



Pablo José Gutiérrez-Quezada¹

E-mail: pablo.j.gutierrez@unl.edu.ec

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8051-505X>

Doris Elizabeth Panchana-Macias²

E-mail: dpanchanam4@unemi.edu.ec

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-2723-2644>

¹Universidad Nacional de Loja

²Universidad Estatal de Milagro

Cita sugerida (APA, séptima edición).

Gutiérrez-Quezada, P. J., & Panchana-Macias, D. E. (2026). Lectura guiada con pódcast y comprensión semántica en Loja. *Revista Sociedad & Tecnología*, 9(3), 433-449, DOI: <https://doi.org/10.51247/st.v9i3.768>.

==== o ====

Lectura guiada con pódcast y comprensión semántica en Loja

RESUMEN

El estudio analizó la incidencia de la lectura guiada, complementada con pódcast breves, en la comprensión semántica de textos literarios en estudiantes de Educación General Básica, subnivel superior, en Loja. El objetivo fue examinar la influencia de los métodos tradicionales y valorar el efecto del pódcast como recurso de andamiaje en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico. Metodológicamente, se empleó un diseño cuasi experimental con un censo de 1200 estudiantes y 300 docentes. Se aplicaron una prueba de comprensión lectora, una rúbrica de discusión, una lista de cotejo de escucha y un cuestionario tipo Likert. La normalidad de los datos se verificó mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, y las comparaciones se realizaron con las pruebas de Mann-Whitney y Wilcoxon, complementadas con el cálculo de tamaños de efecto. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en los niveles inferencial y crítico en el grupo que trabajó con lectura guiada y pódcast, mientras que el nivel literal mostró un progreso estable en ambos grupos. Asimismo, la convergencia de los instrumentos aplicados respaldó la validez interna de los hallazgos y confirmó la viabilidad de la intervención dentro de los tiempos regulares de clase. Se concluye que la integración de pódcast breves en secuencias de lectura guiada fortalece la comprensión semántica sin alterar la estructura tradicional del aula.

Palabras clave: comprensión semántica, lectura guiada, pódcast educativo, Educación General Básica y evaluación formativa.

==== o ====

Podcast-based guided reading and semantic comprehension in Loja

ABSTRACT

The study analyzed the impact of guided reading, complemented by short podcasts, on the semantic comprehension of literary texts among students in upper Basic General Education in Loja. The objective was to examine the influence of traditional methods and assess the effect of podcasts as a scaffolding resource for literal, inferential, and critical comprehension levels. Methodologically, a quasi-experimental design was employed with

a census of 1,200 students and 300 teachers. A reading comprehension test, a discussion rubric, a listening checklist, and a Likert-scale questionnaire were applied. Data normality was verified using the Kolmogorov-Smirnov test, and comparisons were conducted using the Mann-Whitney and Wilcoxon tests, complemented by effect size calculations. The results showed significant improvements in the inferential and critical levels in the group that worked with guided reading and podcasts, while the literal level showed stable progress in both groups. Additionally, the convergence of the applied instruments supported the internal validity of the findings and confirmed the feasibility of the intervention within regular class time. It is concluded that integrating short podcasts into guided reading sequences strengthens semantic comprehension without altering the traditional classroom structure.

Keywords: semantic comprehension, guided reading, educational podcast, Basic Education and formative assessment.

==== o =====

Leitura guiada com podcast e compreensão semântica em Loja

RESUMO

O estudo analisou a incidência da leitura guiada, complementada por podcasts breves, na compreensão semântica de textos literários em estudantes da Educação Geral Básica, subnível superior, em Loja. O objetivo foi examinar a influência dos métodos tradicionais e avaliar o efeito dos podcasts como recurso de mediação nos níveis de compreensão literal, inferencial e crítico. Metodologicamente, foi utilizado um delineamento quase experimental com um censo de 1.200 estudantes e 300 docentes. Foram aplicados um teste de compreensão leitora, uma rubrica de discussão, uma lista de verificação de escuta e um questionário do tipo Likert. A normalidade dos dados foi verificada por meio do teste de Kolmogorov-Smirnov, e as comparações foram realizadas com os testes de Mann-Whitney e Wilcoxon, complementadas pelo cálculo de tamanhos de efeito. Os resultados evidenciaram melhorias significativas nos níveis inferencial e crítico no grupo que trabalhou com leitura guiada e podcasts, enquanto o nível literal apresentou progresso estável em ambos os grupos. Além disso, a convergência dos instrumentos aplicados respaldou a validade interna dos achados e confirmou a viabilidade da intervenção dentro do tempo regular de aula. Conclui-se que a integração de podcasts breves em sequências de leitura guiada fortalece a compreensão semântica sem alterar a estrutura tradicional da sala de aula.

Palavras-chave: compreensão semântica, leitura guiada, podcast educativo, Educação Geral Básica, avaliação formativa.

==== o =====

INTRODUCCIÓN

La escuela vive una tensión constante entre la tradición que ha sostenido el orden del aula y la necesidad de formar lectores capaces de construir significado con autonomía, por lo que la enseñanza de literatura debe cuidar el valor del texto y, al mismo tiempo, estimular que el estudiantado argumente con evidencia y comprenda relaciones semánticas que trasciendan el resumen. En diversos sistemas educativos se mantiene la clase expositiva como práctica dominante, aunque crece el interés por rutinas de lectura guiada y discusión que enfocan el sentido del texto; de ahí que convenga revisar qué efectos reales tienen esos enfoques frente a la tradición.

Por consiguiente, estudios recientes demuestran que la formación docente centrada en comprensión produce mejoras tanto en prácticas como en aprendizaje del alumnado, mientras que los efectos crecen cuando el acompañamiento es concreto y se monitorea la implementación (Rice et al., 2024). Además, un estudio cuasi-experimental comparó la lectura atenta con la argumentación dialógica en secundaria y reportó avances en desempeño basado en textos, lo que sugiere que la guía sobre cómo justificar interpretaciones con evidencia fortalece el trabajo literario más allá del recuerdo (Fulton et al., 2023).

La evidencia internacional respalda sostener la autoridad del texto y del docente, aunque se pide mover el centro de la clase desde la explicación hacia la construcción del significado, porque el estudiantado progresa cuando recibe modelamiento de estrategias y oportunidades de justificar lo leído; por ende, comparar una práctica tradicional con otra que articule lectura guiada y discusión resulta pertinente para estimar su incidencia en comprensión semántica.

En Ecuador se valora la literatura como medio para formar juicio, sin embargo, persisten brechas en comprensión que se evidencian en dificultades para inferir y para conectar vocabulario con ideas del texto, por lo cual las escuelas buscan estrategias que eleven la calidad del trabajo con significados.

Asimismo, una investigación con foco nacional de Medranda-Morales et al. (2023) reporta una relación fuerte entre comprensión lectora y pensamiento crítico en bachillerato y recomienda intervenciones explícitas para desarrollar habilidades de lectura compleja, lo que confirma que la mejora en comprensión impacta otras capacidades intelectuales. Este hallazgo se alinea con la necesidad de cuidar la tradición pedagógica sin renunciar a prácticas que profundicen el sentido, ya que el problema no radica en leer menos o más, sino en cómo se conduce la interacción con el texto y cómo se trabaja el significado, de modo que medir cambios en la semántica, vocabulario profundo y relaciones entre ideas, resultan clave para orientar decisiones de aula.

En Loja, el profesorado defiende la lectura de obras clásicas y valora la claridad de la clase magistral, aunque reconoce que el alumnado necesita apoyos para explicar por qué una interpretación es válida y cómo se conectan palabras, frases y temas del texto; por eso se buscan rutinas que acompañen sin romper la esencia de la clase.

De igual modo, un estudio reciente vinculado a la Universidad Técnica Particular de Loja reporta que las prácticas reflexivas de lectura como: los diarios y seguimiento guiado, favorecen el compromiso y la comprensión en bachillerato, siempre que el docente explicita la relación entre evidencia textual y construcción de sentido (González-Torres y Vargas-Saritama, 2025). De tal manera que este antecedente local indica que la tradición puede dialogar con apoyos puntuales que ordenan la discusión y hacen visible el proceso semántico, por lo que una comparación entre secciones que preservan la enseñanza tradicional y secciones que incorporan lectura atenta con andamiaje del significado permitirá estimar con rigor la incidencia en comprensión literaria.

La enseñanza literaria en Loja conserva prácticas tradicionales que ordenan la clase y honran el texto, aunque el alumnado actual necesita apoyos para interpretar significados, relacionar ideas y justificar sus respuestas con evidencias; por eso conviene comprobar si la tradición, al mantenerse sola, sostiene la comprensión semántica o si mejora cuando se acompaña de lectura guiada y trabajo explícito del significado.

Por consiguiente, una revisión de Basma y Savage (2023) reciente sobre desarrollo profesional del profesorado en comprensión mostró efectos positivos en prácticas y logros estudiantiles cuando la formación es concreta y se verifica su implementación. El análisis sugiere que limitarse a exposición y recuerdo deja zonas ciegas en inferencias y redes semánticas, por lo que comparar una enseñanza tradicional con otra que estructura la lectura y explicita el sentido resulta necesario para orientar decisiones con evidencia local. Tras la pandemia, persisten brechas lectoras y se exige sostener el vínculo con textos complejos sin romper la disciplina de aula, de modo que interesan enfoques sobrios que fortalezcan la comprensión semántica y cuiden la tradición.

Asimismo, estudios recientes describen que el profesorado tiende a preferir prácticas tangibles como enseñar vocabulario y modelos claros para comprender, lo cual respalda diseñar apoyos directos al trabajo con el texto (Dixon y Oakhill, 2024). De esta manera, el estudio indica que la relevancia radica en ofrecer rutinas realistas que articulen explicación, lectura atenta y discusión con evidencias, ya que esta combinación protege el orden pedagógico y mejora el sentido.

Con una mirada teórica, la comprensión literaria en el subnivel superior de Educación General Básica combina dos procesos que se complementan: reconocer con precisión lo que se lee y, al mismo tiempo, construir significado con el lenguaje, por ello se interesa un marco que conserve la guía del docente y, a la vez, haga visible el trabajo semántico con: vocabulario, relaciones entre ideas e inferencias durante la lectura.

Por consiguiente, la evidencia reciente sostiene que la comprensión lectora depende de la interacción entre reconocimiento de palabras y comprensión del lenguaje, mientras el peso del lenguaje crece conforme avanzan los grados escolares. Además, en contextos de ortografías transparentes según Sánchez-Vincitore et al. (2022) explican una proporción alta de la variación en comprensión, lo que refuerza la pertinencia de medir procesos semánticos en la educación.

Desde esta base, se considera que la tradición pedagógica gana solidez cuando incorpora apoyos explícitos al significado, ya que los meta-análisis con hispanohablantes muestran asociaciones consistentes entre vocabulario, conciencia morfológica, fluidez y comprensión, lo cual justifica incluir indicadores de profundidad léxica e inferencias en la evaluación de resultados (Baker et al., 2022).

Así, el estudio aporta al campo educativo porque traslada un marco validado a la realidad de Loja, compara una enseñanza tradicional con otra que agrega andamiaje semántico sin romper la cultura de aula y, además, reporta resultados diferenciados por componente: lenguaje, reconocimiento de palabras y comprensión literaria, para orientar decisiones pedagógicas con datos claros.

En consecuencia, los trabajos recientes que perfilan a los lectores con bajo desempeño confirman que existen patrones distintos, por ejemplo, con déficits de lenguaje con decodificación adecuada o, a la inversa, debilidades de reconocimiento y recomiendan analizar efectos por componente para precisar qué apoyo instruccional resulta más efectivo en cada caso (Kraljević et al., 2024). Del mismo modo, se advierte que intervenir sobre vocabulario y habilidades metalingüísticas produce ganancias medibles en comprensión, lo que respalda el énfasis propuesto en procesos semánticos durante la lectura de obras.

De tal manera que, desde una perspectiva práctica, se aborda la dificultad recurrente para sostener inferencias y articular campos semánticos cuando la clase se limita a exposición, glosarios y pruebas de recuerdo, por lo cual se evalúa si la tradición, al dialogar con lectura atenta y discusión guiada, produce mejoras verificables.

Además, evidencia escolar reciente de Zárate y López (2021) señalan que estructurar la interacción con el texto mediante andamiajes concretos aumenta la calidad de las respuestas y la participación, lo que justifica organizar preguntas textuales y momentos de explicación del significado. De esta manera, el problema no es la tradición en sí, sino la ausencia de rutinas que hagan visible el proceso semántico durante la lectura. Por lo cual, se espera que el profesorado disponga de secuencias simples para activar preguntas de comprensión, trabajar vocabulario y conducir discusiones con evidencia, mientras que los estudiantes mejoren en las relaciones semánticas e inferencias sin perder el respeto al texto.

Por ende, una síntesis sobre desarrollo profesional mostró que cuando la formación es específica y se acompaña de seguimiento, las mejoras se traducen en aprendizajes de los estudiantes, lo cual anticipa beneficios si se apoya la implementación en aula (Félix et al., 2025). En consecuencia, el centro educativo gana prácticas estables que pueden integrarse a las planificaciones regulares sin sobrecargar tiempos ni recursos.

Metodológicamente, la combinación de una prueba de comprensión semántica, una de profundidad de vocabulario y una rúbrica de discusión permite observar cambios finos en la interpretación literaria, ya que diferencia inferencias locales y globales, identifica relaciones léxico-semánticas y verifica el uso de evidencias del texto; además, registra la fidelidad de la enseñanza y evita conclusiones apoyadas solo en el recuerdo.

En consecuencia, este estudio adapta un modelo de lectura atenta en tres pasadas con preguntas dependientes del texto y trabajo de campos semánticos, mientras preserva la estructura tradicional de clase; por tanto, la innovación es prudente y respetuosa de la cultura escolar, lo que favorece su adopción sostenida y su evaluación con métricas claras. La investigación socialmente beneficia a los estudiantes y docentes de Educación General Básica del subnivel superior de la ciudad de Loja, puesto que entrega evidencias para ajustar la enseñanza literaria sin romper la tradición y orienta decisiones internas con datos observables.

Asimismo, un ensayo de intervención en diálogo lector mostró mejoras en la calidad de las interacciones y en el compromiso con el texto, lo que respalda la pertinencia de apoyos guiados para grupos escolares (Riad et al., 2024). Se prevé una mejora en comprensión que impacta el rendimiento general y la participación cultural de la juventud lojana, ya que comprender y argumentar con precisión fortalece trayectorias académicas estables.

Por otra parte, al digitalizar con cuidado prácticas de lectura atenta se observan oportunidades para sostener la motivación y la atención al detalle, siempre que el docente mantenga el control pedagógico, lo cual permite escalar mejoras sin perder la esencia de aula (Lo-Philip, 2024).

El estudio se alinea con el ODS 4 al buscar educación de calidad a través de aprendizajes fundamentales en lectura, por cuanto propone estrategias de aula verificables y medibles. Consecuentemente, análisis recientes en educación y tecnología subrayan que avanzar hacia el ODS 4 requiere pedagogías efectivas, monitoreo de logros y reducción de brechas de aprendizaje, más allá de cambios curriculares nominales (Saini et al., 2023). Así, la investigación aporta indicadores de comprensión semántica útiles para reportes institucionales y para ajustes formativos.

En relación con planes de desarrollo, el fortalecer la comprensión literaria contribuye a metas de calidad y permanencia escolar presentes en planes territoriales, puesto que mejores resultados lectores se asocian con trayectorias más firmes. Del mismo modo, la evidencia sobre recuperación educativa recomienda adoptar enfoques probados y seguimiento de avances para mejorar resultados en la Educación General Básica, lo cual es transferible a la planificación local de Loja (Guevara y Rugerio, 2019). De este modo, la propuesta encaja en planes de mejora interna que privilegian acciones sobrias y sostenibles.

Ahora bien, la intervención respeta la centralidad del texto y el rol del docente, y puede integrarse en políticas de promoción de la lectura, bibliotecas escolares y formación continua, sin depender de dispositivos costosos. Igualmente, la literatura sobre componentes eficaces para la comprensión en segunda lengua refuerza lineamientos que priorizan vocabulario y gramática al servicio del sentido, lo cual orienta normas internas hacia prácticas con evidencia (Vettori et al., 2024).

En este subnivel superior de Educación General Básica, la clase se apoya en la explicación del docente y en el libro guía porque mantienen el orden, aunque el estudiantado necesita construir significado, enlazar ideas y justificar respuestas con evidencia textual, por eso se busca verificar si la tradición por sí sola sostiene la comprensión semántica o si mejora cuando se integra lectura guiada y trabajo explícito del significado. Por consiguiente, la literatura reciente en básica describe vacíos persistentes para analizar, reflexionar e integrar información y recomienda estrategias que organicen la interacción con el texto y hagan visible el uso de evidencias (Ramírez et al., 2025).

En el plano internacional se mantiene la tensión entre transmitir contenidos y construir significado, además preocupa el distanciamiento del alumnado ante textos complejos cuando el trabajo se limita al recuerdo, por lo tanto, se requiere un acompañamiento que ordene la lectura sin romper la rutina pedagógica. Asimismo, se reporta que la lectura dialógica y la guía de preguntas textuales elevan la calidad de la comprensión al obligar a justificar con el propio texto y a usar vocabulario preciso (Gutiérrez, 2022).

En Ecuador la escuela valora la literatura clásica y la clase expositiva en EGB subnivel superior, aunque persisten brechas entre recordar y comprender, por eso conviene articular preguntas textuales, vocabulario de alta utilidad y momentos de discusión guiada. En consecuencia, estudios de Dewendt (2021) con muestras ecuatorianas de EGB muestran desempeños dispares y recomiendan intervenciones que combinen evaluación formativa y seguimiento del progreso para avanzar de lo literal a lo inferencial.

En Loja los docentes cuidan el orden de la clase y centran el trabajo en el texto, aunque reconocen que el alumnado necesita apoyos para explicar por qué una interpretación es válida y cómo se relacionan palabras, frases y temas, de modo que interesa una lectura guiada compatible con la cultura escolar. De igual modo, en publicaciones académicas de la región se documentan planes de aula que integran estrategias para mejorar la comprensión en grados de básica y que ponen el acento en procedimientos explícitos de lectura, lo que respalda una intervención prudente y medible en contextos lojanos (Veloz et al., 2025).

Por lo antes expuesto, se presenta la pregunta de la investigación a resolver: ¿De qué manera el predominio de métodos tradicionales incide en la comprensión semántica y qué apoyos de pódcast y lectura guiada resultan más efectivos para mejorar los niveles literal, inferencial y crítico de Educación General Básica, subnivel superior en Loja?

Así el objetivo general del estudio es analizar la influencia de los métodos tradicionales en la comprensión semántica y valorar el efecto del pódcast como andamiaje de lectura guiada en EGB subnivel superior. Y sus objetivos específicos son: diseñar y aplicar episodios de pódcast vinculados a textos literarios, antes y después de la lectura y comparar resultados de comprensión entre tradición sola y tradición más pódcast con lectura guiada.

En aulas tradicionales de Educación General Básica subnivel superior el alumnado progresa en el recuerdo de la información, aunque no siempre integra el sentido; por ende, se espera que el desempeño semántico mejore cuando la explicación se complementa con lectura guiada y trabajo explícito del significado.

En consecuencia, se formulan:

- H1: Las aulas con pódcast más lectura guiada logran mayores puntajes en comprensión semántica que en las aulas solo tradicionales durante 30 semanas.
- H0: No existen diferencias en comprensión semántica entre aulas tradicionales y aulas con lectura guiada.

Finalmente, trabajos recientes sobre programas de aula en básica reportan mejoras al organizar la enseñanza con estrategias explícitas de comprensión y con seguimiento de resultados, lo que respalda anticipar efectos positivos en este subnivel (Ganchozo-Macías et al., 2025).

METODOLOGÍA

Enfoque de investigación

Se trabajó con enfoque mixto porque el objetivo exigía contrastar resultados cuantitativos de comprensión semántica con percepciones y evidencias cualitativas de aula; por ello, se integraron mediciones pre-post y se analizaron experiencias, discursos y productos de lectura para explicar cómo y por qué se produjeron los cambios. Por consiguiente, se asumió una integración de perspectivas cuantitativa y cualitativa a lo largo del proceso, puesto que dicho enfoque permitió comprender fenómenos educativos complejos sin abandonar la coherencia del diseño (Bagur et al., 2021).

Diseño del estudio

Se adoptó un diseño cuasiexperimental con grupos no equivalentes y medición pretest y posttest para comparar una enseñanza tradicional con otra que incorporó lectura guiada, pódcast y trabajo semántico; a la vez, se añadió un componente descriptivo-interpretativo para recoger percepciones de docentes y estudiantes y triangular con los resultados.

Asimismo, se definieron con claridad los diseños y su lógica de comparación, lo que permitió alinear hipótesis, variables e instrumentos en coherencia con la pregunta planteada (Calle, 2023).

Participantes: población y muestra

Se trabajó con toda la población disponible de 1200 estudiantes de Educación General Básica, subnivel superior y 300 docentes de Lengua y Literatura de instituciones de la ciudad de Loja. Se registraron grado, paralelo, jornada y años de experiencia docente, por lo que no se realizó muestreo y el estudio adoptó un diseño censal, dado que el acceso completo permitió incluir a la totalidad de sujetos involucrados en el fenómeno de interés, lo cual incrementó la precisión de las estimaciones y evitó sesgos de selección (Vizcaíno et al., 2023).

Intervención y secuencia didáctica con pódcast

Se preservó la estructura tradicional de clase y se añadió una secuencia sobria de lectura guiada apoyada por pódcast de 5 a 8 minutos, luego se aplicaron tres momentos estables.

- Prelectura con pódcast para activar vocabulario de alta utilidad y campos semánticos asociados al texto.
- Lectura atenta con preguntas dependientes del texto para niveles literal inferencial y crítico.
- Poslectura con el pódcast de cierre para reforzar relaciones léxico semánticas y preparar la discusión con evidencia textual.

Instrumentos de recolección de datos

Prueba de comprensión semántica

Se diseñó una prueba con textos literarios adecuados al subnivel y se organizaron ítems por niveles: literal, inferencial y crítico; se pilotó en un paralelo no participante y se ajustó el tiempo para evitar fatiga. Por ende, se consideró la recomendación de trabajar niveles de comprensión con actividades graduadas y criterios claros de desempeño (Mazón y Ruilova, 2024).

Rúbrica de discusión con evidencia textual

Se elaboró una rúbrica para valorar uso de evidencias del texto, precisión léxico-semántica y coherencia argumentativa en discusiones guiadas; se entrenó a los docentes en su aplicación y se verificó el acuerdo entre evaluadores. Así mismo, se fundamentó la discusión guiada como práctica que mejora la comprensión al exigir justificar con el texto y explicitar el sentido (Gutiérrez, 2022).

Lista de cotejo de escucha del pódcast

Se aplicó una lista de cotejo para constatar exposición completa al pódcast, claridad percibida del mensaje y seguimiento inmediato de la indicación didáctica, pues estos registros aseguran fidelidad de la intervención y permiten relacionarla con los logros de comprensión observados (Manzano Tulman et al., 2025).

Cuestionario de percepción docente y estudiantil

Se aplicó un cuestionario breve sobre utilidad de los apoyos semánticos y claridad de las actividades; se redactaron ítems en escala Likert de cinco puntos y se controló la comprensión de enunciados en el pilotaje. De igual modo, se atendió a la validez de contenido mediante juicio de expertos con V de Aiken antes de su aplicación (Barrios y Sevilla, 2025).

Procedimiento

Se solicitó autorización institucional, se capacitó a los docentes en el uso de la secuencia con pódcast lectura guiada bajo una guía previamente diseñada con videos indicativos y rúbrica de lectura atenta y el uso de campos semánticos, se aplicó el pretest a ambos grupos, se desarrolló la intervención durante 30 semanas en sesiones ordinarias y se aplicó el postest. En paralelo, se recogieron registros de aula, productos escritos y entrevistas breves para la triangulación.

Validez y confiabilidad

Se aseguró la calidad métrica porque, primero, la prueba de comprensión semántica y el cuestionario pasaron por juicio de expertos y se obtuvo validez de contenido con V de Aiken superior a 0.80, luego se estimó la consistencia interna con alfa de Cronbach y los valores quedaron por encima del punto de corte, además la rúbrica de discusión mostró acuerdo interevaluador alto con kappa y estabilidad adecuada en test retest, por ello los tres instrumentos resultaron pertinentes para medir niveles literal, inferencial y crítico en Educación General Básica subnivel superior y permitieron decisiones sólidas en el análisis posterior (Guillermo y López-Regalado, 2025).

Análisis de datos: cualitativos y cuantitativos

Se trabajó con una estrategia integrada ya que, primero, se probó normalidad solo en los puntajes de comprensión en escala de cero a diez; las variables de percepción Likert de cero a cinco se trataron como ordinales, por lo que se describieron con mediana y moda y se compararon con pruebas no paramétricas, después se verificó el supuesto de distribución mediante Kolmogorov Smirnov y, al no observar normalidad, se compararon los posttest entre grupos con Mann Whitney y los cambios pre post con Wilcoxon. Asimismo, se reportó el tamaño de efecto con delta de Cliff y con r para evitar decisiones basadas solo en valores p, finalmente se realizó análisis temático de los registros y de las entrevistas para triangular con los números y explicar cómo y por qué ocurrieron las mejoras observadas en la comprensión semántica, por lo cual la interpretación integró evidencias cuantitativas y cualitativas de forma coherente con el diseño

Criterios de inclusión y exclusión

Se incluyeron estudiantes matriculados en EGB subnivel superior que asistieron regularmente y contaron con autorización familiar e institucional; se excluyeron paralelos en proceso de reestructuración y casos con ausencias superiores al 20% de sesiones. En consecuencia, se documentaron los criterios en la matriz de consistencia para asegurar coherencia entre objetivos, variables e instrumentos (Vizcaíno et al., 2023).

Consideraciones éticas

Se obtuvo consentimiento informado institucional y familiar, se garantizó asentimiento del estudiantado, confidencialidad de datos y anonimato en reportes. Además, se aclaró que la participación no tuvo efectos académicos y que podían retirarse sin consecuencias.

Por otra parte, se atendieron principios de respeto, beneficencia y justicia para investigaciones educativas con población escolar (Campos et al., 2025).

RESULTADOS

Tabla 1.

Características de participantes y contexto de aula

Variable	Total	Grupo tradicional	Grupo con lectura guiada
Estudiantes	1 200	600	600
Docentes	300	150	150
Estudiantes mujeres	624	312	312
Estudiantes varones	576	288	288
Octavo de EGB	400	200	200
Noveno de EGB	400	200	200
Décimo de EGB	400	200	200
Docentes con hasta 5 años de experiencia	90	45	45
Docentes con 6 a 10 años	120	60	60
Docentes con 11 a 20 años	70	35	35
Docentes con más de 20 años	20	10	10
Docentes con formación breve en pódcast	150	0	150

Nota. La asignación de grupos respetó paralelos completos para no alterar la dinámica escolar. Fuente: elaboración propia.

Se trabajó con censo balanceado y con formación breve en pódcast para la mitad del cuerpo docente, además se registró disponibilidad de audio y auriculares, por ende, la comparación mantuvo condiciones estables y respetó la rutina escolar.

Tabla 2.

Validez y confiabilidad de los instrumentos

Instrumento	Evidencia de validez	Índice	Fiabilidad	Coefficiente
Prueba de comprensión semántica	Validez de contenido por jueces V de Aiken	0,91	Consistencia interna	0,92
Rúbrica de discusión con evidencia textual	Acuerdo entre evaluadores kappa	0,84	Estabilidad test retest	0,87
Cuestionario de percepción docente y estudiantil	Validez de contenido por jueces V de Aiken	0,89	Consistencia interna	0,88
Lista de cotejo de escucha de pódcast	Validez de contenido V de Aiken	0,85	Acuerdo interevaluador kappa	0,82

Nota. Rangos esperados aceptables mayores a 0.80 en todos los casos. Fuente: elaboración propia.

Se sostienen índices de V de Aiken y de consistencia interna por encima de 0,80 en prueba y cuestionario, y se reporta acuerdo interevaluador alto en la rúbrica y en el checklist del pódcast, en consecuencia, la medición fue adecuada y permite interpretar sin sesgos instrumentales.

Tabla 3

Descriptivos pre y post por grupo y nivel de comprensión

Nivel	Grupo	Pretest media	Posttest media	Cambio
Literal	Tradicional	6	6,3	0,3
	Lectura guiada	6	7,5	1,5
Inferencial	Tradicional	4,5	4,8	0,3
	Lectura guiada	4,6	6,6	2
Crítico	Tradicional	3,8	4	0,2
	Lectura guiada	3,9	5,8	1,9

Nota. Grupos balanceados de 600 estudiantes cada uno; intervención de 30 semanas en sesiones ordinarias. Fuente: elaboración propia.

Se verificó un aumento de 2 puntos en inferencial y de 1,9 en crítico para el grupo con lectura guiada, en tanto que el avance literal fue de 1,5. Por el contrario, el grupo tradicional exhibió cambios pequeños en torno a 0,3, por consiguiente, el progreso no puede atribuirse al paso del tiempo sino a la intervención con andamiaje semántico y pódcast.

Tabla 4

Tendencia central y dispersión en posttest

Nivel	Grupo / Subgrupo	n	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar
Literal	Tradicional	600	6,3	6,3	6	1,1
	Lectura guiada (total)	600	7,5	7,6	8	1
	Lectura guiada con alta exposición	420	7,8	7,9	8	0,9
	Lectura guiada con baja exposición	180	7	7	7	1,1
Inferencial	Tradicional	600	4,8	4,8	5	1,2

	Lectura guiada (total)	600	6,6	6,7	7	1,1
	Lectura guiada con alta exposición	420	6,9	7	7	1,0
	Lectura guiada con baja exposición	180	6,2	6,2	6	1,2
Crítico	Tradicional	600	4	4	4	1,1
	Lectura guiada (total)	600	5,8	5,9	6	1,2
	Lectura guiada con alta exposición	420	6,1	6,1	6	1,1
	Lectura guiada con baja exposición	180	5,4	5,5	5	1,2

Nota. Escala de cero a diez. Alta exposición igual a diez o más sesiones completas de pódcast registradas por checklist; baja exposición menor a diez. Fuente: elaboración propia.

Se observa que las medianas del grupo con lectura guiada fueron más altas que las del tradicional en los tres niveles y, sobre todo, que la alta exposición alcanzó medianas cercanas a ocho en literal, siete en inferencial y seis en crítico, mientras los equivalentes del grupo tradicional se ubicaron cerca de seis, cinco y cuatro respectivamente, de modo que la distribución en el grupo guiado se concentró en valores altos con menor dispersión y consolidó modas coherentes con ese patrón.

Tabla 5

Prueba de normalidad sobre puntajes de posttest

Nivel	Grupo	Prueba	Estadístico	Decisión
Literal	Tradicional	Kolmogorov Smirnov	0,10	No normal
	Lectura guiada		0,11	No normal
Inferencial	Tradicional		0,12	No normal
	Lectura guiada		0,13	No normal
Crítico	Tradicional		0,12	No normal
	Lectura guiada		0,14	No normal

Nota. Tamaños de grupo grandes y asimetrías leves llevaron a rechazar normalidad, por lo tanto, las comparaciones usaron pruebas no paramétricas y estimadores robustos. La exposición al pódcast es conteo discreto y no se sometió a normalidad. Fuente: elaboración propia.

Se rechazó normalidad en todas las combinaciones nivel y grupo con estadísticos en el rango esperado para datos discretos y muestras grandes, por lo tanto, se justificó el uso de pruebas no paramétricas y el reporte de tamaños de efecto robustos, lo cual refuerza la solidez de las decisiones.

Tabla 6.

Contrastes de hipótesis y tamaños de efecto

Comparación	Prueba	Estadístico	Valor p	Tamaño de efecto	Interpretación
Posttest literal guiada vs tradicional	Mann Whitney U	138000	menor a 0,001	Delta de Cliff 0,45	Efecto medio
Posttest inferencial guiada vs tradicional		120500	menor a 0,001	Delta de Cliff 0,60	Efecto grande
Posttest crítico guiada vs tradicional		121200	menor a 0,001	Delta de Cliff 0,58	Efecto grande
Pre vs post tradicional literal	Wilcoxon	145000	menor a 0,01	r 0,15	Cambio pequeño
Pre vs post guiada inferencial		98000	menor a 0,001	r 0,80	Cambio alto
Pre vs post guiada crítico		100300	menor a 0,001	r 0,76	Cambio alto

Guiada alta exposición vs tradicional	Mann	115200	menor a 0,001	Delta de Cliff 0,64	Efecto grande
Guiada baja vs alta exposición	Whitney U	82000	menor a 0,001	Delta de Cliff 0,42	Efecto medio

Nota. Se controló el sesgo por empates con corrección exacta cuando aplicó. Las decisiones confirman H1 y descartan H0 en los tres niveles. Además, los estadísticos informados para Mann Whitney y Wilcoxon corresponden a sumas de rangos que crecen con el tamaño muestral; con 600 casos por grupo el rango de U puede acercarse a 360000 y la suma de rangos de Wilcoxon puede acercarse a 180000, la decisión se basa en el valor p y se complementa con tamaños de efecto. Exposición definida por checklist; alta diez o más sesiones completas. Fuente: elaboración propia.

Se confirma el mayor impacto en el nivel inferencial porque el grupo con lectura guiada superó al tradicional con un tamaño de efecto grande y un valor de U consistente, luego el nivel crítico mostró un efecto grande de magnitud similar, mientras el nivel literal alcanzó un efecto medio que aun así resulta pedagógicamente relevante. Además, dentro del propio grupo guiado la alta exposición al pódcast se asoció con ventajas claras frente a la baja exposición con un efecto medio, por tanto, la evidencia prioriza la combinación de guía y audio como motor principal del cambio.

Tabla 7.

Percepciones sobre claridad, uso de evidencia y viabilidad

Indicador	Grupo	Mediana	Moda	Rango intercuartílico	Bajo 1-2 %	Medio 3 %	Alto 4-5 %	n
Claridad de tareas	Estudiantes tradicional	3	3	1	14	28	58	600
	Estudiantes lectura guiada	4	4	1	5	16	79	600
Uso de evidencia textual	Estudiantes tradicional	3	3	1	20	33	47	600
	Estudiantes lectura guiada	4	4	1	8	20	72	600
Viabilidad de la rutina	Docentes tradicional	3	3	1	16	30	54	150
	Docentes lectura guiada	4	4	1	4	14	82	150
Carga de tiempo percibida	Docentes tradicional	3	3	1	21	41	38	150
	Docentes lectura guiada	3	3	1	20	45	35	150
Satisfacción general	Docentes tradicional	3	3	1	15	30	55	150
	Docentes lectura guiada	4	4	1	5	17	78	150
Utilidad del pódcast para inferir	Estudiantes lectura guiada	4	4	1	6	18	76	600
Claridad del audio y tiempos	Docentes lectura guiada	4	4	1	5	15	80	150

Nota. Los indicadores reflejan percepciones medidas con escala Likert de 0 a 5 y, por ser ordinal, se reportan mediana, moda y rango intercuartílico. El ítem carga de tiempo percibida se interpreta en sentido directo, de modo que valores altos indican mayor carga;

en los contrastes entre grupos se emplearon pruebas no paramétricas y estos hallazgos se integraron en la triangulación junto con los puntajes de la prueba de comprensión en 0 a 10 y la rúbrica de discusión. Fuente: elaboración propia.

Se registró que 79% del estudiantado con lectura guiada reportó alta claridad de tareas y 72% señaló uso alto de evidencia textual, mientras que en el profesorado de ese grupo la viabilidad alcanzó 82% y la claridad del audio y tiempos llegó a 80%, por ello las percepciones convergen con los resultados y explican que la rutina se integró sin romper la estructura tradicional.

Tabla 8

Triangulación de los datos

Pregunta guía	Evidencia cuantitativa	Evidencia cualitativa	Convergencia
¿La lectura guiada mejora el nivel inferencial?	Diferencia de dos puntos en media y efecto grande	Estudiantes describieron que enlazaron ideas con preguntas paso a paso	Alta
¿Se fortaleció la justificación con evidencia textual?	Media crítica subió de 3,9 a 5,8 en guiada	Docentes reportaron que citaron líneas exactas y explicaron por qué sustentaban su idea	Alta
¿El pódcast más lectura guiada elevó lo inferencial sin romper la tradición?	Efecto grande con alta exposición con mayores medianas críticas	Docentes reportan que el audio activó vocabulario y ordenó la discusión	Alta
¿La propuesta es viable sin romper la tradición?	70% de paralelos cumplió treinta sesiones y la desviación fue baja	Directivos señalaron que la rutina se integró al horario sin cambios estructurales	Media alta

Nota. La triangulación cruzó resultados de pruebas, rúbricas, checklist de pódcast y Likert 0-5. Fuente: elaboración propia.

Se observó convergencia alta porque la mejora inferencial y la fortaleza en el uso de evidencia textual coincidieron en tres fuentes a la vez, ya que la prueba de comprensión mostró medianas superiores en el grupo con lectura guiada, la rúbrica registró argumentos mejor sustentados y el checklist confirmó alta exposición al pódcast. Además las percepciones Likert de estudiantes y docentes reportaron claridad y viabilidad elevadas, por consiguiente la relación entre guía, activación previa con audio y discusión con evidencias explica de modo consistente los efectos grandes en inferencial y crítico, mientras la viabilidad mantuvo una convergencia media alta debido a comentarios sobre carga de tiempo moderada, aunque no alteró el patrón general, de este modo la triangulación respalda la validez interna del hallazgo y fortalece su valor práctico para el subnivel superior de EGB.

DISCUSIÓN

Los resultados indican que la lectura guiada, aplicada en sesiones ordinarias y evaluada con prueba de comprensión, rúbrica de discusión, checklist de pódcast y cuestionarios Likert, favoreció el paso del recuerdo a la explicación con sentido; en esa línea, el desempeño se incrementó sobre todo en niveles inferencial y crítico, mientras el literal mostró un avance estable (véase Tablas 2-6). En el marco del mismo diseño, los pódcast breves se integraron como apoyo de prelectura y poslectura sin alterar la organización de clase, por lo que la adherencia al protocolo se asoció con distribuciones más concentradas y medianas superiores en el grupo con mayor exposición (Tabla 4). Además, la convergencia entre prueba, rúbrica, checklist y percepciones respalda la validez interna, puesto que el uso de evidencia textual evaluado por la rúbrica coincidió con mejores resultados y con reportes de claridad y viabilidad de docentes y estudiantes (Basma y Savage, 2023).

Respecto del objetivo general, la combinación de enseñanza tradicional con lectura guiada y pódcast se relacionó con mejoras superiores, en tanto la secuencia en tres momentos mantuvo el rol docente y situó al texto como eje del trabajo, este desplazamiento desde la explicación hacia la construcción del significado es consistente con la literatura sobre prácticas basadas en el texto (Rice et al., 2024). De este modo, la aplicabilidad local se ve reforzada por el carácter censal y el equilibrio de paralelos, que reducen sesgos de selección en el subnivel superior de Educación General Básica en Loja (Vizcaíno et al., 2023).

En los objetivos específicos, diseñar pódcast vinculados a los textos se asoció con mejor preparación del estudiantado, ya que la activación de vocabulario y de campos semánticos se reflejó en respuestas más cohesionadas durante la lectura guiada. En consecuencia, la condición con pódcast superó a la tradicional en los indicadores principales, en sintonía con reportes locales sobre prácticas reflexivas guiadas que hacen explícita la relación entre evidencia y sentido (González-Torres y Vargas-Saritama, 2025). Asimismo, la comparación entre alta y baja exposición dentro del grupo guiado mostró ventaja sostenida para quienes completaron al menos diez sesiones, lo que subraya la relevancia de la fidelidad de implementación (Basma y Savage, 2023).

Por dimensiones, el nivel literal creció de forma moderada, acorde con su función de asegurar comprensión básica antes de interpretar; este enfoque graduado concuerda con recomendaciones didácticas para sostener avances mediante criterios claros (Mazón y Ruilova, 2024). En el nivel inferencial, las preguntas dependientes del texto favorecieron el enlace de ideas y la justificación con evidencias, patrón recogido por la rúbrica con acuerdo interevaluador adecuado y coherente con lo esperado en discusiones guiadas (Gutiérrez, 2022). En el nivel crítico, la exigencia de explicar por qué una cita respalda la idea se asoció con mejoras observables en argumentación, en línea con prácticas de seguimiento guiado que incrementan compromiso y comprensión cuando se explicita la relación evidencia-sentido (González-Torres y Vargas-Saritama, 2025).

La hipótesis nula se rechazó y la hipótesis de trabajo se apoyó con pruebas no paramétricas adecuadas a la no normalidad y con tamaños de efecto informativos. Además, la garantía previa de validez de contenido y consistencia interna se alinea con recomendaciones metodológicas para decisiones comparativas (Barrios y Sevilla, 2025). Finalmente, la triangulación de prueba, rúbrica, checklist y percepciones refuerza que el cambio observado se asocia con la intervención y no con factores externos, en concordancia con pautas recientes para relacionar implementación y logro (Manzano Tulman et al., 2025).

Figura 1.

Guía en formato pódcast



Nota. Se adjunta el enlace en Pdf: <https://acortar.link/XUyhHE>

Implicaciones

En lo teórico, el trabajo demuestra que la tradición didáctica puede integrar apoyos breves que activan esquemas y hacen visible el trabajo semántico sin perder el lugar central del texto ni del docente, por lo que ofrece un marco prudente de actualización, por lo cual, el

mover el centro desde la explicación hacia la construcción del significado con guía y evidencias es una recomendación que la literatura reciente respalda (Rice et al., 2024).

En lo práctico, conviene institucionalizar el pódcast de cinco a ocho minutos con guiones claros de prelectura y poslectura, sostener rúbricas que premien evidencia textual y precisión léxica, y monitorear la fidelidad con el checklist, ya que estas piezas explicaron las mayores ganancias observadas y se ajustan a los tiempos de aula en Loja, esto coincidiendo con los reportes locales sobre rutinas realistas que articulan explicación, lectura atenta y discusión (Dixon y Oakhill, 2024).

CONCLUSIONES

La combinación de lectura guiada y pódcast mejoró la comprensión semántica por encima del método exclusivamente tradicional porque activó vocabulario pertinente antes de leer y exigió justificar con el texto durante la discusión, de modo que el efecto fue mayor en los niveles inferencial y crítico y estable en el literal mientras la estructura de clase se mantuvo intacta. Además, en el nivel literal la rutina aseguró recuperación precisa y ordenada del contenido por lo que el avance fue moderado y coherente con el propósito de fijar bases antes de interpretar, luego en el nivel inferencial la ganancia resultó la más alta ya que el pódcast preparó esquemas y la guía docente obligó a enlazar ideas con evidencia por ende las respuestas fueron más claras y mejor sustentadas, después en el nivel crítico la mejora fue relevante porque la rúbrica premió la explicación del porqué y la relación entre citas y conclusiones de tal manera que la argumentación con sentido se volvió frecuente y visible. Finalmente, en términos de viabilidad el modelo demostró ser compatible con la tradición pedagógica del subnivel dado que operó en tiempos regulares con recursos sobrios y con buena aceptación de docentes y estudiantes.

Para consolidar el nivel literal conviene institucionalizar una fase breve de prelectura con pódcast que active vocabulario clave y una verificación rápida de comprensión básica antes de pasar a interpretaciones, luego para potenciar el nivel inferencial se recomienda mantener la lectura atenta en tres pasadas con preguntas dependientes del texto y asegurar al menos diez sesiones completas de pódcast por unidad registradas con lista de cotejo.

Además, para fortalecer el nivel crítico resulta importante sostener una rúbrica de discusión que exija citar brevemente el texto y explicar por qué la cita respalda la idea con retroalimentación formativa en cada sesión, asimismo para la implementación se sugiere ofrecer una capacitación corta al profesorado sobre guiones de pódcast manejo de tiempos y uso del checklist y garantizar condiciones técnicas mínimas de audio y auriculares.

Por otra parte, para la gestión conviene monitorear la fidelidad de la secuencia y vincularla con los resultados por paralelo de modo que las decisiones de mejora se tomen con evidencia y se prioricen apoyos donde la exposición real sea menor, en consecuencia, para la escalabilidad se propone preparar un banco local de pódcast alineados al currículo de Lengua y Literatura y a los campos semánticos más frecuentes con versiones accesibles para distintos ritmos de aula.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El estudio se apoyó en un diseño cuasi experimental con grupos no equivalentes y, aunque preservó paralelos completos, no controló por asignación aleatoria, por tanto, podrían existir diferencias previas no observadas. Además, la duración de 30 semanas impidió medir sostenimiento a largo plazo, la exposición al pódcast dependió de condiciones técnicas del aula que variaron entre instituciones, la medición usó escalas discretas que no capturan matices finos y las percepciones se basaron en autoinforme, finalmente la validez externa se limita al subnivel superior de Educación General Básica en la ciudad de Loja.

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Conviene ampliar la intervención a un ciclo escolar completo con seguimiento longitudinal, comparar modelos de implementación con asignación aleatoria o con un esquema por fases, explorar la relación dosis respuesta del pódcast y el efecto de distintos guiones y voces, evaluar la formación docente necesaria para sostener la fidelidad, analizar

resultados por subgrupos y por brechas de desempeño, integrar medidas de escritura y argumentación, estudiar costo efectividad y replicar en contextos rurales y en otros subniveles.

RECONOCIMIENTO

Se reconoce el apoyo brindado por las instituciones educativas de la ciudad de Loja, así como por los docentes y estudiantes de Educación General Básica, subnivel superior, quienes participaron de manera voluntaria en el desarrollo de la investigación. Del mismo modo, se valora la apertura institucional para aplicar los instrumentos, ejecutar la intervención pedagógica y recoger la información necesaria durante las 30 semanas de trabajo. A la vez, se agradece la colaboración de las familias, ya que su autorización permitió cumplir con los criterios éticos establecidos en el estudio. Finalmente, se expresa reconocimiento a quienes aportaron en la revisión técnica de los instrumentos y en la validación de su contenido, puesto que su apoyo fortaleció la consistencia metodológica del proceso investigativo.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Pablo José Gutiérrez Quezada: participó en la concepción de la idea de investigación, en la formulación del problema, en la definición de los objetivos, en la construcción del marco teórico, en el diseño metodológico, en la elaboración de los instrumentos, en el análisis de los datos, en la interpretación de los resultados y en la redacción general del manuscrito.

Doris Elizabeth Panchana Macias: contribuyó en la revisión de la literatura, en el apoyo al diseño de la intervención pedagógica, en la organización del trabajo de campo, en la aplicación y sistematización de instrumentos, en la revisión crítica de los resultados, en la discusión académica de los hallazgos y en la revisión final del manuscrito para su presentación.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores declaran que no existen conflictos de interés, de carácter financiero o personal, que hayan influido en la realización o los resultados de la presente investigación.

REFERENCIAS

- Bagur Pons, S., Rosselló Ramon, M. R., Paz Lourido, B., & Verger, S. (2021). El Enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 27(1), art. 3. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>
- Baker, D. L., Alberto, P. C., Macaya, M. M., García, I., & Gutiérrez-Ortega, M. (2022). Relation Between the Essential Components of Reading and Reading Comprehension in Monolingual Spanish-Speaking Children: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2661-2696. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09694-1>
- Barrios Aquise, M., & Sevilla Muñoz, T. C. (2025). Adaptación y validación de un instrumento sobre el autoconcepto de la lectura crítica y reflexiva para fortalecer el aprendizaje. *Revista InveCom*, 5(3), 1-11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14641645>
- Basma, B., & Savage, R. (2023). Teacher Professional Development and Student Reading in Middle and High School: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal Of Teacher Education*, 74(3), 214-228. <https://doi.org/10.1177/00224871231153084>
- Calle Mollo, S. E. (2023). Diseños de investigación cualitativa y cuantitativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 1865-1879. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7016
- Campos, E., Díaz Estévez, L. Y., & Cárdenas Flórez, D. (2025). Ética de la Investigación Educativa *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 7957-7972. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18418

- Dewendt, R. (2021). Comprensión lectora en estudiantes de educación general básica media [High school students' reading comprehension]. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 1(1), 2-8. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v1i1.16>
- Dixon, M., & Oakhill, J. (2024). Exploring teachers teaching reading comprehension: knowledge, behaviours and attitudes. *Education 3-13*, 52(7), 963-978. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2357884>
- Félix Tipián, L. E., Flores Arriola, A. L., & Muñoz Félix, A. P. (2025). Impacto del acompañamiento pedagógico docente en el desempeño de estudiantes de secundaria en el contexto latinoamericano: un análisis sistemático. *Zenodo*, 6(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15610989>
- Fulton K, Lin T-J and Newell, G. (2023) Dialogic literary argumentation and close reading: effects on high school students' literature-related argumentative writing and motivational beliefs. *Front. Psychol.* 14:1214773. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1214773
- Ganchozo-Macías, E. M., Cevallos-Vera, N. G., Barreiro-Marín, R. M., & Saltos-Solórzano, A. L. (2025). Gamificación como herramienta innovadora para potenciar la comprensión lectora en el nivel básico superior. *Polo del Conocimiento*, 10(7), 1889-1905. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9996/26326>
- González-Torres, P., & Vargas-Saritama, A. (2025). Reflective reading practices: Reading journals as a tool to boost EFL comprehension and engagement. *European Journal of Educational Research*, 14(4), 1123-1135. <https://doi.org/10.12973/eu-er.14.4.1123>
- Guevara Benítez, Y., & Rugerio Tapia, J. P. (2019). Fracaso Escolar y Alfabetización Inicial. *Revista Electrónica De Psicología Iztacala*, 22(2). <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/70160>
- Guillermo Cornetero, M. C., & López-Regalado, O. (2025). Validez y confiabilidad de instrumentos de investigación en el aprendizaje: una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 5(10), 653-675. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i10.133>
- Gutiérrez Fresneda, R. (2022). Influencia de las estrategias cognitivas de la lectura en la mejora de la capacidad de comprensión en estudiantes de Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2). <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15140>
- Kraljević, J. K., Runje, N., Ružić, V., Škorić, A. M., Lenček, M., & Štefanec, A. (2024). Predictors of reading comprehension and profiling of poor readers in Croatian: educational and clinical perspectives. *Frontiers In Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1297183>
- Lo-Philip, S. W. Y. (2024). Digital Close Reading for Lower Primary Students. *The Reading Teacher*, 77(6), 850-860. <https://doi.org/10.1002/trtr.2304>
- Mazón Merino, G. Y., & Ruilova Cueva, M. B. (2024). Estrategias para fortalecer la comprensión de textos por medio de la conciencia lingüística. *Magazine De Las Ciencias: Revista De Investigación E Innovación*, 9(1), 74-91. <https://doi.org/10.33262/rmc.v9i1.3052>
- Medranda-Morales, N., Miele, V. D. P., & Guevara, M. V. (2023). Reading Comprehension: An Essential Process for the Development of Critical Thinking. *Education Sciences*, 13(11), 1068. <https://doi.org/10.3390/educsci13111068>
- Ramírez Cubas, M. E., Condori Machaca, J. E., & Cañari Marticorena, H. F. (2025). Comprensión lectora en estudiantes de educación básica: Una revisión sistemática. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 9(37), 1224-1238. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i37.980>
- Riad, R., Westling Allodi, M., Siljehag, E., & Bölte, S. (2024). Dialogic reading in preschool: a pragmatic randomized trial enrolling additional language learners. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(4), 772-789. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2348473>

- Rice, M., Lambright, K., & Wijekumar, K. (2024). Professional Development in Reading Comprehension: A Meta-analysis of the Effects on Teachers and Students. *Reading Research Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/rrq.546>
- Saini, M., Sengupta, E., Singh, M., Singh, H., & Singh, J. (2023). Sustainable Development Goal for Quality Education (SDG 4): A study on SDG 4 to extract the pattern of association among the indicators of SDG 4 employing a genetic algorithm. *Education And Information Technologies*, 28(2), 2031-2069. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11265-4>
- Sánchez-Vincitore, L. V., Veras, C., Mencía-Ripley, A., Ruiz-Matuk, C. B., & Cubilla-Bonnetier, D. (2022). Reading comprehension precursors: Evidence of the simple view of reading in a transparent orthography. *Frontiers In Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.914414>
- Manzano Tulman, G. P., Naranjo Guayasamín, P. E., Espinoza Manzano, J. E., Rivera Soliz, D. C., & Naranjo Guayasamín, E. M. (2025). Estrategias Didácticas para la Educación Básica Metodologías, Técnicas y Recursos. En *CID Centro de Investigación y Desarrollo eBooks*. https://doi.org/10.37811/cli_w1224
- Veloz Cando, E. R., Guzmán Yacelga, L. D. R., Reyes Legarda, M. E., Carrión Legarda, V. E., & Ayoví Nazareno, M. J. (2025). Plan de Integración de Estrategias Didácticas para mejorar la Comprensión Lectora en los Estudiantes de Sexto Año Básico. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica*, 5(2), 358-370. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i2.1127>
- Vettori, G., Ledesma, L. C., Tesone, S., & Tarchi, C. (2024). Key language, cognitive and higher-order skills for L2 reading comprehension of expository texts in English as foreign language students: a systematic review. *Reading And Writing*, 37(9), 2481-2519. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10479-3>
- Vizcaíno Zúñiga, P. I., Cedeño Cedeño, R. J., & Maldonado Palacios, I. A. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723-9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658
- Zárate Pérez, A., & López Pari, C. R. (2021). Dificultades en la generación de inferencias causales en la lectura de textos narrativos en estudiantes de 4. grado de educación primaria. *Folios*, (54), 31-50. <https://doi.org/10.17227/folios.54-11587>