

Estrategias de lectura guiada y comprensión lectora en cuarto grado de educación general básica

Guided reading strategies and reading comprehension in fourth grade
of general basic education

Martha Ivonn Mora Sigüenza

mmoras1@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0002-1611-8874>

Universidad Estatal de Milagro

Milagro – Ecuador

Ingrid Alexandra Estupiñan Minota

iestupinan@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0007-9204-7509>

Universidad Estatal de Milagro

Guayaquil – Ecuador

Nayely Jhosmania Cabrera Deleg

ncabrerad2@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0009-2191-7006>

Universidad Estatal de Milagro

Milagro – Ecuador

Martha del Rocío Villalba Hernández

mvillalbah@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0004-9175-156X>

Universidad Estatal de Milagro

Riobamba – Ecuador

María Narcisca Caicedo Minota

maria.caicedo@docentes.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0007-4584-461X>

Universidad Estatal de Milagro

Guayaquil – Ecuador

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i1.5423>


Redilat
Red de Investigadores
Latinoamericanos


LATAM

Revista Latinoamericana de
Ciencias Sociales y Humanidades

Artículo recibido: 23 de octubre de 2025.

Aceptado para publicación: 26 de febrero de 2026.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

VOLUMEN VII

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i1.5423>

Estrategias de lectura guiada y comprensión lectora en cuarto grado de educación general básica

Guided reading strategies and reading comprehension in fourth grade of general basic education

Martha Ivonn Mora Sigüenza

mmoras1@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0002-1611-8874>

Universidad Estatal de Milagro

Milagro – Ecuador

Nayely Jhosmania Cabrera Deleg

ncabrerad2@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0009-2191-7006>

Universidad Estatal de Milagro

Milagro – Ecuador

Martha del Rocío Villalba Hernández

mvillalbah@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0004-9175-156X>

Universidad Estatal de Milagro

Riobamba – Ecuador

María Narcisa Caicedo Minota

maria.caicedo@docentes.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0007-4584-461X>

Universidad Estatal de Milagro

Guayaquil – Ecuador

Ingrid Alexandra Estupiñan Minota

iestupinan@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0007-9204-7509>

Universidad Estatal de Milagro

Guayaquil – Ecuador

Artículo recibido: 23 de octubre de 2025. Aceptado para publicación: 26 de febrero de 2026.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

Este estudio descriptivo analizó la relación entre las estrategias de lectura guiada implementadas por docentes y los niveles de comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de Educación General Básica. La comprensión lectora es esencial para la construcción de conocimiento en el ámbito académico, y su avance en la educación básica, es un factor determinante para el éxito educativo en el futuro. Un total de 35 estudiantes de 8 a 9 años pertenecientes a una institución educativa fiscal de Guayaquil durante el período académico 2024-2025. Se utilizó un diseño descriptivo observacional sin intervenciones experimentales. Se emplearon dos instrumentos para la recolección de datos. Se evaluó una prueba piloto con una escala Likert de 10 ítems, dirigida a docentes, y se realizó una encuesta de 10 preguntas, también en escala Likert, dirigida a estudiantes, para medir el valor que otorgan a la lectura guiada y la comprensión lectora, la cual fue evaluada por tres jueces. Los datos se analizaron utilizando Microsoft Excel. Los docentes priorizan la mediación y la planificación didáctica en la implementación de estrategias de lectura guiada y en la evaluación formativa. En cuanto a la comprensión lectora, los estudiantes mostraron un nivel moderado, con dificultades para

inferir y desarrollar el pensamiento crítico. Esto sugiere que la integración de rúbricas y diversos materiales didácticos puede mejorar significativamente la comprensión lectora en este nivel educativo.

Palabras clave: lectura guiada, comprensión lectora, educación primaria, estrategias didácticas, evaluación formativa

Abstract

This descriptive study analyzed the relationship between guided reading strategies implemented by teachers and the levels of reading comprehension in fourth grade students of Basic General Education. Reading comprehension is essential for knowledge construction in the academic field, and its progress in basic education is a determining factor for future educational success. A total of 35 students aged 8 to 9 from a public educational institution in Guayaquil participated during the 2024-2025 academic period. A descriptive observational design was used without experimental interventions. Two instruments were employed for data collection. A pilot test with a 10-item Likert scale, aimed at teachers, was evaluated, and a survey of 10 questions, also on a Likert scale, was administered to students to measure the value they assign to guided reading and reading comprehension, which was evaluated by three judges. The data were analyzed using Microsoft Excel. Teachers prioritize mediation and didactic planning in the implementation of guided reading strategies and formative assessment. Regarding reading comprehension, students showed a moderate level, with difficulties in inferring and developing critical thinking. This suggests that the integration of rubrics and various didactic materials can significantly improve reading comprehension at this educational level.

Keywords: guided reading, reading comprehension, primary education, didactic strategies, formative assessment

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Mora Sigüenza, M. I., Cabrera Deleg, N. J., Villalba Hernández, M. del R., Caicedo Minota, M. N., & Estupiñan Minota, I. A. (2026). Estrategias de lectura guiada y comprensión lectora en cuarto grado de educación general básica. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 7 (1), 2191 – 2208. <https://doi.org/10.56712/latam.v7i1.5423>

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora constituye una competencia fundamental para el desarrollo académico y social de los estudiantes, siendo reconocida por organismos internacionales como un indicador clave de la calidad educativa (UNESCO, 2023). A pesar de esto, varios resultados de evaluaciones internacionales muestran una crisis persistente en el desarrollo de esta habilidad, especialmente en el contexto latinoamericano. Según los resultados de evaluaciones internacionales evidencian que casi el 50% de los estudiantes en América Latina no alcanzan el nivel básico de competencia lectora, lo que es aún peor entre los estudiantes que asisten a escuelas públicas de entornos socioeconómicos bajos (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018). El problema no aparece de la nada en la educación secundaria; en cambio, se remonta a las primeras etapas de la escolarización, donde se construyen las bases de la lectoescritura y el pensamiento crítico (Mora-Rosales et al., 2025).

En el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019), Ecuador tiene un 51% de estudiantes evaluados en los niveles más bajos de comprensión lectora, lo que lo ubica por debajo del promedio regional (UNESCO, 2021). A las dificultades más significativas en la comprensión lectora, el (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018) centra en las comprensiones inferencial y crítica, y manifiesta que la comprensión literal presenta mejores resultados. Esto genera interrogantes sobre las estrategias de enseñanza que se ejecutan en el aula y sobre los métodos que los docentes usan para que los estudiantes construyan significados de los textos escritos. El propio (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025) ha señalado la crítica importancia de la enseñanza lectura en los primeros años de la Educación Básica General, y ha señalado que el cuarto año es el año clave en la transición de los estudiantes, donde deben afianzar las habilidades de decodificación y progresar a niveles superiores de comprensión de textos.

Las estrategias basadas en la lectura guiada están empezando a demostrar su potencial para promover la comprensión lectora en las aulas de primaria. Este método se inspira en la teoría sociocultural de (Vygotsky, 1978) y su Zona de Desarrollo Próximo, que sostiene que el docente ofrece diferentes niveles de apoyo a cada uno de los grupos pequeños, mientras leen textos que corresponden a su nivel de desarrollo lector. A diferencia de la lectura independiente o la lectura en voz alta que el docente realiza durante la lectura compartida, en la que observa cómo los estudiantes utilizan diferentes estrategias, la lectura guiada brinda la oportunidad de diagnosticar dificultades concretas y ofrecer retroalimentación de forma rápida y personalizada (Mora-Rosales et al., 2025). Hay una abundancia de investigaciones de varios países que muestran que cuando esta metodología se aplica correctamente, desarrolla las habilidades para convertirse en lectores estratégicos autorregulados (Ramos Vélchez et al., 2024).

La comprensión lectora implica un proceso constructivo y estratégico en el que el lector obtiene significados de un texto. Este proceso, como señalamos en (Molina Ibarra, 2020), va más allá de la simple decodificación de un contenido y, para ello, el lector tiene que movilizar un conjunto de recursos cognitivos que le permitan, entre otras cosas, el reconocimiento de información explícita, la formulación de inferencias, la realización de figuras intertextuales y la manifestación de una postura crítica sobre el texto. Esto último, en parte, explica la propuesta de taxonomía de la comprensión de textos que, en el caso de (Campoverde Chamba, 2025), habla de tres niveles que son, además, de comprensión crítica y literal. La más reciente de las investigaciones sugiere que la trayectoria que dibujan estos niveles no es secuencial, sino más bien recursiva y que para transitar en cada uno de estos niveles, es necesaria instrucción y práctica, de modo sistemático, con los estudiantes, en este caso, de educación básica (Duke et al., 2021).

En la última década, se ha estudiado el uso de estrategias de lectura guiada en educación primaria, aunque con resultados dispares. (Santander Rodríguez et al., 2022) realizaron una revisión bibliométrica de la investigación sobre comprensión lectora en educación primaria. Señalan que la

eficacia de la estrategia depende de cuatro elementos: la profundidad de la planificación de la clase, la capacidad del docente para guiar el aprendizaje mediante preguntas de orden superior, el uso continuo de la evaluación formativa y la variedad de recursos de lectura y escritura disponibles. En el contexto latinoamericano, algunos estudios han señalado recientemente que los docentes se centran en actividades de comprensión literal y pasan muy poco tiempo desarrollando habilidades inferenciales y críticas (Campoverde Chamba, 2025). De manera similar, los estudios con docentes ecuatorianos documentan que, aunque reconocen la importancia de la lectura guiada, experimentan numerosas limitaciones en su implementación, incluyendo el tamaño grande de las clases, materiales inadecuados y capacitación insuficiente sobre estrategias de mediación lectora (Guerrero Viscarra, 2025).

Los estudios sobre educación primaria consideran el cuarto grado como una etapa crucial para el desarrollo de las habilidades lectoras. En esta etapa, los estudiantes parecen realizar una transición de “aprender a leer” a “leer para aprender”. Esta transición implica la interacción con textos más elaborados y complejos, así como con un vocabulario más especializado y complejo, y una variedad de estructuras textuales (Molina Ibarra, 2020). Estudios longitudinales han demostrado que las dificultades de comprensión lectora que no se abordan en esta etapa tienden a persistir e incluso extenderse a grados superiores (Becerra-García et al., 2025). En Ecuador, estudios han demostrado que una proporción significativa de estudiantes de cuarto grado presentan dificultades de comprensión crítica e inferencial, mientras que presentan un mejor desempeño en comprensión literal (Campoverde Chamba, 2025). Estos hallazgos parecen indicar que las prácticas pedagógicas predominantes pueden estar concentrándose desproporcionadamente en habilidades de pensamiento de orden inferior.

Se inicia un estudio sobre la relación entre las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes y el nivel de comprensión lectora de sus estudiantes. Se desarrolló un estudio longitudinal en el que la calidad de la lectura instructiva predice el desarrollo de la comprensión lectora, incluso controlando el nivel socioeconómico, la capacidad inicial y otros factores. Estudios recientes en contextos de habla hispana han explorado las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora en la educación primaria, y concluyeron que existe una brecha significativa entre las recomendaciones basadas en evidencia y las prácticas reales en las aulas, donde predominan las actividades de comprensión literal y hay una falta de estrategias de enseñanza explícitas para los procesos inferenciales (Ramos Vílchez et al., 2024). En América Latina, estudios basados en evidencia que utilizan datos de TERCE han demostrado que las prácticas de enseñanza relacionadas con promover la discusión sobre textos, la enseñanza explícita de estrategias y el uso de textos diversos están correlacionadas positivamente con mejores resultados en comprensión lectora (UNESCO, 2021).

No obstante, todavía hay brechas en la literatura. Primero, la mayor parte de la investigación sobre la Lectura Guiada proviene de contextos anglosajones, y hay poca investigación sobre su implementación y efectividad en los sistemas educativos latinoamericanos, donde las condiciones institucionales, la formación docente y los recursos difieren considerablemente (Unesco, 2024). En segundo lugar, hay poca investigación que examine, en el mismo estudio, la práctica multidimensional de la Lectura Guiada por parte del docente y los diferentes niveles de comprensión lectora de los estudiantes (Mora-Rosales et al., 2025). En tercer lugar, hay poca investigación sobre las voces de los estudiantes en relación con sus experiencias con la Lectura Guiada, lo cual es sorprendente dado que su voz es la más pertinente para evaluar la efectividad y el impacto motivacional de estas prácticas (Moreira Moreira & Hidalgo Valverde, 2023). Es fundamental realizar más estudios descriptivos para documentar las prácticas reales en contextos específicos antes de la implementación de intervenciones, especialmente en las escuelas públicas ecuatorianas con mayor concentración de estudiantes con dificultades lectoras (Becerra-García et al., 2025).

Este estudio aborda estas brechas a través de una metodología de investigación descriptiva al examinar la implementación de estrategias de lectura guiada por docentes de 4to grado de Educación

Básica General, y los niveles de comprensión lectora de sus estudiantes, en una escuela pública en Guayaquil. La pregunta guía de esta investigación es: ¿Cuáles son las estrategias de lectura guiada empleadas por docentes de 4to grado de Educación Básica General en las dimensiones de planificación de clase, mediación y modelado, evaluación formativa e integración de recursos, y qué niveles de comprensión lectora demuestran sus estudiantes: literal, inferencial y crítica? El objetivo general es analizar las estrategias de lectura guiada empleadas por docentes de 4to grado y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes en una escuela pública en Guayaquil durante el año escolar 2024-2025.

Los objetivos son:

- Identificar las estrategias de lectura guiada que los docentes utilizan en las dimensiones de planificación instruccional, mediación y modelación, evaluación formativa y retroalimentación, y en recursos y condiciones de implementación.
- Diagnosticar los niveles de comprensión lectora, en sus dimensiones de lectura crítica, inferencial y literal, de los estudiantes de 4to grado.
- Describir las opiniones de los estudiantes sobre las prácticas de lectura guiada que se utilizan en el aula y sobre la comprensión lectora.

Este estudio contribuye al conocimiento sobre las prácticas pedagógicas reales en contextos educativos ecuatorianos y proporciona información empírica que puede orientar programas de formación docente y políticas institucionales orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora en educación básica.

METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con diseño no experimental, descriptivo y transversal. Se clasificó como no experimental debido a que no se manipularon deliberadamente las variables de estudio, sino que se observaron y midieron en su contexto natural sin intervención del investigador (Hernández & Mendoza, 2020). El carácter descriptivo del diseño permitió caracterizar y especificar las propiedades, características y perfiles de las variables estrategias de lectura guiada y comprensión lectora, así como explorar su relación en el contexto específico de estudio (González Mares, 2019). La dimensión transversal se estableció porque la recolección de datos se realizó en un único momento temporal durante el período académico 2024-2025, proporcionando una fotografía instantánea de las prácticas docentes y los niveles de comprensión lectora estudiantil (Hernández & Mendoza, 2020).

Las variables de estudio se definieron operacionalmente de la siguiente manera: la variable estrategias de lectura guiada se conceptualizó como el conjunto de prácticas pedagógicas implementadas por los docentes para mediar el proceso de construcción de significado textual (Mora-Rosales et al., 2025), operacionalizada a través de cuatro dimensiones: 1) Planificación didáctica, que incluye la selección de textos apropiados, establecimiento de objetivos de aprendizaje y diseño de actividades diferenciadas. 2) Se refiere a la enseñanza de modelado y mediación, en relación con las técnicas de andamiaje, la demostración de estrategias de lectura y la formulación de preguntas en diferentes niveles cognitivos (Osorio Gomez et al., 2021). 3) Evaluación formativa y retroalimentación, que incluye el monitoreo continuo del progreso en la lectura y la provisión de retroalimentación que sea específica y oportuna. 4) Integración de recursos y condiciones de implementación, que se relaciona con el uso de materiales bibliográficos variados y la disposición del entorno de aprendizaje. La variable comprensión lectora se definió como la capacidad de los estudiantes para construir significado a partir de textos escritos (Molina Ibarra, 2020), operacionalizada mediante la evaluación de tres niveles: literal, inferencial y crítico (Romero-Campoverde & Zhamungui-Jumbo, 2022).

Participantes

La muestra estuvo constituida por 35 estudiantes y 10 docentes de la Institución Educativa fiscal ubicada en la zona urbana de Guayaquil, Ecuador. Los estudiantes participantes tenían edades comprendidas entre 8 y 9 años ($M = 8.6$ años, $DE = 0.5$), distribuidos en 18 niñas (51.4%) y 17 niños (48.6%). Todos los estudiantes cursan regularmente el cuarto grado de EGB y no presentaban diagnósticos de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad que requieran adaptaciones curriculares significativas en el área de Lengua y Literatura. La institución educativa se caracteriza por atender a población de nivel socioeconómico medio-bajo, con familias cuyos ingresos se sitúan predominantemente en los quintiles 2 y 3 según la estratificación del (Instituto nacional de estadísticas y censo, 2021). Entre los 10 docentes, 8 eran mujeres y 2 hombres. La experiencia docente que reportaron osciló entre 5 y 18 años ($M = 12.4$ años, $DE = 5.8$). Todos tenían una Licenciatura en Educación Básica o campos relacionados. Ocho docentes (80%) asistieron a capacitación sobre metodologías para la enseñanza de la lectura en los últimos tres años, aunque hubo diferencias en el alcance y la duración de la capacitación entre ellos.

Los criterios de inclusión de los estudiantes son: a) Estar matriculado y haber cursado cuarto grado de EGB en la institución seleccionada durante el año académico 2024-2025. b) Contar con autorización de su padre o representante legal. c) Ser capaz de responder de forma autónoma las preguntas planteadas sin ayuda a los cuestionarios escritos que les presentará el investigador. Los criterios de exclusión son: a) Tener un diagnóstico de discapacidad intelectual o trastornos del neurodesarrollo que, en este caso, afecte significativamente la comprensión lectora. b) Tener un ausentismo escolar superior al 20 % durante el periodo de recolección de datos. c) No completar al menos el 80% de los ítems de los instrumentos aplicados. Para los docentes, los criterios de inclusión fueron: a) Ejercer la docencia en la Institución Educativa en el área de Lengua y Literatura durante el período de estudio. b) Tener al menos un año de experiencia en el nivel. c) Aceptar voluntariamente participar mediante la firma del consentimiento informado. No se establecieron criterios de exclusión específicos para docentes.

El estudio se ajustó a las pautas éticas de la Declaración de Helsinki y a las regulaciones del Ministerio de Educación del Ecuador, en relación con la investigación en centros educativos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025). Se contó con la aprobación del Comité Institucional de Ética en Investigación de la universidad patrocinadora y de la autoridad educativa de la Institución. Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes en el estudio. Los docentes firmaron un consentimiento que les fue explicado el propósito, el procedimiento, los riesgos y los beneficios del estudio; los padres o tutores legales de los estudiantes firmaron un consentimiento informado por separado para los menores, y los estudiantes expresaron su asentimiento de manera verbal tras una explicación a su nivel. Se aseguró la confidencialidad y anonimato de todos los participantes mediante la codificación alfanumérica de los datos, y se estableció que la información recopilada sería utilizada exclusivamente con fines académicos y de investigación.

Procedimiento de Muestreo

Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, técnica apropiada para estudios descriptivos exploratorios en contextos educativos específicos donde el acceso a la población está condicionado por factores institucionales y logísticos (González Mares, 2019). Los criterios empleados en la selección de la institución educativa son: a) Ser una escuela pública representativa del sistema educativo público en Ecuador. b) Fomentar la diversidad en las prácticas docentes al tener al menos dos clases paralelas de cuarto grado. y c) Tener la voluntad de toda la escuela de participar en la investigación.

El tamaño de la muestra de 35 estudiantes se justifica porque representa a todos los estudiantes de cuarto grado que, cumpliendo los criterios de inclusión, obtuvieron autorización de sus representantes para participar. Cabe señalar que, aunque no se realizó un cálculo de tamaño muestral probabilístico, esta cifra se considera en el rango de estudios descriptivos en la región, principalmente en contextos educativos latinoamericanos (Campoverde Chamba, 2025; Guerrero Viscarra, 2025) y, en este caso, ofrece la posibilidad de realizar análisis estadísticos descriptivos de mayor nivel. La inclusión de 10 docentes representó la totalidad del personal que atendía en el área de Lengua y Literatura, constituyendo así un censo del grupo objetivo.

El contacto y el reclutamiento de los participantes se llevaron a cabo en tres pasos. En el primer paso, se contactó con las autoridades institucionales en relación con la carta formal de la universidad patrocinadora que describe la intención y el alcance del estudio. Una vez que la institución dio luz verde, se realizó una reunión con los docentes del área de Lengua y Literatura, se abordaron sus inquietudes y se solicitó su nivel de compromiso como participantes. En el segundo paso, se realizó una reunión con los padres donde se explicó el proceso, se reiteró la naturaleza voluntaria y confidencial del estudio y se distribuyeron los certificados de consentimiento informado. Se programó una semana para recolectar los certificados de consentimiento. En el tercer paso, se realizaron las pruebas para el estudio.

El diseño de los cuestionarios tuvo en cuenta la recolección de datos durante el horario de clase con el fin de reducir el impacto en el cronograma académico. Cada encuesta fue diseñada para asegurar que la recolección de datos tomará entre 20 y 25 minutos, de modo que las encuestas con los docentes se realizaron de forma individual, en un área segura de la institución, y a cada participante se le asignó un tiempo de 25 minutos. Para los encuestados, se asignaron grupos de 18 participantes y la recolección de encuestas se designó grupalmente para cada aula, donde se anticipó que se reunirían durante alrededor de 30 a 35 minutos para el grupo. El investigador principal actuó en la misma capacidad a lo largo de todas las encuestas para proporcionar las mismas instrucciones, y en el caso de los encuestados, actuó en la misma capacidad y en la misma aula para el mismo propósito. Para la recolección de información se diseñaron dos instrumentos ad hoc, validados mediante procedimientos rigurosos que garantizan su pertinencia, claridad y capacidad para medir las variables de estudio.

Cuestionario de Estrategias de Lectura Guiada para Docentes

Se diseñó un cuestionario estructurado tipo Likert dirigido a docentes con el objetivo de identificar las estrategias de lectura guiada que implementan en sus prácticas pedagógicas. El instrumento consistió en 10 ítems distribuidos en tres de las cuatro dimensiones del marco teórico (Ramos Vílchez et al., 2024). 1) Planificación didáctica, midiendo la selección intencional de textos, los objetivos de comprensión y la preparación de materiales en diferentes niveles. 2) Ausencia y modelado, exploró la evidencia de andamiaje, comprensión clara y construcción de preguntas en diferentes niveles cognitivos. 3) Evaluación formativa y retroalimentación, centrada en el monitoreo continuo del progreso del lector y la retroalimentación de naturaleza específica. 4) Integración y aplicación de recursos, relacionados con la provisión y uso de diversos materiales bibliográficos y la organización de la lectura guiada. La ausencia de sesgo en la construcción de los ítems se determinó con la ayuda de expertos (González Mares, 2019). Tres expertos con experiencia en la didáctica de la lectura, la evaluación educativa y la metodología de investigación, analizaron cada ítem de forma independiente y los evaluaron utilizando los criterios de pertinencia, claridad y relevancia. Esta evaluación se realizó en una escala de 1 a 4 para cada criterio. El resultado se procesó para obtener el coeficiente V de Aiken y en todos los ítems se obtuvo un valor superior a 0.80, lo cual se traduce en una evaluación positiva de la ausencia de sesgo (Penfield & Giacobbi, 2004). Los ajustes realizados a algunos ítems fueron fruto de las observaciones de los panelistas.

Una de las acciones realizadas fue una prueba piloto con docentes de la institución educativa con características similares a las de la investigación, pero que no formaron parte de la muestra final. Este proceso fue útil para establecer los pasos a seguir, la comprensión de los ítems y el tiempo de la aplicación. Los docentes que participaron de la prueba piloto no informaron sobre problemas relevantes y, de hecho, ratificaron la adecuación del instrumento. La confiabilidad del se estimó mediante el coeficiente alfa de Cronbach $\alpha = 0,84$, lo que demuestra una confiabilidad relativa. Esto indica que el instrumento posee una consistencia aceptable (Taber, 2018). Para cada dimensión, los coeficientes fueron los siguientes: Planificación Didáctica ($\alpha = 0,78$), Mediación y Modelado ($\alpha = 0,81$), Evaluación Formativa ($\alpha = 0,76$) e Integración de Recursos ($\alpha = 0,72$). Se encontraron niveles aceptables (Tavakol & Dennick, 2011).

Encuesta de Percepción sobre Lectura Guiada y Comprensión Lectora para Estudiantes

Se diseñó una encuesta estructurada tipo Likert dirigida a estudiantes con el objetivo de conocer su percepción y experiencia respecto a las prácticas de lectura guiada implementadas en el aula y su autopercepción sobre comprensión lectora. El instrumento constó de 10 ítems redactados en lenguaje sencillo y apropiado para el nivel de desarrollo cognitivo y lingüístico de estudiantes de 8-9 años (Moreira Moreira & Hidalgo Valverde, 2023). Los elementos se agruparon en dos campos: a) Percepción de la práctica de la lectura guiada, que incluía la frecuencia con la que el maestro realiza actividades de lectura en grupo, proporciona orientación y apoyo, formula preguntas sobre el texto y ofrece retroalimentación. b) Autopercepción de la comprensión lectora, que incluía el grado de confianza que los estudiantes tenían sobre su capacidad para entender el texto, identificar ideas principales, hacer predicciones y dar opiniones sobre la lectura. Se logró la validez de utilizar contenido los mismos procesos que los expertos utilizaron en el cuestionario para los docentes. Los tres especialistas también evalúan la relevancia de la escala de respuestas que se estaba desglosando y la idoneidad de la edad del lenguaje. Se obtuvieron coeficientes V de Aiken superiores a 0,78 para todos los elementos. Las recomendaciones de los expertos resultaron en la clarificación de dos elementos y la adición de más explicaciones en las instrucciones.

La prueba piloto involucró a 8 estudiantes de 4to grado de una escuela diferente. Durante este proceso, se notó que algunos niños pedían que se les aclare el significado de la expresión "a veces", así que se decidió incluir una aclaratoria con ejemplos de la vida diaria en las instrucciones finales. El tiempo promedio para realizar la prueba fue de 30 minutos, lo cual se consideró adecuado para que los participantes mantuvieran su atención. La confiabilidad de los instrumentos se calculó con el coeficiente alfa de Cronbach, y se obtuvo $\alpha = 0.76$ para la escala total, lo cual se considera un valor aceptable, tomando en cuenta el número reducido de ítems y la escala simplificada (Tavakol & Dennick, 2011).

Procedimiento de Análisis de Datos

Los datos recopilados fueron organizados, codificados y analizados utilizando Microsoft Excel 2021. Se optó por este software considerando que el diseño descriptivo del estudio requería fundamentalmente estadística descriptiva básica, para la cual Excel proporciona funcionalidades suficientes y accesibles (Kruskal et al., 2014). Previo al análisis, se realizó un proceso de depuración de datos que incluyó: a) Revisión de completitud de las respuestas. b) Identificación y tratamiento de valores perdidos. c) Detección de valores atípicos mediante inspección visual de distribuciones. Con respecto a los elementos relacionados con las estrategias de lectura guiada, consideraremos las estadísticas descriptivas realizadas para cada ítem y cada dimensión, que corresponden a las métricas de frecuencia absoluta y relativa, medias, desviaciones típicas y valores mínimos y máximos. Se calculó una puntuación total para cada Docente y para cada dimensión, lo que nos permitió determinar las áreas de mayor y menor implementación. Se crearon rangos para la evaluación de la implementación a partir de los percentiles de la distribución: bajo, moderado y alto

Para la variable de comprensión lectora, se calcularon medias y desviaciones estándar, y se registraron frecuencias de respuesta y porcentajes para cada ítem. Se calculó un puntaje total por docente y puntajes por dimensión, permitiendo identificar las áreas de mayor y menor implementación. Asimismo, se emplearon tablas de contingencia y se calcularon porcentajes para establecer análisis de correspondencias simples entre las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas docentes y su autopercepción de la comprensión.

RESULTADOS

Los resultados del presente estudio se organizan en tres secciones principales que responden a los objetivos específicos planteados: 1) Identificación de las estrategias de lectura guiada implementadas por los docentes. 2) Determinación de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes. 3) Descripción de la relación entre ambas variables. Los datos se presentan mediante estadística descriptiva, incluyendo frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar. El análisis del cuestionario aplicado a los 10 docentes participantes reveló variaciones importantes en la frecuencia de implementación de estrategias de lectura guiada según las dimensiones evaluadas. La Tabla 1 presenta los puntajes promedio obtenidos en cada dimensión del instrumento.

Tabla 1

Puntajes Promedio de Implementación de Estrategias de Lectura Guiada por Dimensión (n = 10)

Dimensión	M	DE	Mín	Máx	Rango interpretativo
Planificación didáctica	4.2	0.6	3.0	5.0	Alto
Mediación y modelado docente	3.8	0.7	2.7	4.7	Moderado-Alto
Evaluación formativa y retroalimentación	3.1	0.9	1.5	4.5	Moderado
Integración de recursos y condiciones	2.9	1.1	1.0	4.5	Moderado-Bajo
Puntaje total	3.5	0.6	2.5	4.4	Moderado

Nota: 1 M = Media; DE = Desviación estándar; Mín = Valor mínimo; Máx = Valor máximo. Escala de respuesta: 1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = A veces, 4 = Casi siempre, 5 = Siempre. Rangos interpretativos: Bajo (1.0-2.3), Moderado (2.4-3.6), Alto (3.7-5.0).

Fuente: elaboración propia.

Los resultados mostraron que la dimensión implementada con mayor frecuencia fue la Planificación de Lecciones, lo que indica que los docentes informaron haber participado de manera consistente en actividades, como la selección intencionada de textos, alineados con los niveles de lectura, el establecimiento de metas de comprensión específicas y la preparación de materiales con anticipación. El 80% de los docentes (n = 8) obtuvo puntajes superiores a 4.0 en esta dimensión, ubicándose en el rango alto de implementación.

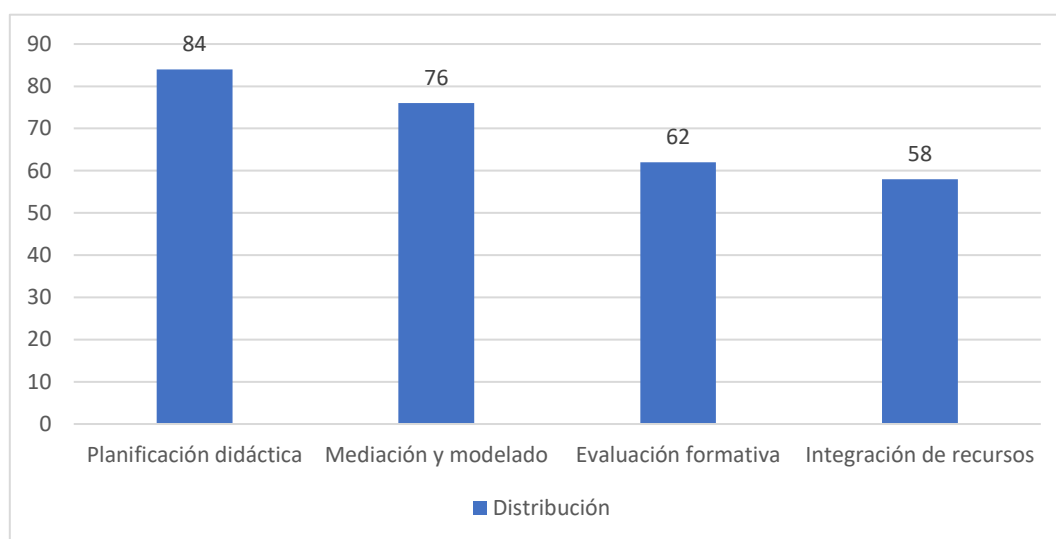
La dimensión Mediación y modelado docente presentó un puntaje promedio de M = 3.8 (DE = 0.7), situándose en el límite entre los rangos moderado y alto. Los docentes reportaron implementar con frecuencia estrategias de andamiaje durante la lectura, aunque con menor consistencia que las actividades de planificación. Un análisis de ítems reveló que los marcos para la mayoría de los niveles cognitivos recibieron la puntuación más alta en esta dimensión (M = 4.1, DE = 0.8), mientras que el modelado de estrategias metacognitivas fue el menos frecuente (M = 3.5, DE = 0.9). Para la dimensión de Evaluación Sumativa y Retroalimentación, el puntaje promedio fue de M=3.1 (DE=0.9), ubicando a esta dimensión con un puntaje moderado y alta variabilidad entre los docentes. El 40\% de los participantes (n = 4) afirmó que implementaron estas prácticas “a veces” o con menor frecuencia. El ítem relativo a la provisión de retroalimentación específica e inmediata sobre estrategias de

comprensión recibió la puntuación más baja en toda la escala ($M = 2.8$, $SD = 1.1$). La dimensión Integración de Recursos y Factores de Implementación también proporcionó la puntuación promedio más baja ($M = 2.9$, $SD = 1.1$), con la mayor dispersión en las respuestas. El 60% de los docentes ($n = 6$) reportó contar con bibliotecas de aula limitadas o insuficientes para implementar lectura guiada con textos variados y apropiados. La organización de grupos pequeños de lectura guiada obtuvo un puntaje de $M = 3.0$ ($DE = 1.2$), indicando implementación irregular de esta práctica fundamental.

El puntaje total de implementación de estrategias de lectura guiada fue $M = 3.5$ ($DE = 0.6$), ubicándose en el rango moderado. Ningún docente alcanzó el puntaje máximo posible (5.0), y el rango de puntajes totales osciló entre 2.5 y 4.4, evidenciando heterogeneidad en las prácticas pedagógicas. El gráfico 1 ilustra la distribución de frecuencias de implementación por dimensión.

Gráfico 1

Distribución Porcentual de Frecuencia de Implementación de Estrategias de Lectura Guiada por Dimensión



Nota: 2 Porcentajes representan la proporción de docentes que reportaron implementar las estrategias "casi siempre" o "siempre".

Fuente: elaboración propia.

La retroalimentación sugiere que hay inconsistencia en la práctica de un aspecto fundamental de la lectura guiada, ya que las percepciones sobre la diferenciación de los textos según las necesidades individuales mostraron una distribución heterogénea: el 34.3% dijo que sucede todo el tiempo, el 42.9% dijo que sucede a veces y el 22.9% dijo que nunca sucede. Con respecto a la retroalimentación, sólo el 40.0% de los estudiantes dijo que siempre recibía retroalimentación sobre fortalezas y mejoras, mientras que el 45.7% dijo que la recibía ocasionalmente. Parece que esta actividad presentó cierta dificultad para identificar las ideas principales, así como para sintetizar y jerarquizar la información de los textos. En cuanto a la expresión de opiniones sobre los textos leídos, se observó que, de forma moderadamente positiva, la gran mayoría (48,6 %) mostró una alta confianza. Sin embargo, un gran porcentaje (40 %) indicó realizar esta actividad ocasionalmente. Se calculó un índice de autopercepción de comprensión lectora sumando las respuestas de los cuatro ítems. El puntaje promedio fue $M = 8.4$ ($DE = 1.8$), ubicándose en el rango medio. La distribución mostró que el 31.4% de los estudiantes ($n = 11$) obtuvo puntajes altos (10-12 puntos), el 48.6% ($n = 17$) puntajes medios (7-9 puntos), y el 20.0% ($n = 7$) puntajes bajos (4-6 puntos). El análisis por sexo reveló diferencias mínimas no significativas: las

niñas obtuvieron $M = 8.6$ ($DE = 1.7$) y los niños $M = 8.2$ ($DE = 1.9$). La edad no mostró variación relevante en los puntajes de autopercepción.

Relación entre Estrategias Docentes y Comprensión Lectora Estudiantil

Para explorar la relación entre las estrategias de lectura guiada implementadas por los docentes y la autopercepción de comprensión lectora de sus estudiantes, se realizó un análisis de correlación de Pearson entre el puntaje total de implementación docente y el índice promedio de autopercepción de los estudiantes de cada docente. Se encontró una correlación positiva que fue moderada con $r = 0.58$. Esto significa que los maestros que reportaron la mayor frecuencia de implementación de las estrategias de lectura guiada tendieron a tener estudiantes que tenían mayor confianza en su capacidad de comprensión lectora.

Los análisis de dimensiones mostraron que la correlación más fuerte con la autopercepción del estudiante fue en la mediación y modelado del profesor ($r = 0.64$). Esto fue seguido por la evaluación formativa y retroalimentación ($r = 0.52$). Correlaciones positivas más débiles se encontraron en las dimensiones de planificación de la enseñanza ($r = 0.41$) e integración de recursos ($r = 0.38$). Se realizó un análisis de correspondencia con respecto a las percepciones de los estudiantes sobre la frecuencia con que los maestros brindan asistencia durante la lectura y su autopercepción de comprensión. Los estudiantes que recibieron ayuda "siempre" ($n = 18$) tuvieron una puntuación de autopercepción de $M = 9.3$ ($DE = 1.4$). Los estudiantes que recibieron ayuda "a veces" ($n = 13$) tuvieron $M = 7.8$ ($DE = 1.7$), y quienes indicaron "nunca" ($n = 4$) tuvieron $M = 6.5$ ($DE = 2.1$). Esta tendencia sugiere que el apoyo del profesorado y la confianza que los estudiantes tienen en su lectura son, en parte, interdependientes.

Finalmente, evaluamos la relación entre la disponibilidad de recursos bibliográficos que reportan los estudiantes y su autoevaluación de la comprensión. Los estudiantes que dijeron que siempre tenían acceso a libros interesantes ($n = 9$) obtuvieron $M = 9.1$ ($DE = 1.5$), mientras que aquellos con acceso ocasional ($n = 12$) obtuvieron $M = 8.3$ ($DE = 1.6$), y aquellos que reportaron no tener acceso ($n = 14$) obtuvieron $M = 7.9$ ($DE = 2.0$). Aunque la diferencia no fue marcada, sugiere una tendencia positiva entre disponibilidad de recursos y autopercepción de comprensión lectora.

DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como propósito analizar las estrategias de lectura guiada implementadas por docentes de cuarto grado de Educación General Básica en una institución fiscal de Guayaquil y su relación con los niveles de comprensión lectora de sus estudiantes. Los hallazgos más importantes muestran que, aunque el profesorado reporta niveles de moderados a altos de planificación didáctica para la lectura guiada, existe una brecha significativa en el uso de prácticas de evaluación formativa, retroalimentación específica y la integración de diversos recursos bibliográficos. La autoevaluación de la comprensión lectora por parte de los estudiantes se situó en niveles medios, mostrando una debilidad particular en la capacidad de reconocer las ideas principales y el pensamiento crítico (Becerra-García et al., 2025). Es relevante resaltar que, en estos estudios, se documentó una correlación positiva moderada con el nivel de confianza de los estudiantes en su habilidad lectora y la frecuencia en la aplicación de estrategias de mediación y modelado; por lo que se sugiere que la escucha activa y el modeling son elementos esenciales en el desarrollo de la comprensión lectora a este nivel (Osorio Gomez et al., 2021).

Interpretación de los Hallazgos

La discrepancia observada entre la alta frecuencia de planificación didáctica ($M = 4.2$) y la implementación moderada-baja de evaluación formativa ($M = 3.1$) y recursos ($M = 2.9$) sugiere una brecha entre la intención pedagógica y la práctica efectiva en el aula. El patrón es similar a los

problemas reportados en la implementación de estrategias educativas (Ramos Vélchez et al., 2024). Las intervenciones educativas pueden implementarse de forma incompleta por diversas razones, como la falta de tiempo, recursos y la existencia de otras prioridades en la planificación curricular. En el caso de Ecuador, estudios recientes han reportado estos problemas debido al número de estudiantes que imposibilita la lectura guiada en grupos pequeños (Guerrero Viscarra, 2025; Mora-Rosales et al., 2025), una de las características que la literatura considera clave para este enfoque. La muy baja frecuencia de retroalimentación específica e inmediata ($M = 2.8$) es un defecto significativo en este caso porque, en estudios recientes sobre la enseñanza efectiva de la lectura, la retroalimentación se considera una característica crítica del desarrollo de la autorregulación en la lectura. La escasa provisión de retroalimentación reportada por los docentes y percibida por los estudiantes puede explicar parcialmente los niveles medios de autopercepción de comprensión lectora, particularmente en habilidades complejas como la identificación de ideas principales, donde solo el 37.1% de los estudiantes reportó confianza alta (Molina Ibarra, 2020).

El hallazgo de que la dimensión de mediación y modelado docente presentó la correlación más fuerte con la autopercepción estudiantil ($r = 0.64$) proporciona evidencia empírica para la teoría sociocultural del aprendizaje de (Vygotsky, 1978) y el concepto de andamiaje instruccional (Junco Chávez et al., 2024). Este resultado sugiere que las interacciones docente-estudiante durante el proceso de lectura, constituyen el mecanismo central mediante el cual la lectura guiada impacta el desarrollo de la comprensión (Osorio Gomez et al., 2021). El autor sugiere la implementación de propuestas como la realización de actividades que fomenten la conciencia lectora, la elaboración de otros recursos, y el apoyo, a lo largo del proceso lector, de forma sostenida. La creación y, sobre todo, el fomento de espacios institucionales en los que se pueda proceder al diseño conjunto de acciones de mediación pedagógica, entre los docentes de diversas disciplinas, puede dar lugar a la creación de un ambiente colaborativo que minimice la resistencia al uso de tecnologías emergentes en la práctica docente. La descripción de la actividad de mediación pedagógica que el autor de este artículo incorporó a su práctica docente podría muy bien contribuir a este propósito. La creación de un espacio colaborativo entre el diseño de actividades de mediación pedagógica y la integración tecnológica podría llevar al desarrollo de propuestas que apunten a superar las barreras constitucionales que enfrenta la lectura mediada en las aulas.

Este hallazgo es particularmente preocupante, dado que la selección de textos apropiados para el desarrollo lector de cada estudiante es un principio fundamental de esta metodología (Mora-Rosales et al., 2025). Diversas investigaciones demuestran que el acceso a materiales de lectura de calidad es un determinante crítico del desarrollo de la lectoescritura, con efectos particularmente pronunciados en contextos de vulnerabilidad socioeconómica (Martínez, 2020). En el sistema educativo fiscal ecuatoriano, donde una proporción significativa de escuelas reporta bibliotecas escolares inadecuadas o incluso inexistentes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025), esta limitación representa un desafío sistémico que trasciende los esfuerzos individuales del docente.

Comparación con Estudios Previos

Los resultados del presente estudio muestran convergencia significativa con investigaciones previas en contextos latinoamericanos. La investigación en escuelas primarias de la región ha reportado recientemente patrones de alta planificación, pero bajas instancias de implementación de evaluaciones formativas e instrucción diferenciada (Campoverde Chamba, 2025). Estos autores atribuyeron tales discrepancias a la sobre dependencia del profesorado en la teoría, con oportunidades limitadas para la práctica supervisada en torno a estrategias de enseñanza diferenciada. En la misma línea, la investigación en escuelas públicas ecuatorianas ha mostrado un gran número de estudiantes de cuarto grado que tienen dificultades con la comprensión inferencial y crítica (Becerra-García et al., 2025), un hallazgo que resuena con los niveles auto informados de media en este estudio.

Sin embargo, los hallazgos del presente estudio contradicen la investigación en contextos anglosajones donde la lectura guiada se ha implementado de manera más sistemática. Los estudios internacionales han mostrado más instancias de implementación regular y sistemática de lectura guiada en grupos pequeños, en contraste con la implementación irregular reportada en este estudio. Tal diferencia puede atribuirse a factores contextuales como la relación estudiante-profesor, la disponibilidad de materiales de lectura nivelados y las diferentes tradiciones pedagógicas (Unesco, 2024).

Connor et al., (2018) documentaron que la efectividad de la instrucción en comprensión lectora depende críticamente de la capacidad del docente para individualizar la enseñanza, práctica que resulta considerablemente más desafiante en contextos de grupos numerosos y recursos limitados.

La correlación positiva moderada identificada entre estrategias docentes y autopercepción estudiantil ($r = 0.58$) es consistente con investigaciones que han reportado efectos moderados de intervenciones de lectura guiada en educación primaria (Santander Rodriguez et al., 2022). El presente estudio, a diferencia de otros estudios, utiliza, como una de sus principales herramientas, la metodología de la autoevaluación por parte de los estudiantes, lo que, como reconoce (Molina Ibarra, 2020), si bien está relacionado con el desempeño que los estudiantes deberían alcanzar, no se puede considerar que se dé la misma forma. Esta metodología, de tipo cualitativo, en comparación con estudios que se basan en mediciones cuantitativas, genera diferencia en sus conclusiones. De aquí que, con base en la metodología diferenciada que los autores de este estudio utilizan, se sustente la necesidad de estudios como los de (Duke et al., 2021).

Implicaciones Prácticas

Los hallazgos del presente estudio sugieren varias implicaciones prácticas para docentes, instituciones educativas y formuladores de políticas. Los resultados han mostrado la importancia de preparar a los docentes en estrategias de evaluación formativa y feedback en la lectura guiada (Ramos Vélchez et al., 2024). El desarrollo profesional debe incluir la observación y evaluación diagnóstica, la formulación de preguntas estratégicas, y el feedback que promueva la autorregulación de la lectura, y no la planificación de las actividades de lectura guiada. Los modelos de formación que integran la práctica con feedback de pares o mentores instruccionales tienden a ser más eficaces que los talleres formativos tradicionales (Lintner, 2024). En tercer lugar, las instituciones educativas deben priorizar la contratación de bibliografía de nivel y cantidad diversificada que permita la lectura guiada (Mora-Rosales et al., 2025). Esto no solo implica la compra de manuales, sino que también deben buscar recursos digitales de acceso abierto que complementen las bibliotecas de los salones de clase.

Organizaciones internacionales y proyectos locales de digitalización de literatura infantil ecuatoriana pueden proporcionar alternativas costo-efectivas (Martínez, 2020). Adicionalmente, las instituciones deberían considerar la reorganización de horarios y agrupamientos que faciliten la implementación de lectura guiada en grupos pequeños, posiblemente mediante modelos de co-enseñanza o apoyo de asistentes educativos (Guerrero Viscarra, 2025).

Desde una perspectiva de política educativa, los resultados sugieren que las reformas curriculares deben acompañarse de condiciones estructurales que hagan viable su implementación (UNESCO, 2023). La ratio estudiante-docente en educación básica fiscal ecuatoriana (promedio de 30-35:1) representa una limitación significativa para metodologías que requieren atención diferenciada como la lectura guiada (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025). Políticas orientadas a la reducción gradual de esta ratio, particularmente en los grados críticos de consolidación de la alfabetización (tercero y cuarto de EGB), deberían considerarse prioritarias (Unesco, 2024). Adicionalmente, el Ministerio de Educación podría desarrollar repositorios nacionales de textos nivelados en español, considerando la

diversidad cultural y lingüística del país, recurso que actualmente es escaso en comparación con materiales disponibles en inglés (Martínez, 2020).

Limitaciones del Estudio

El presente estudio presenta varias limitaciones que deben considerarse al interpretar sus hallazgos. En primer lugar, el diseño transversal y descriptivo no permite establecer relaciones causales entre las estrategias de lectura guiada y la comprensión lectora estudiantil (Hernández & Mendoza, 2020). Aunque se identificó una correlación positiva moderada, no es posible determinar si las estrategias docentes causan mejoras en la comprensión o si otros factores confundentes explican esta asociación. Los estudios de diseño longitudinal o cuasiexperimental serán útiles para seguir indagando sobre la efectividad de algunas intervenciones de lectura guiada (González Mares, 2019).

En segundo lugar, el uso de autoevaluaciones para medir las estrategias de enseñanza y la comprensión lectora de los estudiantes plantea problemas metodológicos importantes (Molina Ibarra, 2020). Los datos autoinformados suelen presentar sesgos de respuesta motivados por la deseabilidad social, sobre todo en un contexto escolar en el que ambos, la docente y los estudiantes, sienten que están siendo evaluados. La autoevaluación de la comprensión lectora, aunque esté relacionada con el rendimiento, en un sentido estricto, no mide las habilidades de comprensión a las que se refiere (Moreira Moreira & Hidalgo Valverde, 2023). La investigación que venga de plano debe considerar la inclusión de la observación sistemática de ciertas prácticas docentes, utilizando estrategias de muestreo que sean estandarizadas y de la evaluación de la comprensión lectora de forma objetiva, utilizando pruebas que hayan sido validadas para medir los tres niveles de comprensión lectora (Duke et al., 2021).

En tercer lugar, el tamaño reducido de la muestra y el muestreo no probabilístico limitan la generalización de los hallazgos (González Mares, 2019). Los resultados son específicos al contexto de una institución fiscal de Guayaquil y pueden no ser representativos de otras realidades educativas ecuatorianas, particularmente escuelas rurales, unidocentes o de contextos socioculturales diferenciados (Unesco, 2024). Estudios futuros con muestras más amplias y estratificadas permitirían identificar variaciones según tipo de institución, contexto geográfico y características socioeconómicas de la población estudiantil (Campoverde Chamba, 2025).

CONCLUSIÓN

El presente estudio contribuye al conocimiento sobre las prácticas reales de enseñanza de la lectura en contextos educativos ecuatorianos, área escasamente investigada empíricamente. Los hallazgos evidencian que, aunque los docentes de cuarto grado de EGB implementan estrategias de lectura guiada con frecuencia moderada, existen brechas significativas en componentes críticos como la evaluación formativa, la retroalimentación específica y la disponibilidad de recursos bibliográficos. Como baja se pueden calificar parcialmente los niveles medios de autopercepción de comprensión lectora de los estudiantes, y en particular sobre destrezas de orden superior como la identificación de ideas principales y el pensamiento crítico.

La mediación docente en la autopercepción estudiantil y la correlación positiva sugieren que el aumento de la capacidad pedagógica en andamiaje, formulación de preguntas de tipo estratégico y el modelado de procesos de pensamiento de los docentes, se traduce en una mejora de la comprensión lectora. Los cambios en la pedagogía deben ser implementados junto con cambios en las condiciones estructurales, las cuales deben incluir ajustes en la relación de asistentes por docente, las condiciones de asistencia de materiales bibliográficos, y los tiempos institucionales de lectura guiada que se disponen.

Las líneas de investigación futuras se pueden proyectar en: 1. Estudios a largo plazo que evalúen el impacto de las intervenciones específicas de lectura guiada sobre la comprensión lectora en el tiempo. 2. Estudios que incluyan mediciones objetivas de comprensión lectora a través de evaluaciones estandarizadas en los tres niveles. 3. Réplicas de la práctica de lectura guiada en la observación sistemática del aula, en combinación con auto reportes, análisis de las prácticas, y análisis de la práctica por aula; y 4. Estudios en los que se contrastan diferentes modalidades de lectura guiada, para definir las mejores alternativas en contextos determinados. 5) Investigación sobre la formación docente efectiva en estrategias de lectura guiada, evaluando modelos de desarrollo profesional que han demostrado impacto en otros contextos. Solo mediante un programa sostenido de investigación empírica podremos construir conocimiento contextualizado que oriente políticas y prácticas educativas basadas en evidencia para el fortalecimiento de la comprensión lectora en la educación básica ecuatoriana.

REFERENCIAS

- Becerra-Garcia, E. B., Mora-Rosales, J. C., Miranda-Villacis, A. de los C., & Conteron-Zamora, J. A. (2025). Dificultades en el proceso de la comprensión lectora. *KIRIA: Revista Científica Multidisciplinaria*, 3(5). <https://doi.org/10.53877/65w4ye23>
- Campoverde Chamba, C. del R. (2025). Aprendizaje pragmático en el desarrollo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de educación básica. *Prohominum*, 7(2). <https://doi.org/10.47606/acven/ph0349>
- Connor, C. M. D., Mazzocco, M. M. M., Kurz, T., Crowe, E. C., Tighe, E. L., Wood, T. S., & Morrison, F. J. (2018). Using assessment to individualize early mathematics instruction. *Journal of School Psychology*, 66. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.005>
- Duke, N. K., Ward, A. E., & Pearson, P. D. (2021). The Science of Reading Comprehension Instruction. *Reading Teacher*, 74(6). <https://doi.org/10.1002/trtr.1993>
- en la Enseñanza Aprendizaje El Ser El Deber Ser Ivo Colmenares Q, M. R., & del Este Alto Paraná Paraguay, C. (2022). MOTIVACION EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE. *Revista Científica Multidisciplinar*, 2(1). <https://revistas.uninter.edu.py/index.php/multidisciplinar/article/view/13>
- ERCE. (2019). Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Unesco, (Mi).
- Francesc. (2022). La teoría sociocultural de Vygotsky: ¿Cómo la aplicamos en clase? En *Additio App*.
- González Mares, M. (2019). Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. *Revista Universitaria Digital de Ciencias Sociales (RUDICS)*, 10(18). <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>
- Guerrero Viscarra, G. A. (2025). Estrategias didácticas basadas en el Modelo Etnoeducativo Afroecuatoriano para la lectura de cuentos infantiles en quinto año. *Dominio de las Ciencias*, 11(4). <https://doi.org/10.23857/dc.v11i4.4579>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2020). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta Las rutas Cuantitativa Cualitativa y Mixta. En McGRAW-HILL Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Instituto nacional de estadísticas y censo. (2021). INEC presenta sus proyecciones poblacionales cantonales. En Instituto nacional de estadísticas y censo.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). Educación en Ecuador resultados de PISA para el desarrollo. Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 1(2).
- Junco Chávez, L. M., García Arellano, K. E., Ordoñez Vivero, R. E., & Reigosa Lara, A. (2024). Aplicación de la teoría sociocultural de Vygotsky y el rendimiento académico de los estudiantes de segundo bachillerato. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 9(4). <https://doi.org/10.33262/rmc.v9i4.3242>
- Kruskal, W. H., Wallis, W. A., Kruskal, W. H., Wallis, W. A., Mann, H. B., Whitney, D. R., Sthle, L., Wold, S., Hsu, H., & Lachenbruch, P. A. (2014). *Journal of the American Statistical Analysis. Chemometrics and Intelligent Laboratory Systems*, 47(1).

Lintner, T. (2024). Effects of performance-based financial incentives on higher education students: A meta-analysis using causal evidence. En *Educational Research Review* (Vol. 44). <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100621>

Martínez, A. (2020). Habilidades lingüísticas en prácticas lectoras interculturales. *Porta Linguarum*, 34.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). Datos Abiertos del Ministerio de Educación del Ecuador – Ministerio de Educación. Datos Abiertos del Ministerio de Educación del Ecuador.

Molina Ibarra, C. de los Á. (2020). Comprensión lectora y rendimiento escolar. *Revista Boletín Redipe*, 9(1). <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i1.900>

Mora-Rosales, J. C., Medrano-Macao, E. S., Suarez-Quisumbay, J. B., & Bastidas-Pozo, G. M. (2025). Estrategias didácticas para el desarrollo de la lectoescritura en educación básica. Una revisión sistemática. *KIRIA: Revista Científica Multidisciplinaria*, 1(1). <https://doi.org/10.53877/5fvws394>

Moreira Moreira, E. M., & Hidalgo Valverde, A. A. (2023). La importancia de la lectura crítica en la educación universitaria: herramientas y métodos de comprensión. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(6). <https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1446>

Osorio Gomez, L. A., Vidanovic Geremich, A., & Finol De Franco, M. (2021). Elementos del proceso de enseñanza – aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. *Qualitas Revista Científica*, 23(23). <https://doi.org/10.55867/qual23.01>

Penfield, R. D., & Giacobbi, P. R. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. En *Measurement in Physical Education and Exercise Science* (Vol. 8, Número 4). https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0804_3

Ramos Vílchez, E., Alvarado Pincay, R. C., Rivas García, L. E., González Arauz, R. I., Paz Ojeda, F. J., & Hurtado Mendoza, N. R. (2024). Estrategias de Comprensión Lectora en Docentes de Educación Básica en Piura, Perú. *Revista Scientific*, 9(34). <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.34.6.131-152>

Romero-Campoverde, K. E., & Zhamungui-Jumbo, G. E. (2022). Análisis de Estrategias Metacognitivas para la Comprensión Lectora. *Revista Ciencia & Sociedad*, 2(1).

Santander Rodriguez, K. V., Alcayhuamán Gil, S., Sánchez Rojas, B., Suárez Obregón, E. S., & Osorio Meniz, P. D. (2022). Estrategias de comprensión lectora en educación básica: una revisión bibliométrica. *Salud, Ciencia y Tecnología - Serie de Conferencias*, 1.

Taber, K. S. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48(6). <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>

Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. En *International journal of medical education* (Vol. 2). <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>

UNESCO. (2021). Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Unesco, (Mi).

UNESCO. (2023). Habilidades y competencias para los futuros de la educación y el trabajo. Organización de las Naciones Unidas.

Unesco. (2024). 251 millones de niños y jóvenes siguen sin escolarizar pese a décadas de progreso (Informe de la UNESCO). Unesco, 1(1).

UNESCO. (2024). La urgencia de la recuperación educativa en América Latina y el Caribe. UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1978). Development of higher psychological processes. En Mind in Society

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](#) .