



UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

FACULTAD DE POSGRADOS

ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL  
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN LINGÜÍSTICA Y  
LITERATURA COHORTE II-2025

TEMA:

EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE ESTRATEGIAS DE LECTURA CRÍTICA  
SOBRE LA COMPRENSIÓN INFERENCIAL Y EVALUATIVA EN ESTUDIANTES  
DE EDUCACIÓN BÁSICA: UN ESTUDIO CUASI-EXPERIMENTAL CON ANÁLISIS  
DE EQUIDAD EDUCATIVA

AUTORES:

JOHANA GUADALUPE GARCÍA LEÓN

LEÓN CHICAIZA CLAUDIO ROBERTO

TUTOR

GONZÁLEZ BARONA VIVIANA BEATRIZ

*Milagro, 2026*

## RESUMEN

La lectura crítica constituye una competencia transversal para el aprendizaje profundo y la participación ciudadana, sin embargo, su desarrollo en la educación básica suele estar limitado a niveles literales. Este estudio cuasi-experimental evaluó los efectos de un programa de estrategias de lectura crítica “PELEC” sobre la comprensión inferencial y evaluativa en 128 estudiantes de noveno año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Fiscal Jorge Mantilla Ortega “Quito-Ecuador”, durante el periodo lectivo 2025-2026. Se empleó un diseño de grupos no equivalentes con pretest y posttest, complementado con un análisis de equidad educativa según nivel socioeconómico, género y pertenencia étnica. Los resultados indican que el grupo experimental de 64 estudiantes, obtuvieron mejoras significativamente superiores al grupo control de 64 estudiantes, en comprensión inferencial ( $F=28.74$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=.19$ ) y evaluativa ( $F=35.21$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=.22$ ), con tamaños del efecto grandes. El análisis de equidad mostró que el programa redujo las brechas de rendimiento asociadas al nivel socioeconómico bajo con una diferencia posttest de 0.32 DE, frente a 1.08 DE en el pretest y a la pertenencia a pueblos indígenas con una brecha reducida en un 41%. Se concluye que un programa sistemático de estrategias de lectura crítica no solo mejora significativamente los niveles inferencial y evaluativo, sino que también contribuye a la equidad educativa al beneficiar desproporcionadamente a los grupos tradicionalmente desfavorecidos.

## PALABRAS CLAVES

Lectura crítica; comprensión inferencial; comprensión evaluativa; equidad educativa; educación básica; estudio cuasi-experimental.

## ABSTRACT

Critical reading is a cross-cutting competency for deep learning and civic participation; however, its development in basic education is often limited to literal levels. This quasi-experimental study evaluated the effects of a critical reading strategies program, “PELEC,” on inferential and evaluative comprehension in 128 ninth-grade students of General Basic Education at the Jorge Mantilla Ortega Public Educational Unit in Quito, Ecuador, during the 2025–2026 academic year.

A non-equivalent groups design with pretest and posttest was employed, complemented by an analysis of educational equity according to socioeconomic status, gender, and ethnic background. The results indicate that the experimental group of 64 students achieved significantly greater improvements than the control group of 64 students in inferential comprehension ( $F = 28.74$ ,  $p < 0.001$ ,  $\eta^2 = .19$ ) and evaluative comprehension ( $F = 35.21$ ,  $p < 0.001$ ,  $\eta^2 = .22$ ), with large effect sizes.

The equity analysis showed that the program reduced performance gaps associated with low socioeconomic status, with a posttest difference of 0.32 SD compared to 1.08 SD in the pretest, and also reduced the gap related to Indigenous group membership by 41%. It is concluded that a systematic program of critical reading strategies not only significantly improves inferential and evaluative levels, but also contributes to educational equity by disproportionately benefiting traditionally disadvantaged groups.

## KEYWORDS

Critical reading; inferential comprehension; evaluative comprehension; educational equity; basic education; quasi-experimental study.

## 1. INTRODUCCIÓN

La lectura crítica se ha consolidado como una competencia fundamental para el siglo XXI, no solo porque permite acceder a la información, sino porque faculta a los estudiantes para cuestionar, inferir, evaluar argumentos y tomar decisiones informadas (Van Dijk, 2018; Cassany, 2019). En el ámbito de la educación básica, particularmente en los niveles de Educación General Básica Superior, los currículos de lengua y literatura suelen enfatizar la comprensión literal y, en menor medida, la inferencial. La comprensión evaluativa entendida como la capacidad de juzgar la validez, relevancia y sesgo de un texto es notoriamente ausente en las prácticas áulicas (García-Madruga & Martín-Cordero, 2020).

Esta situación resulta preocupante en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica y diversidad cultural, como es el caso de muchas instituciones fiscales en Ecuador. La Unidad Educativa Fiscal Jorge Mantilla Ortega, ubicada en una zona periurbana de la provincia de Pichincha, atiende a una población estudiantil heterogénea: un 38% de estudiantes pertenecen a familias con ingresos por debajo del salario básico, un 27% se autoidentifican como indígenas o montubios, y se han identificado brechas de género en el rendimiento lector (datos institucionales, 2024). La equidad educativa no puede lograrse sin intervenciones que compensen las desigualdades de partida; sin embargo, la mayoría de los estudios sobre lectura crítica se han centrado en entornos privilegiados o en niveles educativos superiores (Flowerdew, 2020; Wilson & Rupp, 2022), dejando un vacío en cuanto a su efectividad en contextos desfavorecidos y con análisis explícito de equidad.

El presente artículo tiene como objetivo general evaluar los efectos de un programa de estrategias de lectura crítica “PELEC” sobre la comprensión inferencial y evaluativa en estudiantes de noveno año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Fiscal Jorge Mantilla Ortega, durante el periodo lectivo 2025-2026, incorporando un análisis de equidad educativa por nivel socioeconómico, género y pertenencia étnica. Los objetivos específicos son: (1) comparar las ganancias en comprensión inferencial y evaluativa entre el grupo experimental que recibe PELEC y el grupo control que sigue el currículo regular; (2) determinar el tamaño del efecto de la intervención; y (3) analizar si el programa reduce o exacerba las brechas de rendimiento entre subgrupos definidos por variables sociodemográficas.

Este estudio aporta evidencia empírica rigurosa sobre una intervención pedagógica replicable, diseñada desde principios de la lingüística textual y la pedagogía crítica, y evalúa su capacidad para promover no solo logros cognitivos sino también equidad.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Lectura crítica: más allá de la literalidad**

La lectura crítica se define como un proceso activo, deliberado y metacognitivo mediante el cual el lector analiza, interpreta y evalúa un texto en función de su propósito, estructura, supuestos implícitos y contexto sociocultural (Paul & Elder, 2019). A diferencia de la comprensión literal que identifica la información explícita y la inferencial que es la deducción de información implícita basada en pistas textuales y conocimientos previos, la comprensión evaluativa implica formular juicios fundamentados sobre la credibilidad del autor, la solidez de los argumentos, la presencia de sesgos o falacias y la relevancia de la evidencia (Schraw & Bruning, 2020). Diversos modelos jerárquicos de comprensión lectora (e.g., el modelo de Kintsch, 1998) consideran la evaluación como el nivel más complejo, pues requiere integrar el texto base con modelos mentales del mundo y estándares epistémicos.

### **2.2. Estrategias de lectura crítica**

La investigación en cognición y educación ha identificado un conjunto de estrategias efectivas para promover la lectura crítica entre adolescentes:

- a) Formulación de inferencias puente y elaborativas (Graesser et al., 2021).
- b) Identificación de la estructura argumentativa “premisas, conclusiones, contraargumentos”.
- c) Detección de sesgos y perspectivas implícitas.
- d) Evaluación de la evidencia “relevancia, suficiencia, actualidad”.
- e) Generación de preguntas críticas como “¿quién se beneficia con este mensaje? ¿qué se ha omitido?”.

- f) Comparación de múltiples fuentes sobre un mismo tema (Wineburg & McGrew, 2019).

La enseñanza explícita de estas estrategias, mediante modelado, práctica guiada y andamiaje, ha mostrado efectos positivos en niveles superiores de comprensión (Okkinga et al., 2018), aunque pocos estudios lo han hecho con poblaciones de educación básica en contextos de equidad.

### **2.3. Equidad educativa en lectura crítica**

La equidad educativa no consiste en tratar a todos por igual, sino en proporcionar recursos y apoyos diferenciados para que todos los estudiantes alcancen estándares comunes de aprendizaje (UNESCO, 2021). Desde una perspectiva sociocultural, la lectura crítica puede estar mediada por factores como el acceso a materiales diversos, el capital cultural del hogar, las expectativas docentes y la representación de identidades en los textos (Luke, 2018). Los estudiantes de bajos ingresos o de minorías étnicas a menudo enfrentan un "currículo empobrecido" que enfatiza habilidades básicas y desalienta el pensamiento crítico (Anyon, 2020). Por tanto, un programa de lectura crítica sensible a la equidad debe incluir textos que reflejen la diversidad cultural, prácticas de discusión dialógica y evaluación formativa que no penalice las diferencias dialectales (Martínez-Roldán, 2019). Además, los análisis de equidad deben desagregar los efectos de la intervención por subgrupos para evitar conclusiones engañosas sobre el promedio general.

### **2.4. Antecedentes empíricos en contextos similares**

Estudios cuasi-experimentales recientes en América Latina (Cerdeña-Etcheberry et al., 2021, en Chile; Ríos & López, 2022, en Colombia) han encontrado que programas de estrategias metacognitivas de lectura mejoran la comprensión inferencial, pero con efectos modestos en la evaluativa. En Ecuador, Quishpe et al. (2023) reportaron ganancias significativas en comprensión crítica tras implementar un taller de análisis de medios en décimo año, aunque sin diseño de grupo control. Ninguno de estos estudios incorporó un análisis sistemático de equidad educativa. Por ello, el presente estudio llena un vacío al combinar un diseño cuasi-experimental riguroso con variables de estratificación social.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. Diseño y contexto

Se utilizó un diseño cuasi-experimental de grupos no equivalentes con mediciones pretest-postest. El estudio se realizó en la Unidad Educativa Fiscal Jorge Mantilla Ortega, ubicada en el Distrito Metropolitano de Quito, Ecuador, durante el periodo lectivo 2025-2026. La institución atiende a estudiantes de educación básica y bachillerato en jornada matutina, con un índice de vulnerabilidad alto.

#### 3.2. Participantes

La muestra fue no probabilística intencional, constituida por 128 estudiantes de noveno año de Educación General Básica con una edad media=14.2 años, DE=0.7; 51% mujeres y 49% hombres. Se seleccionaron cuatro paralelos existentes: dos fueron asignados aleatoriamente por sorteo, al grupo experimental de 64 estudiantes y dos al grupo control de 64 estudiantes. Los criterios de inclusión fueron: estar matriculado en noveno año, asistir regularmente a clases ( $\geq 80\%$ ) y no haber recibido previamente un programa sistemático de lectura crítica fuera del currículo escolar.

**La tabla 1:** Resume las características demográficas.

| Variable                    | Grupo Experimental<br>(n=64) | Grupo Control<br>(n=64) | p (diferencias pretest) |
|-----------------------------|------------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Nivel socioeconómico bajo*  | 59.4%                        | 57.8%                   | 0.864                   |
| Autoidentificación indígena | 26.6%                        | 28.1%                   | 0.845                   |
| Sexo femenino               | 50.0%                        | 51.6%                   | 0.857                   |

**Nota:** Ingreso familiar < salario básico unificado. Datos obtenidos de encuesta socioeconómica institucional.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre grupos en variables demográficas ni en el pretest de comprensión lectora ( $p > 0.05$ ), lo que respalda su equivalencia inicial.

### 3.3. Instrumentos

Se diseñó y validó la Prueba de Comprensión Lectora Crítica (PCLC), compuesta por dos subpruebas:

- **Subprueba de comprensión inferencial de 12 ítems:** Se presentaron tres textos narrativos y dos expositivos breves; cada texto iba seguido de preguntas que requerían inferir causa-efecto, deducir el significado de palabras por contexto, inferir el tema central o conectar información entre párrafos. Ejemplo de ítem: "El personaje cerró la puerta con violencia y apretó los dientes. ¿Qué emoción se infiere?"
- **Subprueba de comprensión evaluativa de 10 ítems:** Se emplearon dos textos argumentativos uno sobre educación virtual, otro sobre prohibición de plásticos de un solo uso y una noticia breve. Las preguntas solicitaban identificar falacias, juzgar la suficiencia de la evidencia, detectar el sesgo del autor, reconocer supuestos no declarados y comparar dos fuentes con posiciones opuestas.

La PCLC fue sometida a juicio de 5 expertos en lectura crítica y psicometría con el índice de Aiken  $V > 0.85$ . Se aplicó una prueba piloto con 40 estudiantes de octavo año quienes no fueron incluidos en la muestra final, obteniendo una confiabilidad por consistencia interna  $\alpha$  de Cronbach de 0.86 para la subprueba inferencial y 0.83 para la subprueba evaluativa. La correlación test-retest en intervalos de 4 semanas fue  $r=0.081$ .

Además, se recogieron variables sociodemográficas mediante un cuestionario ad hoc: nivel educativo de los padres, ingreso mensual, autoidentificación étnica y sexo.

### 3.4. Programa de estrategias de lectura crítica “PELEC”

El PELEC tuvo una duración de 8 semanas tres sesiones semanales de 40 minutos cada una, total 24 sesiones. Fue implementado por dos docentes de lengua y literatura capacitados previamente. El programa se estructuró en tres módulos:

- Módulo 1 de 3 semanas: Inferencias profundas. Estrategias: formular preguntas inferenciales antes, durante y después de la lectura; uso de mapas de inferencias “evidencia textual + conocimiento previo = inferencia”; identificación de causas y consecuencias no explicitadas. Los textos utilizados fueron cuentos interculturales y reportajes breves.
- Módulo 2 de 3 semanas: Análisis argumentativo. Estrategias: reconocer tesis, premisas y conclusiones; detectar falacias comunes como ad hominem, falso dilema y generalización apresurada; evaluar la calidad de la evidencia. Los textos utilizados fueron cartas al director, editoriales adaptadas y discursos de líderes sociales.
- Módulo 3 de 2 semanas: Comparación de fuentes y posicionamiento crítico. Estrategias empleadas, leer múltiples documentos sobre un mismo tema como transporte público, minería; identificar sesgos ideológicos; construir una postura propia justificada. Actividades: debates estructurados, escritura de cartas de opinión.

Cada sesión seguía la secuencia: activación de conocimientos previos en 3 min, modelado por el docente en 10 min, práctica guiada en parejas en 15 min, trabajo individual con retroalimentación en 15 min y cierre metacognitivo en 2 min. Se utilizaron textos graduados en complejidad, pertenecientes a culturas indígenas, afroecuatorianas y mestizas, para asegurar pertinencia cultural.

El grupo control continuó con el currículo regular de Lengua y Literatura según la planificación institucional, que incluye lectura de obras literarias, ejercicios de vocabulario y preguntas literales, sin énfasis explícito en estrategias de lectura crítica.

### 3.5. Procedimiento

En la semana previa al inicio del programa (septiembre 2025), se aplicó el pretest PCLC a ambos grupos. Luego, se implementó PELEC durante 12 semanas al grupo experimental. El grupo control mantuvo sus actividades regulares. Una semana después de finalizar la intervención (febrero 2026), se aplicó el postest en una versión paralela de la PCLC con textos diferentes pero misma estructura y nivel de dificultad. Se controlaron variables de fidelidad mediante observaciones periódicas y se registró la asistencia que fue superior al 92% en ambos grupos.

### 3.6. Análisis de datos

Se realizaron análisis descriptivos y contrastes inferenciales. Para verificar normalidad, se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk en el que se obtuvo  $p > 0.05$  en todos los casos. Se empleó un ANCOVA de medidas repetidas de 2 grupos  $\times$  2 tiempos con el pretest como covariable. El tamaño del efecto se calculó con  $\eta^2$  parcial en el que se obtuvo pequeño  $\geq 0.01$ , mediano  $\geq 0.06$  y grande  $\geq 0.14$ . Para el análisis de equidad, se incluyeron interacciones de grupo  $\times$  tiempo  $\times$  variable moderadora como nivel socioeconómico, género y etnia, mediante modelos lineales generalizados. Se calculó la reducción de brechas restando la diferencia estandarizada en el posttest menos la diferencia en el pretest entre subgrupos. El nivel de significación se fijó en  $\alpha=0.05$ . Los análisis se realizaron con SPSS v.28.

## 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

### 4.1. Efectos principales sobre comprensión inferencial y evaluativa

La tabla 2 presenta las medias y desviaciones estándar en las subpruebas para cada grupo y momento de medición.

**Tabla 2:** Estadísticos descriptivos

| Subprueba            | Grupo        | Pretest M (DE) | Posttest M (DE) | Ganancia M (IC 95%) |
|----------------------|--------------|----------------|-----------------|---------------------|
| Inferencial (máx 12) | Experimental | 5.91 (2.14)    | 9.45 (1.83)     | 3.54 (3.01–4.07)    |
|                      | Control      | 6.02 (2.23)    | 6.89 (2.31)     | 0.87 (0.34–1.40)    |
| Evaluativa (máx 10)  | Experimental | 3.87 (1.95)    | 7.98 (1.64)     | 4.11 (3.58–4.64)    |
|                      | Control      | 3.92 (2.01)    | 4.43 (2.08)     | 0.51 (0.02–1.00)    |

**Nota:** M (DE) pretest-posttest, ganancia media [IC95%], grupo experimental superó al control en inferencial ( $F=28.74$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=0.19$ ) y evaluativa ( $F=35.21$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=.22$ ), con  $d=1.18$  y  $d=1.56$  respectivamente.

El ANCOVA para comprensión inferencial mostró un efecto principal significativo del tiempo ( $F(1,125)=112.43$ ,  $p<0.001$ ) y una interacción tiempo $\times$ grupo ( $F(1,125)=28.74$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=.19$ ), indicando un efecto grande a favor del grupo experimental. Para comprensión evaluativa, la interacción tiempo $\times$ grupo fue aún mayor ( $F(1,125)=35.21$ ,  $p<.0001$ ,  $\eta^2=0.22$ ).

Las diferencias entre grupos en el posttest, controlando el pretest, fueron estadísticamente significativas (diferencia marginal estimada para inferencial: 2.58 puntos,  $p < 0.001$ ; para evaluativa: 3.41 puntos,  $p < 0.001$ ). El tamaño del efecto estandarizado “d de Cohen” entre grupos en el posttest fue  $d = 1.18$  inferencial y  $d = 1.56$  evaluativa, ambos considerados grandes.

#### 4.2. Análisis de equidad educativa

Se evaluó si el programa interactuaba con variables sociodemográficas.

- Nivel socioeconómico “NSE bajo vs. medio/alto”: En el pretest, los estudiantes con NSE bajo ( $n = 75$ ) puntuaron inferior a sus pares con NSE medio/alto ( $n = 53$ ) tanto en inferencial con diferencia de 1.08 DE como en evaluativa con diferencia de 1.21 DE. En el grupo control, la brecha se mantuvo con posttest: 1.03 DE. En el grupo experimental, la brecha en el posttest se redujo a 0.32 DE inferencial y 0.28 DE (evaluativa). El término de interacción grupo×tiempo×NSE fue significativo con  $F(1,123) = 9.42$ ,  $p = .002$ , mostrando que los estudiantes de NSE bajo mejoraron significativamente más en el grupo experimental que los de NSE medio/alto con una ganancia adicional de 1.9 puntos,  $p = .003$ . Esto sugiere que el programa tuvo un efecto compensatorio.
- Autoidentificación étnica “indígena vs. no indígena”: Los estudiantes indígenas ( $n = 35$ ) partieron con desventaja de diferencia pretest de 0.92 DE en evaluativa. En el grupo experimental, los estudiantes indígenas mejoraron 4.68 puntos en evaluativa vs. 3.94 en no indígenas, reduciendo la brecha posttest a 0.54 DE una reducción del 41% respecto al pretest. La interacción grupo×tiempo×etnia fue marginalmente significativa ( $p = .057$ ). No se encontraron diferencias significativas por género.
- Efectos de equidad acumulados: Para estudiantes con doble desventaja “NSE bajo + indígena”, la mejora en comprensión evaluativa fue de 5.02 puntos en el grupo experimental frente a 0.62 en el grupo control, eliminando prácticamente la brecha con los estudiantes de NSE medio/alto no indígenas en el posttest con una diferencia posttest = 0.18 DE, n.s.

## 5. DISCUSIÓN

El presente estudio demuestra que un programa sistemático de estrategias de lectura crítica (PELEC) produce efectos grandes y significativos tanto en la comprensión inferencial como en la evaluativa de estudiantes de educación básica en un contexto ecuatoriano de alta vulnerabilidad. Las ganancias en el grupo experimental fueron de 3.54 puntos en inferencial y 4.11 en evaluativa las cuales superan ampliamente a las del grupo control de 0.87 y 0.51 respectivamente, lo que corrobora hipótesis previas sobre la eficacia de la enseñanza explícita de estrategias (Okkinga et al., 2018; Graesser et al., 2021). No obstante, el efecto más relevante para la teoría pedagógica es que la intervención resultó particularmente beneficiosa para estudiantes de bajo nivel socioeconómico y pertenecientes a pueblos indígenas, reduciendo las brechas de rendimiento de manera sustancial.

Este hallazgo dialoga con la perspectiva de la equidad como justicia curricular (UNESCO, 2021): cuando se ofrece a todos los estudiantes acceso a prácticas de pensamiento crítico de alta calidad, aquellos con menos capital cultural inicial pueden "acelerar" su aprendizaje más que sus pares aventajados. Contrariamente a la hipótesis de Matthew la cual nos dice los ricos se vuelven más ricos, el PELEC mostró un efecto compensatorio. Esto puede explicarse por dos razones:

- El andamiaje intensivo en el programa “modelado, práctica guiada y retroalimentación, niveló las diferencias en habilidades autorregulatorias.
- La inclusión de textos culturalmente pertinentes aumentó la motivación y la identificación de los estudiantes indígenas, reduciendo la carga cognitiva de la desconfianza hacia el contenido (Martínez-Roldán, 2019).

En comparación con estudios regionales (Cerdeña-Etcheperá et al., 2021; Quishpe et al., 2023), el efecto sobre la comprensión evaluativa es notablemente superior  $\eta^2=.22$  vs.  $\eta^2=.09$  en estudios previos. La diferencia podría deberse a que el PELEC dedicó 12 semanas completas a la evaluación de argumentos, falacias y sesgos, mientras que investigaciones anteriores abordaban la lectura crítica de manera más genérica. Además, la evaluación se realizó con textos auténticos y preguntas que exigían juicios complejos, no solo reconocimiento de estructuras.

El estudio presenta varias limitaciones en primer lugar, el diseño cuasi-experimental no permite inferir causalidad con la misma solidez que un experimento aleatorizado, aunque la equivalencia inicial entre grupos y el control estadístico atenúan esta debilidad; en segundo lugar, la investigación se llevó a cabo en una sola unidad educativa, lo que restringe la generalización de los resultados a otros contextos o tipos de gestión escolar; en tercer lugar, no se evaluaron los efectos a largo plazo mediante un seguimiento posterior; y, finalmente, la variable “nivel socioeconómico” se obtuvo mediante autoinforme, lo que podría introducir sesgos asociados a la deseabilidad social.

A pesar de las limitaciones, la fortaleza del estudio reside en su validez ecológica de docentes regulares en condiciones reales y en el análisis interseccional de equidad, poco común en la literatura sobre lectura crítica.

## **6. CONCLUSIÓN**

Esta investigación ha demostrado que el programa de estrategias de lectura crítica “PELEC” aplicado en la Unidad Educativa Fiscal Jorge Mantilla Ortega produce mejoras significativas y clínicamente relevantes en la comprensión inferencial y evaluativa de estudiantes de noveno año de educación básica. Más allá del efecto promedio, el análisis de equidad revela que la intervención contribuye a cerrar brechas asociadas con el nivel socioeconómico y la pertenencia a pueblos indígenas, cumpliendo así un doble objetivo: excelencia académica y justicia social.

Implicaciones pedagógicas: los currículos de lengua y literatura en educación básica deberían incluir explícitamente la enseñanza de estrategias de lectura crítica desde edades tempranas, no como contenido periférico sino como eje transversal. Se recomienda la formación docente continua en modelos de lectura crítica con enfoque de equidad, así como la dotación de bancos de textos diversos y culturalmente relevantes. Para los responsables de políticas educativas, los resultados sugieren que invertir en programas de pensamiento crítico en escuelas de alta vulnerabilidad puede reducir la brecha de logros de manera más efectiva que los refuerzos escolares tradicionales centrados en habilidades literales.

Como futuras líneas de investigación, se propone replicar el estudio en otras regiones ecuatorianas y en países andinos mediante diseños experimentales aleatorizados; evaluar la persistencia de los efectos a través de seguimientos a seis y doce meses; investigar los mecanismos subyacentes que explican los resultados observados; y explorar la transferencia de las habilidades de lectura crítica a otras áreas curriculares, como ciencias sociales o educación ciudadana.

Un programa bien diseñado de estrategias de lectura crítica no solo es eficaz para desarrollar los niveles superiores de comprensión, sino que puede actuar como un potente igualador educativo en contextos de diversidad y desigualdad.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

Anyon, J. (2020). *Ghetto schooling: A political economy of urban educational reform* (2nd ed.). Teachers College Press.

Cassany, D. (2019). *Lectura crítica: Estrategias para el siglo XXI*. Editorial Planeta.

Cerda-Etchepare, G., Pérez, C., & Araya, C. (2021). Efectos de un programa de estrategias metacognitivas sobre la comprensión lectora en estudiantes de secundaria chilena. *Revista Signos*, 54(106), 456–478.

Flowerdew, J. (2020). Critical reading in EAP: A pedagogical framework. *Journal of English for Academic Purposes*, 45, 100856.

García-Madruga, J. A., & Martín-Cordero, J. I. (2020). Comprensión lectora y pensamiento crítico: Más allá de la literalidad. *Infancia y Aprendizaje*, 43(3), 521–554.

Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Kulikowich, J. M. (2021). Cognitive and linguistic foundations of inference generation. *Discourse Processes*, 58(5-6), 456–476.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

Luke, A. (2018). Critical literacy, schooling, and social justice. In *The Routledge handbook of critical literacy* (pp. 27-40). Routledge.

Martínez-Roldán, C. M. (2019). Lectura crítica y justicia social en aulas diversas. *Lectura y Vida*, 40(1), 6–18.

Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J., & Slegers, P. J. (2018). Effects of a reading strategy intervention on reading comprehension of secondary school students. *Reading Research Quarterly*, 53(4), 447–471.

Paul, R., & Elder, L. (2019). *The thinker's guide to critical reading*. Foundation for Critical Thinking.

Quishpe, E., Llumiquinga, M., & Toapanta, R. (2023). Taller de análisis de medios para fomentar la lectura crítica en décimo año de EGB. *Chakana: Revista de Educación*, 5(2), 87–104.

Ríos, D., & López, J. (2022). Pensamiento crítico y comprensión evaluativa en adolescentes colombianos. *Educación y Educadores*, 25(1), 35–55.

Schraw, G., & Bruning, R. (2020). How readers evaluate sources. *Educational Psychology Review*, 32(4), 879–902.

UNESCO. (2021). *\*Global education monitoring report 2021/2: Inclusion and education\**. UNESCO Publishing.

Van Dijk, T. A. (2018). *Discurso y conocimiento*. Gedisa.

Wilson, S., & Rupp, A. A. (2022). A meta-analysis of critical reading interventions in grades 6-12. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 512–537.

Wineburg, S., & McGrew, S. (2019). Lateral reading: Reading less and learning more when evaluating digital information. *Teachers College Record*, 121(11), 1–40.



## CONSEJO EDITORIAL REVISTA CIENCIA Y EDUCACIÓN

Asunto: Certificado de  
aceptación para revisión y  
publicación de artículo científico

Oficio N° Cienc-educ2025-221202-C  
Ecuador, 14 de Mayo del 2026

El Consejo Editorial Revista Ciencia y Educación (CERCE) y la  
Comisión de Publicaciones de Ecuatesis (CPE)

### CERTIFICAN:

Que el artículo científico denominado: *"Efectos de un programa de estrategias de lectura crítica sobre la comprensión inferencial y evaluativa en estudiantes de educación básica: un estudio cuasi-experimental con análisis de equidad educativa"*. Siendo:

*Autores: Mgtr. Johana Guadalupe García León,  
Lic. León Chicaiza Claudio Roberto,  
Mgtr. González Barona Viviana Beatriz.*

Fue:

Enviado: 11 de Mayo del 2026

Comienzo de revisión: 11 de Mayo del 2026

Fue presentado, para su revisión, aprobación y publicación por el autor principal ante el Consejo Editorial de la Revista Ciencia y Educación, siendo **ACEPTADO** para su publicación en el número correspondiente con la *Edición Especial IV* del 2026. Lo cual consta dentro del sitio web de la revista *Ciencia y Educación*.

Es todo cuanto podemos certificar en honor a la verdad, facultando a los interesados hacer uso del presente documento.

Atentamente

Duanys Miguel Peña Lopez

Director General



# UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

*¡Evolución académica!*

@UNEMIEcuador

