferenciales, lo que confirma las dificultades para deducir información no explícita, establecer relaciones causales implícitas y construir significados que el texto no declara directamente.

El nivel crítico, contra lo que podría esperarse dada su mayor complejidad taxonómica, obtuvo las tasas de acierto más altas: 71,4 %, 57,1 % y 65,7 %, con una media de 64,7 %. Este resultado admite varias interpretaciones. Es posible que las preguntas críticas, al solicitar opiniones valorativas sobre las acciones de los personajes, hayan sido percibidas como más accesibles porque no exigían una respuesta única verificable, sino un juicio personal que los estudiantes se sintieron más seguros de emitir. También puede influir el formato de opción múltiple, que en ítems de evaluación crítica tiende a ofrecer distractores cuya implausibilidad es más fácil de detectar.

Correlación entre comprensión lectora y proceso de aprendizaje

La prueba de correlación de Spearman reveló una relación positiva, moderada y estadísticamente significativa entre la comprensión lectora y el proceso de aprendizaje ($p = 0,631$; $p < 0,001$). Este coeficiente indica que los estudiantes con mejores puntuaciones en comprensión lectora tienden a mostrar, de manera consistente, mejores indicadores en las dimensiones de atención, comprensión de contenidos y rendimiento académico. La significación bilateral ($p = 0,000$) permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de investigación: la comprensión lectora influye significativamente en el proceso de aprendizaje.

Tabla 1.

Correlación entre comprensión lectora (CL) y proceso de aprendizaje (PA)

	CL	PA
CL – Coeficiente de correlación	1,000	0,631**
CL – Sig. (bilateral)	—	0,000
PA – Coeficiente de correlación	0,631**	1,000
PA – Sig. (bilateral)	0,000	—
N	35	35

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Discusión

Los resultados de este estudio confirman que la comprensión lectora mantiene una relación significativa con el proceso de aprendizaje en estudiantes de sexto grado de Educación General Básica. La correlación

obtenida ($p = 0,631$) se inscribe dentro del rango que la literatura reporta para estudios similares. Díaz-Calle et al. (2024) encontraron correlaciones entre 0,55 y 0,68 en muestras de educación básica, y Vera-Sánchez et al. (2022) reportaron valores similares al analizar la relación entre comprensión lectora y rendimiento académico global. La convergencia de estos hallazgos refuerza la idea de que la comprensión lectora opera como una competencia mediadora del aprendizaje escolar: no es un fin en sí mismo, sino un medio a través del cual el estudiante accede, procesa y consolida los contenidos de todas las áreas curriculares.

El hallazgo más revelador de nuestro estudio es la localización del punto débil. El nivel inferencial concentró las mayores dificultades, con una tasa media de acierto del 47,6 %, inferior tanto a la comprensión literal (57,1 %) como a la crítica (64,7 %). Este resultado es consistente con los reportados por Ruano Zambrano et al. (2024), quienes identificaron la inferencia como el principal desafío en la educación básica, y con los datos de Carrillo Difilipo et al. (2024), que mostraron mejoras significativas en comprensión inferencial tras la aplicación de secuencias didácticas basadas en las estrategias de Solé. La persistencia de estas dificultades inferenciales a través de contextos y muestras distintas sugiere que no estamos ante un problema local, sino ante una carencia estructural de la enseñanza de la lectura en la región: los docentes dedican tiempo a verificar la comprensión literal (¿quién es el personaje principal?, ¿dónde ocurre la historia?) y ocasionalmente a promover la opinión crítica (¿te gustó el cuento?, ¿estás de acuerdo con lo que hizo el personaje?), pero omiten el trabajo explícito con las inferencias, que es precisamente el puente cognitivo entre ambos niveles.

La discrepancia entre autopercepción y desempeño objetivo merece atención. Los estudiantes se percibieron a sí mismos con niveles razonables de comprensión y con una actitud favorable hacia el aprendizaje: la mayoría declaró que presta atención en clase, que la lectura le ayuda a entender mejor los contenidos y que cumple con sus tareas. Sin embargo, cuando enfrentaron una prueba que exigía demostrar comprensión real no declararla, los resultados fueron considerablemente inferiores. Esta brecha entre lo que el estudiante cree saber hacer y lo que efectivamente logra ha sido documentada en otros contextos. Palomares (2025) advirtió que los estudiantes de educación básica tienden a sobrestimar sus capacidades lectoras, en parte porque carecen de metacognición suficiente para evaluar con precisión su propio nivel de comprensión. La implicación pedagógica es directa: los docentes no pueden confiar exclusivamente en la percepción del estudiante como indicador de su competencia lectora; necesitan incorporar evaluaciones directas que pongan a prueba la comprensión de manera efectiva.

El desempeño relativamente alto en comprensión crítica (64,7 %) requiere una interpretación cautelosa. Si bien este resultado es alentador, debe leerse a la luz de las características del instrumento utilizado. Las preguntas críticas solicitaban emitir juicios sobre las acciones de los personajes y evaluar consecuencias, tareas que admiten cierto margen de subjetividad y que, en formato de opción múltiple, pueden resolverse con niveles de comprensión parcial. Cassany (2024) ha enfatizado que la lectura crítica genuina va más

allá de la expresión de opiniones: implica analizar los mecanismos retóricos del texto, cuestionar las fuentes de información y evaluar la coherencia argumentativa. Sería prematuro concluir que los estudiantes evaluados dominan la lectura crítica; lo que los datos indican es que poseen una base sobre la cual construir esa competencia.

En cuanto a las limitaciones del estudio, la primera y más evidente es el tamaño de la muestra. Con 35 participantes, los resultados tienen validez interna para el contexto estudiado, pero su generalización a otros contextos requiere cautela. La correlación de Spearman es menos estable con muestras pequeñas, y aunque la significación estadística fue robusta ($p < 0,001$), el intervalo de confianza del coeficiente es amplio. La segunda limitación concierne al diseño transversal: medimos la relación entre variables en un momento puntual, lo que impide establecer causalidad. Que la comprensión lectora correlacione con el proceso de aprendizaje no significa necesariamente que la primera cause el segundo; la relación podría ser bidireccional, o ambas variables podrían estar influidas por un tercer factor no medido, como el nivel socioeconómico familiar o la calidad de la instrucción previa. La tercera limitación atañe a la administración virtual de los instrumentos: la falta de supervisión presencial pudo haber introducido fuentes de varianza no controladas, como la ayuda de familiares al responder o las distracciones propias del entorno doméstico.

Pese a estas limitaciones, el estudio aporta evidencia empírica contextualizada que ilumina la situación lectora de un grupo concreto de estudiantes ecuatorianos y señala con claridad dónde debe concentrarse la intervención pedagógica. Las líneas de investigación futura deberían abordar al menos tres preguntas que nuestros datos no pueden responder: ¿qué efecto tiene la implementación sostenida de estrategias de lectura inferencial sobre el desempeño académico global a lo largo de un ciclo lectivo completo? ¿En qué medida las variables familiares moderan la relación entre comprensión lectora y aprendizaje en poblaciones rurales ecuatorianas? ¿Cómo varía la brecha entre autopercepción y desempeño lector según el nivel socioeconómico y el grado escolar? Responder a estas preguntas exigiría diseños longitudinales, muestras más amplias y la incorporación de variables contextuales que nuestro estudio no contempló.

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación permiten formular tres conclusiones centrales, cada una anclada a un objetivo específico del estudio.

La primera conclusión responde al diagnóstico del nivel de comprensión lectora. Los estudiantes de sexto grado evaluados mostraron un desempeño desigual en los tres niveles de comprensión: la comprensión inferencial constituyó la dimensión más débil, con una tasa media de acierto inferior al 50 %, mientras que la comprensión literal y la crítica alcanzaron desempeños moderados y aceptables, respectivamente. Esta distribución indica que los estudiantes han desarrollado una base de habilidades de recuperación de información explícita y de emisión de juicios valorativos, pero carecen de las herramientas cognitivas

necesarias para construir significados que el texto no ofrece de manera directa. La inferencia, lejos de ser una habilidad secundaria, es la que conecta lo dicho con lo no dicho, lo explícito con lo implícito, el texto con el conocimiento del lector. Sin ella, la comprensión es superficial y frágil.

La segunda conclusión atañe a la relación entre comprensión lectora y aprendizaje. La correlación positiva, moderada y significativa ($p = 0,631$; $p < 0,001$) confirma que ambas variables están asociadas de manera consistente: los estudiantes con mejor comprensión lectora tienden a presentar niveles más altos de atención, comprensión de contenidos y rendimiento académico. Esta relación no es trivial ni esperable por defecto; es una evidencia empírica que justifica que las políticas de mejora del aprendizaje en educación básica prioricen la comprensión lectora como eje de intervención.

La tercera conclusión se deriva de la discrepancia entre autopercepción y desempeño. Los estudiantes se percibieron como lectores razonablemente competentes y como aprendices motivados, pero su desempeño en la prueba de comprensión lectora reveló lagunas significativas, especialmente en el nivel inferencial. Esta discrepancia tiene implicaciones directas para la evaluación formativa: los docentes necesitan ir más allá de la autoevaluación del estudiante y utilizar instrumentos que midan la comprensión de manera directa y diferenciada por niveles.

Las recomendaciones que se desprenden de estos hallazgos son concretas. Para la práctica docente, proponemos la incorporación sistemática de actividades de lectura que exijan inferencias: preguntas sobre causas no explícitas, predicciones basadas en pistas textuales, detección de intenciones comunicativas implícitas, reconstrucción de información omitida por el autor. Estas actividades no requieren recursos extraordinarios; requieren un cambio de enfoque: pasar de preguntar “¿qué dice el texto?” a preguntar “¿qué quiere decir el texto?” y “¿cómo lo sabemos?”. Para la política educativa, recomendamos que los programas de formación docente continua incluyan módulos específicos sobre enseñanza de la comprensión inferencial, acompañados de materiales didácticos contextualizados y de rúbricas que permitan monitorear el progreso de los estudiantes en este nivel. Para la investigación, sugerimos estudios longitudinales con diseños cuasi-experimentales que permitan evaluar el impacto de intervenciones lectoras sostenidas sobre el aprendizaje escolar, y estudios comparativos entre instituciones urbanas y rurales que aporten evidencia sobre la influencia de las variables contextuales en la comprensión lectora.

Referencias Bibliográficas

- Armijos, A., Paucar, C., & Quintero, J. (2023). Estrategias para la comprensión lectora: una revisión de estudios en Latinoamérica. *Revista Andina de Educación*, 6(2), 1–6. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.6>
- Ávila, R. A., & Quinteros, L. G. (2023). Estrategia didáctica para el desarrollo de comprensión lectora en estudiantes de bachillerato. *Revista ALCANCE*, 2(6), 1–11. <https://doi.org/10.47230/ra.v2i6.39>

- Bajaña, E. Y. (2025). Innovación educativa y aprendizaje activo. *Revista Multidisciplinar Ciencia y Descubrimiento*, 2(2), 1–18. <https://doi.org/10.70577/ne1t2z88RCD>
- Baque, G. R. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(5), 75–86.
- Carrillo Difilipo, E. L., Navarro, M. E., & Molina Morón, B. L. (2024). Proceso lector a través de secuencias didácticas basadas en las estrategias de Isabel Solé. *Revista UNIMAR*, 42(2), 67–80.
- Carrión, C., Chamorro, F., Pinto, B., & Leal, O. (2022). Los recursos didácticos para el aprendizaje de la lectoescritura en niños con dificultades de aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 7(9), 625–640.
- Cassany, D. (2024). Enseñar a leer y escribir con inteligencias artificiales generativas: reflexiones, oportunidades y retos. *Enunciación*, 29(2), 320–336.
- Chamba Rivera, L., Moreno, R., Valdivieso, P., & González, A. (2025). Influencia de la hora pedagógica de animación a la lectura en el pensamiento crítico y comprensión lectora en la Educación General Básica en Ecuador. *Revista Científica UISRAEL*, 12(1), 89–108.
- Chumbe Mejía, A. (2023). La leyenda como recurso didáctico que motiva la lectura inferencial. *Pucara*, 34(1), 113–123.
- De Jesús, L. F. (2024). Las estrategias didácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Pedagogy, Culture and Innovation*, 1(1), 1–12. <https://doi.org/10.35381/pedagogy.v1i1.2773>
- Díaz-Calle, M., Romero, P., Herrera, J., & Vásquez, S. (2024). Comprensión lectora y aprendizaje significativo en estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Educación*, 20(1), 45–60.
- Esquivel, I., Gálvez, K., & Barrios, F. (2022). Habilidades de pensamiento, comprensión lectora y memoria operativa en estudiantado normalista. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1–20. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.17>
- Granda-Asencio, L., Espinoza-Freire, E., & Mayon-Espinoza, S. (2023). Importancia de la comprensión lectora en las áreas básicas del aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 3528–3546.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Huamán, G. A. (2024). Relevancia de la comprensión lectora en educación: una revisión sistemática. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29), 1–12. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2109>

- Huamancha, M., Mallma, J., Quispe, L., & Vargas, R. (2025). Teorías sobre la comprensión lectora: una revisión teórica de modelos. *Revista Invencon*, 1(1), 1–9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17188890>
- Kintsch, W. (2024). Comprehension revisited: Thirty years of construction-integration. *Discourse Processes*, 61(2), 89–114.
- Loor, F., Jumbo, L., Salto, Z., Llangari, A., & Naranjo, J. (2025). Aprendizaje activo y participación estudiantil como ejes para mejorar los procesos educativos en Educación General Básica. *Código Científico Revista de Investigación*, 6(2), 1584–1596.
- Lucas Parrales, M. (2024). Comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje con estudiantes de Educación General Básica media. *Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 214–232.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de Educación Obligatoria*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Morante, H., & Ramírez, M. A. (2024). Comprensión lectora y aprendizaje significativo en los estudiantes de Educación Básica Superior. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(2), 168–193. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i2.207>
- Muñoz, A., & Dossman, D. M. (2024). Motivación intrínseca y su relación con el aprendizaje del factor común. *Praxis*, 20(1), 143–157. <https://doi.org/10.21676/23897856.5465>
- Nugra Sanizaca, C. (2022). Estrategias para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 665–676.
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Osorio, M. E., Vidarte, J. A., & Restrepo, J. E. (2022). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una relación mediada por las funciones ejecutivas. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 75–92.
- Palomares, L. (2025). Autopercepción lectora y desempeño real en estudiantes de educación primaria: brechas y factores asociados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 18(1), 33–49.
- Pisco, S. J., Regalado, M. V., & Torres, A. R. (2023). Dominio lector y resolución de problemas en estudiantes de educación básica. *Horizontes Pedagógicos*, 25(2), 112–128.
- Ramírez, F., & Fernández, G. (2022). Comprensión lectora y construcción del pensamiento crítico en educación primaria. *Revista de Educación*, 398, 211–234. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-556>

- Reyna, M. Y., & Castro, Y. A. (2023). Importancia del fortalecimiento de las estrategias de comprensión lectora en las instituciones de Educación Superior. *Revista San Gregorio*, 1(56), 194–204. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i56.2515>
- Rojas, H. F., Curipallo, N. E., & Diaz, J. A. (2025). La influencia de la comprensión lectora en la resolución de problemas matemáticos en los estudiantes de Educación General Básica. *Revista Científica UISRAEL*, 12(2), 133–155. <https://doi.org/10.35290/rcui.v12n2.2025.1440>
- Ruano Zambrano, L. M., Palacios Betancourth, J., Mora Delgado, J. A., & Coello Zambrano, J. A. (2024). Estrategias clave de lectura comprensiva para potenciar la comunicación. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 7(19), 518–532.
- Salazar, E. V., Carbonell, C. E., Temoche, C., & Mendoza, C. A. (2023). Efectividad de estrategias docentes para la comprensión lectora. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(1), 625–635. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2823>
- Sánchez, L., Mencía, A., Veras, C., Molina, S., Cabrera, M., & Ruiz, C. (2021). Prácticas lectoras en el hogar y comprensión lectora en estudiantes de primaria: evidencia longitudinal del Proyecto USAID LEER. *RECIE Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5(1), 44–62.
- Serrano Calderón, R. E. (2024). Incidencia de la comprensión lectora en el aprendizaje del estudiante. *Torreón Universitario*, edición especial, 183–192. <https://doi.org/10.5377/rtu.v1i1.19060>
- Tovar, L. G. (2024). Metacognición y aprendizaje autónomo. *Sinergia Académica*, 5(2), 1–10. <https://doi.org/10.51736/cq62nj14>
- UNESCO-OREALC. (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe: resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. UNESCO.
- Ushco, S. J., & López, J. L. (2025). Comprensión lectora en el proceso de aprendizaje de las matemáticas. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 26, 239–255. <https://doi.org/10.37135/chk.002.26.11>
- Valero, V., Pari, M., & Calsin, Y. (2024). Comprensión lectora en universitarios ingresantes. *Revista Docentes 2.0*, 17(1), 174–182. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.453>
- Veloiz Abad, A., Zapata Valverde, Y., Hernández Centeno, J., Valencia Trujillo, G., Martínez Oviedo, M., & Abad Troya, L. (2024). La influencia de los clubes de lectura en el desarrollo de la comprensión lectora y el pensamiento crítico en estudiantes de Educación General Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 4163–4170. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13883

-
- Bolívar, A., Caicedo, G., & Montoya, S. (2024). Autopercepción lectora y desempeño inferencial en estudiantes de básica primaria: un estudio comparativo. *Lenguaje*, 52(1), 78–99. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v52i1.12456>
- Fajardo, A., Hernández, J., & González, Á. (2021). Reading comprehension gaps in rural primary schools: Self-report vs. performance measures. *Reading Psychology*, 42(4), 367–389. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888352>
- Martín, R. A., & González, L. M. (2022). Evaluación contextualizada de la comprensión lectora en educación primaria: retos y propuestas para el ámbito hispanohablante. *Revista de Educación*, 396, 145–168. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-538>
- Vera-Sánchez, J., Mendoza, R., Paredes, F., & Gutiérrez, L. (2022). Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de educación básica. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 8(3), 1120–1138.