REVISTA CIENTIFICA INNOVACIÓN INTEGRAL
ISSN: 3103-1420
DOI: https://doi.org/10.70577/2w3nam02

Periocidad trimestral, Volumen 3, Numero 1, Años (2026), Pag. 300 - 317

Recibido: 2026-01-24
Aceptado: 2026-02-02
Publicado: 2026-03-02

Efecto de la secuencia didáctica "Leo y comprendo" en estudiantes de séptimo año de Educación General Básica

Effect of the "Leo y comprendo" instructional sequence on seventh-grade Basic General Education students

Autores

Lida Macrina Vargas-Guaña[1]
Dirección de posgrado y Educación Continua, Maestría en Educación Básica
lida.vargas@ueb.edu.ec
https://orcid.org/0009-0008-9780-940X
Universidad Estatal de Bolívar
Guaranda – Ecuador

Andrea Alejandra Cevallos-Goyes[2]
Facultad de Ciencias de la Educación, Sociales, Filosóficas y Humanísticas
acevallos@ueb.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-0155-3067
Universidad Estatal de Bolívar
Cayambe – Ecuador

REVISTA CIENTIFICA INNOVACIÓN INTEGRAL
ISSN: 3103-1420
DOI: https://doi.org/10.70577/2w3nam02

Resumen

El estudio evaluó el efecto de la secuencia didáctica "Leo y comprendo" en la comprensión lectora de estudiantes de séptimo año en Cayambe, Ecuador. Se usó un diseño cuasi-experimental con grupos intactos (n = 50; 25 experimental y 25 control) y mediciones pretest–posttest. La intervención contempló 9 sesiones en 8 semanas (con refuerzo/cierre), organizadas en prelectura, lectura y postlectura.

La comprensión se midió con una prueba de 28 puntos y tres dimensiones (literal, inferencial y crítica), validada por expertos (V de Aiken) y con consistencia interna adecuada (α = .799). Se aplicaron pruebas t para muestras independientes y d de Cohen; cuando falló la homogeneidad de varianzas, se empleó Welch (gl ajustados).

En el pretest hubo ventajas del grupo experimental en literal ($t = 2.90$, $gl = 31.86$, $p = .007$, $d = 0.82$) y en el puntaje total ($t = 2.06$, $gl = 48$, $p = .045$, $d = 0.58$), sin diferencias en inferencial ni crítica ($p > .05$). En el posttest el grupo experimental superó al control en todas las dimensiones y en el total ($p < .001$), con efectos muy grandes: crítica ($t = 13.77$, $gl = 48$, $p < .001$, $d = 3.90$) y total ($t = 19.67$, $gl = 48$, $p < .001$, $d = 5.56$). La media total fue 27.24 vs. 21.20. Los resultados respaldan, de manera clara, que una secuencia estructurada, aplicada con método, fortalece comprensión lectora y pensamiento crítico.

Palabras clave: Comprensión Lectora; Secuencia Didáctica; Educación Básica; Lectura Guiada; Pensamiento Crítico.

REVISTA CIENTIFICA INNOVACIÓN INTEGRAL
ISSN: 3103-1420
DOI: https://doi.org/10.70577/2w3nam02

Abstract

The study assessed the effect of the "Leo y comprendo" instructional sequence on reading comprehension in seventh-grade students in Cayambe, Ecuador. A quasi-experimental design with intact groups (n = 50; 25 experimental and 25 control) and pretest–posttest measurements was used. The intervention included 9 sessions over 8 weeks (with a reinforcement/closure session) and was organized into pre-reading, during-reading, and post-reading activities.

Reading comprehension was measured with a 28-point test covering three dimensions (literal, inferential, and critical). The instrument was supported by expert judgment (Aiken's V) and showed adequate internal consistency (Cronbach's $\alpha = .799$). Independent-samples t tests and Cohen's d were used; when homogeneity of variances was not met, Welch's correction was applied (adjusted df).

In the pretest, the experimental group showed higher scores in literal comprehension ($t = 2.90$, $df = 31.86$, $p = .007$, $d = 0.82$) and in the total score ($t = 2.06$, $df = 48$, $p = .045$, $d = 0.58$), while no differences were observed in inferential or critical comprehension ($p > .05$). In the posttest, the experimental group outperformed the control group in all dimensions and in the total score ($p < .001$), with very large effect sizes: critical comprehension ($t = 13.77$, $df = 48$, $p < .001$, $d = 3.90$) and total score ($t = 19.67$, $df = 48$, $p < .001$, $d = 5.56$). The total mean was 27.24 vs. 21.20.

Keywords: Reading Comprehension; Instructional Sequence; Basic Education; Guided Reading; Critical Thinking.

REVISTA CIENTIFICA INNOVACIÓN INTEGRAL
ISSN: 3103-1420
DOI: https://doi.org/10.70577/2w3nam02

Introducción

Leer con comprensión ya no es "decodificar bien" ni contestar preguntas literales como quien llena casilleros. En el aula, comprender es construir significado, sostener inferencias, evaluar argumentos y, es importante señalarlo, decidir qué información merece confianza. Esa competencia atraviesa todas las áreas; la usamos a cada instante y, cuando falla, no solo baja una nota: limita el desempeño académico y recorta la participación crítica del estudiante (Vallés Arándiga, 2005; Misari, 2023).

Y, en la adolescencia este proceso se vuelve más desafiante. Los textos se vuelven más densos, el currículo aprieta, el análisis deja de ser opcional, y la brecha entre "leer" y "entender" empieza a verse sin maquillaje (Martín-Ruiz & González-Valenzuela, 2022).

En el contexto educativo contemporáneo aparece, además, una presión extra: el lector escolar convive con múltiples fuentes, formatos y estímulos digitales. La lectura se fragmenta, la atención se dispersa y la evaluación crítica se vuelve una necesidad recurrente (no un lujo metodológico). La literatura reciente propone entender la comprensión lectora como un proceso vivo, situado y entrenable; bajo este enfoque, la enseñanza deja de ser "asignar lecturas" y pasa a ser modelar la comprensión, hacerla visible y guiar cómo se infiere y cómo se juzga lo leído (Díaz Calle et al., 2024; Huamancha-Aguilar et al., 2026).

En Ecuador, la discusión sobre competencias lectoras en Educación General Básica (EGB) no es nueva, pero sí urgente. Estudios nacionales describen rezagos persistentes en el desarrollo de habilidades lectoras, con efectos directos sobre el rendimiento y la apropiación de aprendizajes en distintas áreas (Indio Franco & Rodríguez Zambrano, 2023). En séptimo año la relevancia se dispara: el estudiante transita hacia demandas cognitivas más complejas —comprender explicaciones, argumentar, contrastar— y requiere estrategias didácticas que sostengan ese salto sin convertir la lectura en un filtro excluyente (Matute Ordóñez et al., 2024). En el plano regional, se han propuesto orientaciones pedagógicas para fortalecer la comprensión lectora desde el aula, con énfasis en prácticas sistemáticas y acompañamiento docente (Ministerio de Educación de Panamá & SUMMA, 2022).

Frente a este panorama, la evidencia converge en una idea que cae por su propio peso: la comprensión lectora mejora cuando se enseña de manera explícita y secuenciada. Revisiones

ISSN: 3103-1420
DOI: https://doi.org/10.70577/2w3nam02

sistemáticas sobre estrategias innovadoras señalan mejores resultados cuando la intervención combina: actividades planificadas, participación activa del estudiante, retroalimentación, y tareas que obligan a justificar respuestas con evidencia textual (Neira Sancho et al., 2025; Mesias Cruz et al., 2025).

De forma complementaria, se han reportado beneficios de talleres estructurados orientados a fortalecer el nivel literal mediante preguntas guiadas (Flores-Poma et al., 2025). Y en la misma línea, la lectura guiada muestra aportes cuando se orienta a transitar desde lo literal hacia lo crítico y a promover aprendizajes significativos (Sibri Salto & Pinduisaca Torres, 2025).

Una vía didáctica especialmente útil para ordenar esa enseñanza es la secuencia didáctica. Su valor no está en sumar actividades aisladas, sino en articular un recorrido: activar saberes previos, guiar la comprensión durante la lectura y cerrar con tareas de integración, evaluación y reflexión. Investigaciones recientes señalan que las secuencias didácticas —sobre todo cuando incorporan dinámicas colaborativas y roles activos del estudiante— tienden a dinamizar la comprensión lectora y mejorar el desempeño en tareas que exigen inferir y argumentar (Arias Gamboa, 2025; Echeverry Rivero et al., 2024). También se han reportado intervenciones con componentes lúdicos como recursos para motivar y sostener el trabajo lector en educación básica (Valverde Villacis et al., 2025). Y, de manera complementaria, programas estructurados orientados a “leer y comprender” se han asociado con mejoras en componentes clave del proceso lector en población escolar (Jaulis Segovia, 2017; Chávez Castillo et al., 2024).

Sin embargo, persiste una brecha práctica: aunque existe evidencia sobre estrategias y programas, no siempre se dispone de resultados situados, con población concreta y condiciones reales de aula, que permitan estimar el impacto de una secuencia didáctica específica en un grado determinado. Además, la comprensión lectora suele trabajarse de modo intermitente o centrado en preguntas de recuerdo; así, el componente crítico se debilita y la lectura termina reducida a una tarea de verificación, más que a un proceso de pensamiento.

En ese horizonte se ubica el presente estudio, desarrollado en una institución educativa de Cayambe, Ecuador, con 50 estudiantes (25 en el grupo experimental y 25 en el grupo control), bajo un diseño cuasi-experimental con medición pretest–posttest. La intervención consistió en la aplicación de la secuencia didáctica “Leo y comprendo” en 9 sesiones distribuidas en 8 semanas. La comprensión lectora se abordó en tres dimensiones —literal, inferencial y crítica— y se midió

ISSN: 3103-1420
DOI: https://doi.org/10.70577/2w3nam02

mediante una prueba con dos formas paralelas (A/B), diseñada para reducir el efecto de práctica y mantener comparabilidad entre mediciones.

El objetivo general fue determinar el efecto de la secuencia didáctica "Leo y comprendo" en la comprensión lectora de estudiantes de séptimo año de EGB. Se planteó como hipótesis que la aplicación de la secuencia mejora significativamente la comprensión lectora (total y por dimensiones) en comparación con la enseñanza regular.

Materiales y métodos

La investigación se desarrolló con un enfoque cuantitativo aplicado y un diseño cuasi-experimental con grupos intactos, bajo el esquema pretest–posttest. Este diseño es pertinente en contextos escolares reales: la asignación aleatoria suele ser impracticable y, en su lugar, se trabaja con paralelos ya conformados (Martínez et al., 2018). La variable independiente fue la secuencia didáctica "Leo y comprendo"; la variable dependiente, la comprensión lectora en sus dimensiones literal, inferencial y crítica.

La muestra estuvo integrada por 50 estudiantes (25 en el grupo experimental y 25 en el grupo control), con edades entre 12 y 14 años, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. El trabajo de campo se realizó en una institución educativa de Cayambe, Ecuador.

La intervención se implementó en 9 sesiones distribuidas en 8 semanas, con una duración aproximada de 90 minutos por sesión. El diseño didáctico siguió la estructura prelectura–lectura–postlectura, con actividades graduadas orientadas a conducir al estudiante desde la comprensión literal hacia la inferencial y la crítica. Este planteamiento coincide con evidencia que respalda la eficacia de estrategias planificadas y secuenciadas para fortalecer la comprensión lectora en educación básica (Neira Sancho et al., 2025; Mesias Cruz et al., 2025).

La comprensión lectora se evaluó mediante una prueba con dos formas paralelas: Forma A (pretest) y Forma B (posttest), con estructura equivalente para reducir el efecto de práctica y mantener la comparabilidad entre mediciones. La prueba incluyó 20 ítems con puntuación total de

ISSN: 3103-1420
DOI: https://doi.org/10.70577/2w3nam02

28 puntos, distribuidos en comprensión literal (0–8), inferencial (0–8) y crítica (0–12, mediante rúbrica 0–3). La validez de contenido se estimó mediante juicio de expertos (V de Aiken: 0.96 para pertinencia/coherencia y 0.88 para claridad), y la confiabilidad fue adecuada (α de Cronbach = 0.799).

El procedimiento se organizó en tres momentos: (a) aplicación del pretest a ambos grupos; (b) implementación de la secuencia didáctica en el grupo experimental, mientras el grupo control continuó con las actividades regulares del área; y (c) aplicación del posttest a ambos grupos. Se registró la fidelidad de implementación durante sesiones clave mediante observación y lista de cotejo. En el grupo control, la investigadora responsable ejecutó las actividades y registró la evidencia; en el grupo experimental, la co-investigadora aplicó la secuencia y documentó el proceso de la misma manera. El cumplimiento promedio reportado fue del 94%.

Para el análisis se calcularon medias y desviaciones estándar por dimensión y puntaje total. Antes de los contrastes, se revisaron los supuestos estadísticos: supuestos estadísticos: normalidad de los datos y homogeneidad de varianzas mediante Levene. Se aplicaron pruebas t de Student para muestras independientes y, cuando no se cumplió la homogeneidad ($p < .05$), se utilizó la corrección de Welch (gl ajustados), de modo coherente con el comportamiento de las varianzas. Además, se estimaron tamaños del efecto mediante d de Cohen. El nivel de significancia se estableció en $\alpha = .05$.

En el plano ético, se contó con autorización institucional y consentimiento informado de los representantes; se garantizó la confidencialidad y se resguardó el anonimato de los estudiantes. Para contextualizar el estudio y sostener la validez de la comparación entre grupos, se presenta la caracterización general de la muestra por condición.

REVISTA CIENTIFICA INNOVACIÓN INTEGRAL
ISSN: 3103-1420
DOI: https://doi.org/10.70577/2w3nam02

Tabla 1.

Características generales de la muestra.

Aspecto	Descripción
Distribución por grupo	Grupo experimental (n = 25); Grupo control (n = 25)
Tamaño	50 estudiantes
Edad	12–14 años
Nivel escolar	Séptimo año de Educación General Básica
Tipo de muestreo	No probabilístico por conveniencia
Selección	Grupos intactos
Criterios de inclusión	Matrícula, consentimiento, asistencia
Criterios de exclusión	Inasistencia, pruebas incompletas

Nota. Grupos intactos; muestreo por conveniencia.

La muestra quedó equilibrada: mismos rangos de edad (12–14 años), mismo grado y la misma institución educativa. Este aspecto no es menor. Sostiene una condición mínima de comparabilidad: si no se observan diferencias demográficas relevantes entre grupos, se vuelve más defendible atribuir los cambios del postest a la intervención y no a que un grupo presentaba diferencias de base desde el inicio.

Para que la evaluación no quede como caja negra, se explicita la estructura del instrumento: dimensiones, número de reactivos y rangos de calificación, incluyendo el uso de formas paralelas. Este desglose permite seguir la lógica del puntaje (qué se mide, cómo se mide y cuánto pesa cada parte) y, además, respalda la interpretación de los resultados al apoyarse en una distribución muestral simétrica (n = 25 por condición) con homogeneidad en edad, nivel escolar e institución. En conjunto, estos elementos fortalecen la validez interna, porque reducen la probabilidad de que los resultados del postest se expliquen por disparidades sociodemográficas previas entre los grupos.

Estructura de la prueba de comprensión lectora

REVISTA CIENTIFICA INNOVACIÓN INTEGRAL
ISSN: 3103-1420
DOI: https://doi.org/10.70577/2w3nam02

Con el propósito de transparentar los criterios de evaluación y la distribución del puntaje, se detalla a continuación la estructura del instrumento según sus dimensiones, número de reactivos y rangos de calificación, incluyendo el uso de formas paralelas. Como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2.

Estructura de la prueba de comprensión lectora (formas paralelas A/B)

Dimensión	Ítems	Puntaje por ítem	Rango de puntuación	Forma A/B
Comprensión literal	8 (L1–L8)	0–1	0–8	Paralela (pretest-postest)
Comprensión inferencial	8 (I1–I8)	0–1	0–8	Paralela (pretest-postest)
Comprensión crítica	4 (C1–C4)	0–3 (rúbrica)	0–12	Paralela (pretest-postest)
Puntaje total	20	—	0–28	Paralela (pretest-postest)

Dimensión	Nº de ítems	Puntaje máximo	Tipo de ítem / criterio
Literal	8	8	Ítems cerrados (1 punto por ítem)
Inferencial	8	8	Ítems cerrados (1 punto por ítem)
Crítica	4	12	Ítems abiertos (rúbrica 0–3 por ítem)
Total	20	28	Puntaje global

Comprensión lectora por dimensión y puntaje total

A continuación, se presentan las medias (M) y desviaciones estándar (DE) de cada grupo en ambos momentos de medición. Cabe precisar que, dado que el diseño es pretest–posttest, esta lectura descriptiva no se queda únicamente en los promedios, sino que se complementa con comparaciones entre grupos y tamaños del efecto, para que el cambio observado tenga sustento estadístico y no dependa de apreciaciones. En conjunto, este recorrido —descripción, contraste e intensidad del cambio— se reporta de forma integrada en la Tabla 3.

REVISTA CIENTIFICA INNOVACIÓN INTEGRAL
ISSN: 3103-1420
DOI: https://doi.org/10.70577/2w3nam02

Tabla 3.

Comprensión lectora por dimensión y total: media (M) y desviación estándar (DE)

Dimensión	GE Pre (M)	GE Pre (DE)	GC Pre (M)	GC Pre (DE)	GE Post (M)	GE Post (DE)	GC Post (M)	GC Post (DE)
Literal (0–8)	6.84	1.07	6.96	1.27	7.92	0.28	7.20	0.71
Inferencial (0–8)	7.60	0.65	7.88	0.33	7.96	0.20	7.28	0.74
Crítica (0–12)	7.04	1.21	6.28	1.79	11.36	0.86	8.00	1.41
Total (0–28)	21.48	1.69	21.12	1.83	27.24	0.88	22.48	1.61

Nota. M y DE calculadas a partir de los puntajes individuales del pretest y posttest.

Dimensión	GE Pretest (M)	GE Postest (M)	GC Pretest (M)	GC Postest (M)
Literal	7.76 (0.52)	7.92 (0.28)	6.96 (1.27)	7.16 (0.75)
Inferencial	7.92 (0.28)	7.96 (0.20)	7.88 (0.33)	7.24 (0.72)
Crítica	5.72 (1.59)	11.36 (0.86)	5.64 (1.50)	6.80 (1.41)
Total	21.40 (1.38)	27.24 (0.88)	20.48 (1.76)	21.20 (1.26)

Comparación Grupo Experimental vs Grupo Control en pretest y posttest *(t, p y d de Cohen)*

Para poner a prueba la eficacia del programa, el análisis se centra en una idea simple, pero exigente: contrastar estadísticamente las diferencias entre el grupo experimental y el grupo de control. Con ese fin, se reportan las pruebas de comparación aplicadas tanto en el pretest como en el posttest, integrando los valores de t (t de Student), el nivel de significancia (p) y el tamaño del efecto (d de Cohen) para cada dimensión y para el puntaje global.

Este enfoque permite responder dos preguntas que, de manera clara, sostienen la interpretación: primero, si los grupos partieron de una base técnicamente comparable; y segundo, si las variaciones observadas tras la intervención tienen un peso científico real, es decir, si representan un cambio que trasciende la mera fluctuación numérica. Para este análisis, véase la Tabla 4.

REVISTA CIENTIFICA INNOVACIÓN INTEGRAL
ISSN: 3103-1420
DOI: https://doi.org/10.70577/2w3nam02

Tabla 4.

Comparación GE vs GC en pretest y posttest (t, p y d de Cohen)

Dimensión	Momento	t	gl	p	d
Literal	Pretest	2.90	31.86	p = .007	0.82
Literal	Postest	4.77	30.49	p < .001	1.35
Inferencial	Pretest	0.46	48	p = .646	0.13
Inferencial	Postest	4.80	27.65	p < .001	1.36
Crítica	Pretest	0.18	48	p = .856	0.05
Crítica	Postest	13.77	48	p < .001	3.90
Total	Pretest	2.06	48	p = .045	0.58
Total	Postest	19.67	48	p < .001	5.56

Nota. En el postest, cuando no se asume homogeneidad de varianzas, se reporta la corrección de Welch y sus grados de libertad.

En el pretest, la comparación intergrupal evidenció diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en comprensión literal (p = .007) y en el puntaje total (p = .045), con magnitudes de efecto ubicadas en el rango pequeño–moderado. En contraste, en comprensión inferencial y crítica no se observaron diferencias significativas (p > .05), lo que sugiere una línea base comparable en estas dimensiones.

En el posttest, se registraron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en todas las dimensiones y en el puntaje global (p < .001). Los tamaños del efecto estimados mediante d de Cohen fueron muy grandes, con mayor concentración en comprensión crítica (d = 3.90) y en el puntaje total (d = 5.56), lo que indica un cambio de alta magnitud en términos prácticos, más allá de la significancia estadística.

A fin de garantizar el rigor metodológico y la trazabilidad de la intervención, se presenta el registro de fidelidad por sesión, el cual sistematiza variables críticas como la gestión del tiempo, los niveles de asistencia y el porcentaje de cumplimiento de los objetivos programados. Esta documentación permite verificar que la implementación se ajustó estrictamente al diseño original, asegurando que los resultados obtenidos sean atribuibles a una ejecución consistente y de alta calidad.

REVISTA CIENTIFICA INNOVACIÓN INTEGRAL
ISSN: 3103-1420
DOI: https://doi.org/10.70577/2w3nam02

La fidelidad de implementación y la asistencia registradas durante las sesiones de intervención sostienen que los resultados observados se vinculan con una aplicación consistente del programa, y no con una ejecución parcial o irregular. En la Tabla 5 se reporta el seguimiento de fidelidad correspondiente a las sesiones 5–9, con porcentajes que oscilan entre 90% y 98%, junto con una asistencia casi total. En conjunto, este nivel de adherencia fortalece la validez interna del estudio, al reducir la probabilidad de que las diferencias del postest se expliquen por variaciones en la implementación o por ausentismo.

Tabla 5

Seguimiento cronológico de la intervención: Gestión del tiempo, asistencia y porcentaje de fidelidad por sesión.

Sesión	Fecha	Fase	Duración real	Asistencia	Fidelidad (%)
5	16/01/26	Desarrollo	85 min	25/25	92.0
6	19/01/26	Desarrollo	90 min	25/25	96.0
7	21/01/26	Desarrollo	90 min	25/25	90.0
8	23/01/26	Desarrollo	92 min	25/25	98.0
9	29/01/26	Evaluación final	90 min (lista: 95)	24/25	94.0

Para estimar el impacto de la secuencia didáctica “Leo y comprendo” en la comprensión lectora, se compararon los resultados del grupo experimental (GE) y el grupo control (GC) en dos momentos: pretest y postest.

En el pretest, la comparación entre grupos no mostró diferencias en comprensión inferencial ni crítica ($p > .05$). Sin embargo, sí se identificó una ventaja moderada del GE en comprensión literal ($p = .007$) y en el puntaje total ($p = .045$). Por esta razón, la lectura del impacto se apoya principalmente en el contraste del postest y en la magnitud del cambio observado tras la intervención, evitando atribuciones simplistas basadas solo en el punto de partida. En futuras investigaciones, se recomienda complementar estos contrastes con análisis que controlen el puntaje inicial por ejemplo, ANCOVA o modelos mixtos.

En el postest, el GE obtuvo puntajes superiores al GC en las dimensiones literal, inferencial y crítica, así como en el puntaje total ($p < .001$; Tabla 4). La diferencia más marcada se concentró

ISSN: 3103-1420
DOI: https://doi.org/10.70577/2w3nam02

en comprensión crítica, con un tamaño del efecto muy grande (d = 3.90), consistente con un desempeño superior en tareas que exigen valoración y argumentación sustentada. En las dimensiones literal e inferencial también se observaron diferencias a favor del GE; no obstante, su interpretación debe considerar el rango de puntajes de cada dimensión y la proximidad a los valores máximos de la escala. En el puntaje total, la diferencia del postest fue especialmente pronunciada (d = 5.56), lo que sugiere un efecto global de la intervención sobre el desempeño lector.

En paralelo, el registro de implementación evidenció alta fidelidad y asistencia (Tabla 5), lo que aporta evidencia de control procedimental durante la intervención. En conjunto, los resultados respaldan que la secuencia didáctica "Leo y comprendo", aplicada de manera sistemática, se asocia con mejoras estadísticamente significativas en comprensión lectora en estudiantes de séptimo año de EGB.

Discusión

Los resultados dibujan un patrón difícil de ignorar: después de aplicar la secuencia didáctica "Leo y comprendo", el grupo experimental superó de manera consistente al grupo control en todas las dimensiones de la comprensión lectora. Y el salto que más pesa, por lo que implica en aula, aparece en la comprensión crítica. Ahí la lectura deja de ser "responder" y pasa a ser justificar: el estudiante no solo elige una idea, sino que aprende a tomar postura, sostenerla con argumentos y anclarla en evidencia textual (sin ese anclaje, la crítica se vuelve opinión suelta, y eso cae por su propio peso).

Este hallazgo es coherente con la premisa de que la comprensión lectora se fortalece cuando la enseñanza es explícita y secuenciada, especialmente cuando empuja tareas que obligan a explicar el porqué, no únicamente el qué (Neira Sancho et al., 2025; Mesias Cruz et al., 2025). La eficacia de la secuencia parece residir en algo muy concreto: ordenar la experiencia lectora y administrar la carga cognitiva, articulando el proceso desde la activación de saberes previos hasta el cierre reflexivo. Además, cuando el diseño se apoya en participación activa y trabajo colaborativo, el aula deja de funcionar como un espacio de verificación y se convierte en un espacio de construcción guiada, en línea con lo reportado por investigaciones recientes (Arias Gamboa, 2025; Echeverry Rivero et al., 2024).

ISSN: 3103-1420
DOI: https://doi.org/10.70577/2w3nam02

El predominio del efecto en la dimensión crítica también se entiende por la naturaleza de la evaluación. En este nivel, los ítems abiertos y las rúbricas exigen que el estudiante construya y respalde sus respuestas; no basta con localizar información. Ese tipo de demanda es particularmente sensible a intervenciones donde la postlectura se trabaja con preguntas argumentativas y criterios claros de justificación, tal como señalan estudios que enfatizan estrategias activas para consolidar habilidades de pensamiento superior en educación básica (Merlin Mina et al., 2025).

En la dimensión inferencial y, en menor medida, en la literal, los resultados también favorecen al grupo experimental. Sin embargo, aquí conviene leer la magnitud del cambio con prudencia: cuando el rango de puntaje es acotado y los desempeños se acercan a valores altos, puede aparecer un efecto techo que limita el crecimiento observable. Esto no niega el efecto; más bien advierte que, a futuro, podría ser útil afinar tareas o reactivos para capturar con mayor sensibilidad el progreso inferencial, en concordancia con revisiones sobre modelos de comprensión lectora (Huamancha-Aguilar et al., 2026).

En términos de robustez del diseño, el esquema cuasi-experimental pretest–posttest y la consistencia de implementación aportan soporte para atribuir el efecto a la intervención, más que a variaciones procedimentales. Y en un contexto como el ecuatoriano, donde se han descrito retos persistentes en competencias lectoras en EGB, estos resultados suman evidencia situada sobre la utilidad de intervenciones estructuradas en aula (Indio Franco & Rodríguez Zambrano, 2023).

Dicho esto, hay límites que no conviene maquillar. El muestreo por conveniencia y el trabajo en una sola institución restringen la generalización, por lo que se recomienda replicar el estudio en otros contextos. Además, incorporar una medición de retención (seguimiento) permitiría estimar la estabilidad del aprendizaje y distinguir mejoras inmediatas de aprendizajes que realmente se consolidan.

Conclusiones

La aplicación de la secuencia didáctica “Leo y comprendo” se asoció con mejoras estadísticamente significativas en comprensión lectora a favor del grupo experimental, en comparación con el grupo control. Las diferencias fueron más pronunciadas en la dimensión

ISSN: 3103-1420
DOI: https://doi.org/10.70577/2w3nam02

crítica, lo que sugiere un fortalecimiento de habilidades vinculadas con la valoración del texto y la justificación de interpretaciones con evidencia.

A la par, también se observaron mejoras en las dimensiones literal e inferencial. Pero aquí conviene no acelerarse: la magnitud del cambio debe interpretarse con cautela porque los estudiantes ya estaban cerca del límite superior de la escala, y eso puede comprimir el crecimiento observable (efecto techo). Aun así, la lectura global se sostiene por un factor clave: la consistencia de la implementación. Lo que se ve en los resultados no parece producto de intervenciones sueltas, sino del trabajo sistemático y sostenido de la secuencia, aplicada con rigor sesión tras sesión.

Los hallazgos sugieren que una intervención estructurada en las fases de prelectura, lectura y postlectura, sostenida durante varias sesiones, puede contribuir a mejorar el desempeño lector en este nivel. Su implementación requiere planificación del tiempo y consistencia en el cierre de actividades de postlectura.

Implicaciones educativas y recomendaciones

- Para el aula: la secuencia rinde mejor cuando se preserva la lógica completa. Si se omite la prelectura o se acorta la postlectura, el efecto tiende a diluirse. La recomendación práctica es planificar el tiempo para que el cierre no quede "para cuando alcance".
- Para el docente: la dimensión crítica mejora cuando el estudiante aprende a justificar. Conviene sostener rutinas con preguntas que exijan evidencia textual, contraste de ideas y explicación de decisiones lectoras (Merlin Mina et al., 2025; Neira Sancho et al., 2025).
- Para la institución: si la comprensión lectora se asume como eje transversal, la intervención puede escalarse con acompañamiento docente, repositorio de textos y acuerdos metodológicos entre áreas. No se trata de "más tareas", sino de consistencia.
- Para investigación futura: se recomienda replicar el estudio en otras instituciones y con seguimiento posterior (4–8 semanas) para evaluar retención. Asimismo, puede afinarse la medición inferencial para reducir el efecto techo y capturar mejor el progreso (Huamancha-Aguilar et al., 2026).

REVISTA CIENTIFICA INNOVACIÓN INTEGRAL
ISSN: 3103-1420
DOI: **https://doi.org/10.70577/2w3nam02**

Referencias bibliográficas

Arias Gamboa, J. (2025). El uso de la secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora. Revista Educación, 49(2). https://doi.org/10.15517/revedu.v49i2.1147

Chávez Castillo, M. B., Chávez Castillo, E. R., García Aguilera, O. V., Arteaga Esteves, R. V., & Sullón Barranzuela, D. J. (2024). Diseño de un programa de comprensión lectora basado en programación neurolingüística. Universidad, Ciencia y Tecnología, 28(Número especial), 207–218. https://doi.org/10.47460/uct.v28iSpecial.790

Díaz Calle, Z., Noria Aliaga, V. M., & Buendía Molina, M. A. (2024). Comprensión lectora en la era digital: Una revisión sistemática. Revista Andina de Educación, 7(2), 21–42. https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.2

Echeverry Rivero, E. M., López Rojas, S., España Gracia, Y. A., & Manyoma Ledesma, E. (2024). Secuencia didáctica colaborativa: Clave para dinamizar la comprensión lectora. CIE Academic Journal, 3(2), 55–72. https://doi.org/10.47300/2953-3015-v3i2-07

Flores-Poma, I., Salas Matos, T. J., Salazar Mucha, W. C., Cárdenas-Flores, K., Cárdenas-Flores, J., & Goyas Baldoceda, A. M. (2025). Evaluación del taller "Preguntando" como estrategia para fortalecer la comprensión lectora literal en estudiantes de secundaria. e-Revista Multidisciplinaria del Saber, 3, e-RMS02072025. https://doi.org/10.61286/e-rms.v3i.220

Huamancha-Aguilar, M. M., Mallma-Cayo, J. S. R., Quispe-Chuquiray, L. E., & Pimentel, R. V. (2026). Teorías sobre la comprensión lectora: Una revisión teórica de modelos. Revista InveCom, 6(3), e603006. https://doi.org/10.5281/zenodo.17188890

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

Jaulis Segovia, I. C. (2017). Programa "Leo y comprendo" para la comprensión de lectura en estudiantes del segundo grado del nivel primaria. Revista de Investigación Universitaria, 6(1), 33–42. https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/riu/article/view/734

Martín-Ruiz, I., & González-Valenzuela, M.-J. (2022). Analysis of reading comprehension and disabilities among teenagers. Anales de Psicología / Annals of Psychology, 38(2), 251–258. https://doi.org/10.6018/analesps.419111

Martínez, P., Ballester, J., & Ibarra, N. (2018). Estudio cuasiexperimental para el análisis del pensamiento crítico en secundaria. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20(4), 123–132. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1705

Matute Ordóñez, N. M., Carbay Ortega, Y. Y., Mora Herryman, M. C., & Ortiz Aguilar, W. (2024). Estrategias didácticas para la comprensión lectora en el área de lengua y literatura, en los estudiantes de séptimo año, de la Unidad Educativa Veinticinco de Agosto. Dominio de las Ciencias, 10(2), 284–302. https://doi.org/10.23857/dc.v10i2.3801

Merlin Mina, S. E., Cárate Ronquillo, K. de las M., Chumaña Vásquez, T. Y., & Salazar Barros, R. E. (2025). Estrategias activas para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de educación básica. DISCE. Revista Científica Educativa y Social, 2(2), 188–210. https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i2.29

Mesias Cruz, M. A., Panchi Quimbita, A. N., Álvarez Reyes, P. E., & Acosta Revelo, M. Z. (2025). Estrategias para mejorar la comprensión lectora de estudiantes de educación básica. Revista Ciencia Innovadora, 3(3), 189–201. https://doi.org/10.64422/rci.v3n3.2025.68

Ministerio de Educación de Panamá, & SUMMA. (2022). Orientaciones pedagógicas para la comprensión lectora: La lectura vuelve al aula (PRISA). https://summaedu.org/wp-content/uploads/2025/05/Orientaciones-Pedagogicas-para-la-Comprension-Lectora-PRISA.pdf

Misari, A. (2023). Comprensión lectora y su relación con los niveles de competencia comunicativa. Lengua y Sociedad, 22(1), 535–556. https://doi.org/10.15381/lengsoc.v22i1.23664

Neira Sancho, M. S., Montiel Alvarado, S. L., Montiel Alvarado, S. A., & Campaña López, Y. C. (2025). El desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación básica: Estrategias innovadoras en el aula. Una revisión sistemática. RECIMUNDO, 9(2), 160–179. https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(2).abril.2025.160-179

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

Valverde Villacis, A. D. L., Quishpe Quishpe, J. F., Corrales Vela, K. S., & Espinoza Bravo, M. G. (2025). Estrategias lúdicas para fortalecer la lectura comprensiva en estudiantes de octavo grado educación general básica. Polo del Conocimiento, 10(11), 1439–1463. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10710

Vallés Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. Liberabit, 11, 49–61. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2750693

Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existe conflicto de interés