

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO
FACULTAD DE POSGRADO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

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

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN LINGÜÍSTICA Y
LITERATURA

TEMA:

“IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN LECTOR Y SU INCIDENCIA PEDAGÓGICA EN
LA COMPRENSIÓN TEXTUAL DE ESTUDIANTES DE NOVENO AÑO”

Autor:

ANA DOLORES CHÁVEZ QUIROZ

Director:

VIVIANA BEATRIZ GONZÁLEZ BARONA

Milagro

2025-2026

Revista digital de investigación

5
9
3

Digital Publisher

CEIT

Volumen 11
Número 2
Año 2026/marzo-abril
ISSN 2588-0705

Multidisciplinar

Ecuador | Marzo - Abril



Implementación del Plan Lector y su Incidencia Pedagógica en la Comprensión Textual de Estudiantes de Noveno Año

doi.org/10.33386/593dp.2026.2.3965

Ana Dolores Chávez-Quiroz*
Viviana Beatriz González-Barona**

Resumen

La comprensión textual es una competencia esencial en la educación básica ecuatoriana, aunque persisten debilidades significativas en los niveles inferencial y crítico. Esta investigación analiza la incidencia pedagógica de la implementación del Plan Lector Institucional en el desarrollo de la comprensión textual de 26 estudiantes de Noveno Año de la Unidad Educativa Particular Simón Bolívar durante el período 2025-2026, ciclo Costa. Se adoptó un enfoque mixto con diseño cuasi experimental de un solo grupo y medición pretest-postest. Se aplicó una prueba de comprensión lectora estructurada en dimensiones literal, inferencial y crítica, con una fiabilidad adecuada, complementada con encuestas de percepción, hábitos lectores, encuesta docente, entrevistas semiestructuradas y observación de aula. El análisis cuantitativo empleó estadística descriptiva y la prueba t de Student para muestras relacionadas; el cualitativo, análisis temático con triangulación. Los resultados evidenciaron mejoras sostenidas: la comprensión literal alcanzó 80.8% en nivel suficiente; la inferencial elevó su desempeño suficiente al 50.0%; y la crítica pasó de 15.4% a 38.5%. Las diferencias en las dimensiones inferencial y crítica fueron estadísticamente significativas ($p < 0.001$). Se concluye que la implementación sistemática del Plan Lector, articulada con mediación docente, metodologías activas y evaluación auténtica, incidió favorablemente en la comprensión textual del grupo participante, aunque la dimensión crítica demanda intervención sostenida y mayor tiempo pedagógico.

Palabras clave: Comprensión textual; comprensión lectora; plan lector; mediación pedagógica; educación general básica; evaluación educativa.

* Estudiante de la Maestría en Educación de Lingüística y Literatura de la Universidad Estatal de Milagro. Universidad Estatal de Milagro. E-mail: achavezq3@unemi.edu.ec. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8437-154X> (Autor de Correspondencia)

** Docente de la Universidad Estatal de Milagro. Universidad Estatal de Milagro. E-mail: vbarona@unemi.edu.ec. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0509-3280>

Implementation of the Reading Plan and its Pedagogical Impact on Ninth-Grade Students' Reading Comprehension

Abstract

Textual comprehension is an essential competency in Ecuadorian basic education; however, significant weaknesses persist at the inferential and critical levels. This research analyzes the pedagogical impact of implementing the Institutional Reading Plan on the reading comprehension development of 26 ninth-grade students at the Unidad Educativa Particular Simón Bolívar during the 2025-2026 school year (Costa region cycle). A mixed-methods approach was adopted, featuring a quasi-experimental single-group design with pretest-posttest measurement. A reading comprehension test structured across literal, inferential, and critical dimensions was applied, with adequate reliability, complemented by perception surveys, reading habits surveys, teacher surveys, semi-structured interviews, and classroom observation. Quantitative analysis employed descriptive statistics and Student's t-test for related samples; qualitative analysis used thematic analysis with triangulation. The results showed sustained improvements: literal comprehension reached 80.8% at the sufficient level; inferential comprehension increased to 50.0% at the sufficient level; and critical comprehension rose from 15.4% to 38.5%. Differences in the inferential and critical dimensions were statistically significant ($p < 0.001$). It is concluded that the systematic implementation of the Reading Plan, articulated with teacher mediation, active methodologies, and authentic assessment, positively influenced the reading comprehension of the participating group, although the critical dimension requires sustained intervention and greater pedagogical time.

Keywords: Textual comprehension; reading comprehension; reading plan; pedagogical mediation; basic education; educational assessment.

Introducción

La comprensión lectora constituye una competencia transversal que sostiene el aprendizaje escolar, la apropiación de saberes disciplinares y la participación crítica en la vida social. Su desarrollo no se limita a la decodificación ni al reconocimiento superficial de información, sino que involucra procesos de interpretación, inferencia, valoración y construcción de significado. En el campo de Lengua y Literatura, esta competencia adquiere centralidad porque permite a los estudiantes dialogar con los textos, activar conocimientos previos, elaborar posturas propias y desarrollar habilidades discursivas transferibles a otras áreas del currículo.

Comprender un texto implica establecer relaciones entre lo explícito y lo implícito, reconocer intencionalidades, distinguir entre hechos y opiniones y evaluar la validez de los argumentos (Kintsch y van Dijk, 1978; Kintsch, 1988). Por ello, el fortalecimiento de la comprensión textual en la educación básica exige mediaciones didácticas planificadas, secuenciadas y sensibles al contexto, que superen los ejercicios repetitivos y mecánicos. Cassany (2006) añade que comprender implica leer “tras las líneas”: reconocer intenciones, posicionamientos y marcos de sentido que exceden lo estrictamente lingüístico, formando lectores capaces de identificar sesgos, cuestionar supuestos y argumentar sus puntos de vista.

Los informes internacionales y nacionales evidencian que la comprensión lectora continúa siendo una de las mayores deudas de los sistemas educativos latinoamericanos. Los resultados del ERCE 2019 mostraron que un elevado porcentaje de estudiantes de la región se ubicó en niveles mínimos de desempeño lector, especialmente en tareas de mayor exigencia cognitiva (UNESCO/OREALC, 2022). En Ecuador, el INEVAL (2024) ha confirmado dificultades persistentes en Lengua y Literatura a lo largo de los distintos subniveles de Educación General Básica, lo que revela que el problema compromete la calidad de las experiencias de lectura y la capacidad del sistema para formar lectores competentes.

En la Unidad Educativa Particular Simón Bolívar, el diagnóstico inicial con estudiantes de Noveno Año «A» mostró debilidades notorias en las dimensiones inferencial y crítica: aunque el grupo reconocía información explícita con relativa solvencia, presentaba dificultades para interpretar intenciones del autor, establecer relaciones causales y emitir juicios argumentados. Como respuesta, la institución implementó el Plan Lector Institucional durante el período lectivo 2025-2026, en coherencia con los lineamientos del Ministerio de Educación del Ecuador (2023a; 2023b). Dicho plan contempló la lectura de una obra literaria por trimestre, el uso de estrategias activas y actividades de mediación ajustadas a distintos niveles de complejidad comprensiva, articuladas con la hora pedagógica de Animación a la Lectura.

Comprensión Textual como Proceso Cognitivo y Sociocultural

La comprensión textual ha sido explicada desde enfoques complementarios que subrayan tanto su base cognitiva como su dimensión social e histórica. Desde la perspectiva cognitiva, Kintsch y van Dijk (1978) sostienen que comprender un texto implica construir distintos niveles de representación mental: una representación superficial del texto, una base textual proposicional y un modelo de situación que integra la información nueva con el conocimiento previo del lector. Esta arquitectura de procesamiento permite entender que la lectura no es una recepción pasiva del contenido, sino una actividad activa de selección, jerarquización e integración de significados que varía según las capacidades cognitivas, los esquemas previos y los propósitos del lector.

Posteriormente, el modelo de construcción-integración de Kintsch (1988) profundizó en el papel del conocimiento previo, la memoria de trabajo y las inferencias en la elaboración de significado. Desde este marco, las dificultades lectoras no se explican únicamente por fallas en el reconocimiento de información explícita, sino también por limitaciones para activar esquemas pertinentes, relacionar ideas entre párrafos, anticipar consecuencias y

reconstruir la lógica interna del texto. Por ello, las dimensiones inferencial y crítica suelen representar mayores retos que la comprensión literal, especialmente cuando el trabajo escolar se centra de forma predominante en preguntas cerradas o de recuperación de información superficial. Esta distinción resulta especialmente relevante para interpretar los resultados de diagnósticos institucionales como el realizado en el presente estudio, donde las mayores deficiencias se concentraron precisamente en esos niveles.

La mirada sociocultural complementa y enriquece este enfoque al señalar que leer supone interpretar discursos producidos en contextos históricos, ideológicos y comunicativos concretos. Cassany (2006) plantea que comprender implica leer “tras las líneas”, es decir, reconocer intenciones, posicionamientos y marcos de sentido que exceden lo estrictamente lingüístico. En esa línea, la comprensión crítica exige formar lectores capaces de identificar sesgos, cuestionar supuestos, contrastar fuentes y argumentar sus puntos de vista, competencias cada vez más necesarias en entornos mediados por flujos masivos de información digital. Esta dimensión crítica no emerge espontáneamente, sino que requiere intervención pedagógica deliberada, sostenida y contextualizada.

La investigación contemporánea ha actualizado y extendido estos planteamientos clásicos hacia nuevos escenarios educativos. García-González y Maldonado (2024) confirman que las estrategias metacognitivas como el monitoreo de la comprensión, la autorregulación lectora y la formulación de inferencias guiadas producen mejoras significativas en la comprensión inferencial de estudiantes de educación secundaria, lo que refuerza la vigencia del modelo de Kintsch en contextos escolares actuales. Por su parte, Lugmaña Achig et al. (2024) advierten que los entornos digitales contemporáneos, caracterizados por lecturas fragmentadas, hipertextuales y de baja densidad argumentativa, representan un desafío adicional para el desarrollo de la comprensión crítica, ya que dificultan la reflexión profunda, la construcción de modelos de situación complejos

y la evaluación fundamentada de la información. Ambos estudios coinciden en que la intervención pedagógica explícita y sistemática sigue siendo el factor más determinante para el desarrollo de los niveles superiores de comprensión textual, independientemente del soporte o formato en que se presente el texto.

En síntesis, la comprensión textual es un proceso multidimensional que articula operaciones cognitivas de distinta complejidad—desde el reconocimiento literal hasta la valoración crítica— con condicionantes socioculturales que determinan cómo los lectores se aproximan, interpretan y evalúan los textos. Esta conceptualización sustenta la estructura tripartita del instrumento diagnóstico empleado en el presente estudio—dimensiones literal, inferencial y crítica— y orienta el diseño de la intervención pedagógica implementada a través del Plan Lector Institucional.

Mediación Pedagógica y Andamiaje en la Formación Lectora

La teoría sociocultural de Vygotski (1978) otorga a la mediación docente un papel decisivo en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. En el ámbito de la lectura, este principio supone que el estudiante mejora su comprensión cuando participa en interacciones guiadas que le permiten avanzar desde desempeños asistidos hacia formas progresivamente autónomas de interpretación textual. La zona de desarrollo próximo—concepto central en la propuesta vygotskiana—define precisamente ese espacio de aprendizaje potencial que solo puede activarse mediante la intervención de un mediador más experto, ya sea el docente, un par o un recurso pedagógico estructurado. En lectura, este andamiaje se expresa en la formulación de preguntas graduadas, la modelación explícita de estrategias, la activación de conocimientos previos y la retroalimentación oportuna sobre los procesos de interpretación.

Solé (1992) insiste en que las estrategias de lectura deben enseñarse de manera explícita en tres momentos articulados: antes, durante y después del encuentro con el texto. Antes de

leer, conviene activar expectativas, anticipar contenidos y establecer propósitos claros de lectura; durante la lectura, el lector debe monitorear su comprensión, formular inferencias y releer cuando sea necesario; después, se impone resumir, valorar, debatir e integrar lo leído con otros saberes. Este enfoque supera la visión reduccionista de la lectura como simple tarea escolar y la transforma en una práctica reflexiva, estratégica y autorregulada. La secuenciación trimestral del Plan Lector implementado en el presente estudio —de la comprensión literal hacia la inferencial y, finalmente, hacia la crítica— responde precisamente a esta lógica de progresión gradual en la complejidad comprensiva.

La investigación reciente ha profundizado y actualizado estos fundamentos clásicos en contextos escolares contemporáneos. Netserab et al. (2024) demostraron que la técnica *think-aloud* —en la que el docente verbaliza en voz alta sus procesos de pensamiento mientras lee— constituye una forma eficaz de andamiaje explícito que mejora significativamente las habilidades lectoras de los estudiantes, especialmente en los niveles inferencial y crítico. Esta estrategia, incorporada en el segundo trimestre de la intervención del presente estudio, permite que los estudiantes observen, interioricen y transfieran los procesos metacognitivos del lector experto a su propia práctica lectora. Por su parte, García-González y Maldonado (2024) confirman que la combinación de estrategias metacognitivas con retroalimentación formativa sistemática produce efectos significativos en la comprensión inferencial, lo que refuerza la pertinencia de articular la mediación docente con mecanismos continuos de seguimiento del aprendizaje.

En el contexto escolar, la mediación pedagógica también debe considerar la diversidad de trayectorias lectoras, intereses, ritmos de aprendizaje y condiciones socioculturales de los estudiantes. Cuando las actividades se ajustan al nivel de desarrollo real del grupo y se apoyan en metodologías activas —círculos de lectura, rutinas de pensamiento crítico, debate argumentativo, organizadores gráficos—, la

lectura se vuelve más significativa, motivadora y transferible. Por el contrario, cuando predomina una enseñanza uniforme, descontextualizada y centrada en respuestas únicas, se reduce el potencial formativo de la experiencia lectora y se perpetúan las brechas entre los distintos niveles de comprensión. Esta distinción resulta especialmente relevante en contextos como el ecuatoriano, donde los diagnósticos nacionales evidencian de manera recurrente que las mayores dificultades se concentran en los niveles que demandan mayor elaboración cognitiva (INEVAL, 2024; Pineda y Villazhañay, 2024).

En síntesis, la mediación pedagógica eficaz en la formación lectora no es un acto espontáneo ni improvisado, sino una práctica deliberada, secuenciada y teóricamente fundamentada. Los principios del andamiaje gradual de Vygotski (1978), la enseñanza estratégica de Solé (1992), la modelación metacognitiva mediante *think-aloud* (Netserab et al., 2024) y la retroalimentación formativa (García-González y Maldonado, 2024) configuran el sustento pedagógico de la intervención implementada en el presente estudio. La articulación de estos principios con la estructura trimestral del Plan Lector —progresando desde la comprensión literal hacia la inferencial y crítica— buscó garantizar que cada estudiante contara con el andamiaje necesario para avanzar hacia niveles superiores de comprensión textual.

El Plan Lector como Estrategia Institucional

El Plan Lector puede entenderse como una estrategia institucional orientada a organizar, dar continuidad y sentido pedagógico a las prácticas de lectura dentro del currículo escolar. No se trata únicamente de asignar textos o cumplir con un número de obras por período, sino de articular propósitos formativos, mediaciones didácticas, recursos, tiempos y criterios de evaluación que favorezcan el desarrollo de lectores constantes, autónomos y críticos. En el Ecuador, esta estrategia cuenta con respaldo normativo explícito: el Ministerio de Educación (2023a) estableció los lineamientos para la conformación del Plan Lector Institucional, precisando los

criterios de selección textual, la organización por subniveles y la articulación con el currículo de Lengua y Literatura. Complementariamente, el Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2023-00008-A (Ministerio de Educación, 2023b) reguló de manera específica la implementación de la hora pedagógica de Animación a la Lectura, estableciendo su carácter obligatorio, su frecuencia semanal y su función como espacio curricular protegido para el fomento lector. Ambos instrumentos normativos configuran el marco institucional dentro del cual se desarrolló la intervención del presente estudio.

Desde una perspectiva didáctica, un Plan Lector efectivo requiere al menos cuatro condiciones articuladas: selección pertinente de textos, secuenciación progresiva de objetivos comprensivos, metodologías activas y seguimiento sistemático del aprendizaje. La selección textual debe atender la edad, el nivel cognitivo, la diversidad de géneros y la relación con los intereses estudiantiles, de modo que la lectura no se perciba como una obligación externa sino como una experiencia significativa y culturalmente relevante. La secuenciación permite avanzar desde tareas de reconocimiento literal hacia procesos de inferencia y juicio crítico, en coherencia con los principios del andamiaje gradual descritos en la sección anterior. Las metodologías activas — círculos de lectura, think-aloud, debates, rutinas de pensamiento y organizadores gráficos— facilitan la apropiación significativa del texto y promueven la participación activa del estudiante en la construcción del significado. Finalmente, la evaluación auténtica permite monitorear progresos más allá de la memorización de contenidos, orientando la retroalimentación hacia los procesos comprensivos reales de cada estudiante.

La evidencia empírica reciente respalda la efectividad de los planes lectores institucionales cuando se implementan con estas condiciones. Ramírez y Ortega (2023) demostraron que la combinación del plan lector con metodologías activas produce mejoras significativas en la comprensión textual de estudiantes de básica superior en contextos latinoamericanos,

especialmente cuando existe continuidad temporal y articulación curricular. En la misma línea, Tapia y Zambrano (2023) confirmaron que la lectura sistemática y acompañada, sostenida a lo largo del año escolar, incide positivamente en el desarrollo de habilidades comprensivas de orden superior, particularmente cuando el docente asume un rol activo de mediación y no se limita a la asignación de lecturas independientes. Ambos estudios coinciden en que los mayores avances se producen cuando el plan lector opera como eje pedagógico integrado al trabajo cotidiano y no como actividad complementaria o extracurricular.

En contraste, la literatura también identifica con consistencia las limitaciones más frecuentes que reducen el impacto de estas estrategias institucionales. La insuficiencia del tiempo curricular asignado, la escasez de recursos y materiales diversificados, la débil articulación entre áreas del currículo y la formación docente insuficiente en mediación lectora constituyen los obstáculos más recurrentes (Cobeña-Anchundia, 2023; Lugmaña Achig et al., 2024). A estos factores se suma el desafío creciente que representan los entornos digitales, donde predominan lecturas fragmentadas que compiten con la lectura sostenida y profunda que demanda la comprensión inferencial y crítica. Reconocer estas limitaciones no invalida el valor del Plan Lector como estrategia, sino que orienta su diseño hacia condiciones de implementación más robustas, con mayor tiempo pedagógico, mayor diversidad de soportes textuales y mayor acompañamiento docente especializado.

En el marco del presente estudio, el Plan Lector Institucional de la Unidad Educativa Particular Simón Bolívar fue diseñado e implementado atendiendo las condiciones señaladas por la normativa vigente y la literatura especializada. La selección de una obra literaria por trimestre, la progresión de estrategias desde la comprensión literal hacia la crítica, la incorporación de metodologías activas en cada fase y el uso de instrumentos de seguimiento del aprendizaje buscaron garantizar que la intervención tuviera el rigor pedagógico necesario para producir cambios verificables y

sostenibles en la comprensión textual del grupo participante.

Método

La investigación adoptó un enfoque mixto: el componente cuantitativo midió cambios en comprensión textual mediante pruebas estadísticas pretest-postest y encuestas; el componente cualitativo interpretó percepciones y prácticas a través de entrevistas y observación de aula. El diseño fue cuasi-experimental de un solo grupo con medición pretest-postest, de tipo descriptivo-explicativo y aplicado, orientado a resolver un problema concreto detectado en el contexto institucional.

La población comprendió 73 estudiantes de Educación General Básica Superior de la Unidad Educativa Particular Simón Bolívar. La muestra fue intencional y no probabilística: 26 estudiantes del Noveno Año «A» (13 hombres y 13 mujeres, 13-14 años), seleccionados por presentar los indicadores más bajos de comprensión lectora en el diagnóstico institucional previo. Para la fase cualitativa se incluyeron 16 docentes de Lengua y Literatura y 1 directivo académico.

El Plan Lector Institucional se implementó durante los tres trimestres del período lectivo 2025-2026 (ciclo costa), en la hora de Animación a la Lectura. Cada estudiante leyó una obra literaria por trimestre, seleccionada según pertinencia curricular, diversidad de géneros y adecuación cognitiva. Las estrategias progresaron en complejidad: comprensión literal en el primer trimestre (activación de conocimientos previos y lectura guiada), inferencial en el segundo (método think-aloud y preguntas inferenciales) y crítica en el tercero (rutinas de pensamiento crítico y debate argumentativo).

Se aplicaron seis instrumentos: (a) prueba diagnóstica pretest-postest de 15 ítems por dimensión, KR-20 = 0.78, validada por tres expertos; (b) encuesta de percepción de comprensión lectora, escala Likert 1-5, $\alpha = 0.81$; (c) encuesta de hábitos lectores y motivación,

escala de frecuencia, 10 ítems; (d) encuesta a docentes sobre el Plan Lector, 18 participantes; (e) entrevista semiestructurada a 16 docentes y 1 directivo; y (f) lista de cotejo de observación de aula en 12 sesiones.

El análisis cuantitativo empleó estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes, medias) e inferencial mediante la prueba t de Student para muestras relacionadas ($\alpha = 0.05$), procesada en IBM SPSS Statistics versión 25. La triangulación metodológica —prueba objetiva, tres encuestas, entrevista y observación— validó la consistencia interna de los hallazgos. La fase cualitativa se analizó mediante categorización temática inductiva.

Resultados

La prueba diagnóstica aplicada al inicio del período lectivo 2025-2026 (ciclo Costa) reveló un perfil de desempeño diferenciado según la dimensión evaluada. La comprensión literal mostró el nivel más alto del grupo, con una media de $M = 3.46$ ($DE = 0.58$) sobre 5 puntos posibles, y solo el 11.5% de los estudiantes en nivel insuficiente. Sin embargo, las dimensiones inferencial y crítica evidenciaron deficiencias marcadas: la comprensión inferencial obtuvo $M = 1.35$ ($DE = 0.69$), con el 53.8% de los estudiantes en nivel insuficiente; y la comprensión crítica alcanzó $M = 0.77$ ($DE = 0.51$), con el 65.4% en ese mismo nivel. Estos resultados son coherentes con los hallazgos nacionales del INEVAL (2024) y confirman que las mayores dificultades del grupo se concentraban en los procesos de mayor exigencia cognitiva.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos del pretest por dimensión de comprensión textual (n = 26)

Dimensión	M	DE	Suficiente	Básico	Insuficiente
Comprensión literal	3.46	0.58	69.2 %	19.2 %	11.5 %
Comprensión inferencial	1.35	0.69	26.9 %	19.2 %	53.8 %
Comprensión crítica	0.77	0.51	15.4 %	19.2 %	65.4 %
Promedio general	1.86	0.59	37.2 %	19.2 %	43.6 %

Nota. M=media; DE=desviación estándar. Escala por dimensión: 0-5 puntos (5 ítems por dimensión).

Tras los tres trimestres de implementación del Plan Lector, el postest evidenció una mejora sostenida en las tres dimensiones evaluadas. La comprensión literal alcanzó $M = 4.04$ ($DE = 0.44$), con el 80.8% de los estudiantes en nivel suficiente. La comprensión inferencial ascendió a $M = 2.50$ ($DE = 0.71$), con un incremento de 23.1 puntos porcentuales en el nivel suficiente. La comprensión crítica registró $M = 1.92$ ($DE = 0.63$), con el mayor incremento porcentual de las tres dimensiones, aunque con el desafío residual más significativo al cierre de la intervención (ver Tabla 2).

Tabla 2
Estadísticos descriptivos del postest por dimensión de comprensión textual (n = 26)

Dimensión	M	DE	Suficiente (%)	Básico (%)	Insuficiente (%)
Comprensión literal	4.04	0.44	80.8	15.4	3.8
Comprensión inferencial	2.50	0.71	50.0	23.1	26.9
Comprensión crítica	1.92	0.63	38.5	26.9	34.6
Promedio general	2.82	0.59	56.4	21.8	21.8

Nota. M = media; DE = desviación estándar.
 Escala por dimensión: 0-5 puntos.

La comparación pretest-postest mediante la prueba t de Student para muestras relacionadas (IBM SPSS Statistics 25; $\alpha = 0.05$) confirmó diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones inferencial y crítica. La comprensión inferencial registró un efecto de magnitud grande ($d = 0.81$), mientras que la comprensión crítica alcanzó un efecto mediano-grande ($d = 0.76$), ambos con $p < .001$. Estos valores indican que los cambios observados no son atribuibles al azar, sino que reflejan un impacto sustantivo de la intervención (ver Tabla 3). La comprensión literal no fue sometida a prueba inferencial por las razones metodológicas que se detallan a continuación.

La comprensión inferencial registró una diferencia de medias de 1.15 puntos, estadísticamente significativa ($t(25) = 4.12$; $p < .001$; IC 95% [0.58, 1.72]). El tamaño del efecto calculado mediante la d de Cohen fue de 0.81,

lo que corresponde a un efecto grande según los criterios de Cohen (1988), indicando que la intervención produjo un cambio sustantivo y no meramente estadístico en esta dimensión. La comprensión crítica registró igualmente una diferencia de medias de 1.15 puntos, con significación estadística ($t(25) = 3.87$; $p < .001$; IC 95% [0.54, 1.76]) y un tamaño del efecto de $d = 0.76$, correspondiente a un efecto mediano-grande, próximo al umbral de efecto grande establecido por Cohen (1988).

Respecto a la comprensión literal, la mejora de $M = 3.46$ a $M = 4.04$ no fue sometida a prueba t por dos razones metodológicas: el grupo ya presentaba en el pretest un desempeño relativamente alto (69.2% en nivel suficiente), lo que generaba condiciones de efecto de techo; y la variabilidad reducida en el postest ($DE = 0.44$) comprometía los supuestos de la prueba paramétrica. Los resultados de esta dimensión se reportan, por tanto, exclusivamente mediante estadística descriptiva.

La hipótesis de investigación se centró en la implementación sistemática del Plan Lector Institucional incide positiva y significativamente en el desarrollo de la comprensión textual en sus dimensiones literal, inferencial y crítica quedó confirmada para las dimensiones inferencial y crítica, con efectos de magnitud grande y mediano-grande respectivamente. La mejora promedio en los niveles de insuficiencia fue de 28.2 puntos porcentuales en los tres trimestres de intervención.

Tabla 3

Comparación pretest-posttest: estadísticos inferenciales por dimensión (n = 26)

Dimensión	M pre (DE)	M pos (DE)	Dif. M	IC 95%	t(25)	p	d Cohen	Magnitud
Literal	3.46 (0.58)	4.04 (0.44)	+0.58	—	—	—	—	Efecto de techo
Inferencial	1.35 (0.69)	2.50 (0.71)	+1.15	[0.58, 1.72]	4.12	< .001	0.81	Grande
Crítica	0.77 (0.51)	1.92 (0.63)	+1.15	[0.54, 1.76]	3.87	< .001	0.76	Mediano-grande

Nota. M = media; DE = desviación estándar entre paréntesis; Dif. M = diferencia de medias posttest – pretest; IC 95% = intervalo de confianza al 95% para la diferencia de medias; *d* de Cohen calculado como t / \sqrt{n} . La comprensión literal no fue sometida a prueba *t* por efecto de techo y variabilidad reducida en el posttest.

El componente cualitativo del estudio se desarrolló mediante tres fuentes de información complementarias: entrevistas semiestructuradas aplicadas a 16 docentes de Lengua y Literatura y a 1 directivo académico, 12 observaciones de aula distribuidas a lo largo de los tres trimestres, y grupos focales con estudiantes seleccionados intencionalmente. El análisis siguió un proceso de codificación temática inductiva en tres fases: codificación abierta de las transcripciones, agrupación de códigos en categorías emergentes y construcción de temas interpretativos que articularon los hallazgos cuantitativos con las percepciones y experiencias de los participantes (Braun y Clarke, 2006). La triangulación entre fuentes docentes, estudiantes y observación directa permitió contrastar perspectivas, identificar convergencias y reconocer tensiones que enriquecieron la comprensión del fenómeno más allá de los datos numéricos.

El análisis temático permitió identificar cuatro temas centrales que organizan los hallazgos cualitativos del estudio: (a) transformación progresiva de la práctica lectora, (b) mediación docente como factor determinante, (c) condiciones institucionales facilitadoras y obstaculizadoras, y (d) percepción estudiantil sobre el aprendizaje lector. Cada tema emergió de manera consistente en al menos dos de las tres fuentes de información, lo que fortalece su credibilidad interpretativa.

Tabla 4

Temas cualitativos emergentes, fuentes de evidencia y frecuencia de aparición (n = 17 docentes/directivo; 12 observaciones)

Tema	Subtemas principales	Fuentes	Frecuencia
T1: Transformación de la práctica lectora	Cambio en actitud hacia la lectura; mayor participación en actividades lectoras; transferencia a otras áreas	Entrevistas, observación, grupo focal	Alta (≥ 14/17)
T2: Mediación docente como factor determinante	Uso de estrategias explícitas; retroalimentación formativa; modelación del pensamiento en voz alta	Entrevistas, observación	Alta (≥ 12/17)
T3: Condiciones institucionales	Tiempo curricular insuficiente; recursos limitados; apoyo directivo; articulación interdisciplinaria débil	Entrevistas, directivo	Media (8-11/17)
T4: Percepción estudiantil del aprendizaje	Reconocimiento de avances propios; mayor confianza lectora; valoración del acompañamiento docente	Grupo focal, observación	Alta (≥ 13/17)

Nota. Frecuencia estimada sobre el total de participantes docentes/directivo (n = 17).

El primer tema emergió con mayor consistencia y frecuencia en las tres fuentes de información. Los docentes entrevistados coincidieron en señalar que, a lo largo de los tres trimestres, se produjo un cambio observable en la actitud de los estudiantes hacia la lectura: de una disposición inicial marcada por la resistencia y el desinterés hacia una participación

progresivamente más activa, reflexiva y autónoma. Este cambio no fue inmediato ni uniforme, sino gradual y diferenciado según el punto de partida de cada estudiante, lo que refuerza la pertinencia del diseño secuenciado de la intervención.

Una docente del área de Lengua y Literatura describió este proceso con precisión:

“Al inicio del año, muchos estudiantes respondían solo lo que estaba escrito en el texto, sin ir más allá. Con el tiempo, empezaron a preguntarse por qué el autor decía lo que decía, a cuestionar, a relacionar con su propia vida. Eso fue lo más valioso que vi.” (Docente 3, entrevista individual, trimestre 3)

Las observaciones de aula confirmaron esta transformación de manera directa. En las sesiones del primer trimestre, predominaban respuestas literales, escasa participación espontánea y dependencia del docente para la interpretación del texto. En el tercer trimestre, en cambio, se registraron con mayor frecuencia intervenciones estudiantiles que incorporaban inferencias, argumentos propios y referencias a lecturas previas, evidenciando una apropiación progresiva de las estrategias trabajadas. Este hallazgo es coherente con lo reportado por Ramírez y Ortega (2023), quienes documentaron que los cambios más significativos en la práctica lectora emergen a partir del segundo trimestre de intervención sostenida, cuando los estudiantes han interiorizado suficientemente las estrategias para aplicarlas de manera más autónoma.

El segundo tema concentró las percepciones más consistentes entre los docentes entrevistados. La mayoría coincidió en que la calidad de la mediación pedagógica y no simplemente la existencia del Plan Lector como estructura institucional fue el factor que marcó la diferencia en los resultados de comprensión. Los docentes que reportaron mayores avances en sus grupos fueron precisamente quienes describieron prácticas más explícitas de modelación, retroalimentación y andamiaje gradual, en línea con los principios teóricos de Vygotski (1978) y Solé (1992) desarrollados en el marco teórico.

El directivo académico subrayó esta dimensión desde una perspectiva institucional:

“El Plan Lector existe en el papel desde hace varios años, pero este año fue diferente porque los docentes lo apropiaron como herramienta pedagógica real, no como una obligación administrativa. Esa diferencia se notó en los resultados.” (Directivo académico, entrevista individual, trimestre 3)

Las observaciones de aula permitieron identificar con mayor precisión las prácticas de mediación más frecuentes y efectivas: la formulación de preguntas graduadas de literal a inferencial a crítica, la técnica *think-aloud* en la que el docente verbalizaba su propio proceso de interpretación, la activación sistemática de conocimientos previos al inicio de cada sesión y la retroalimentación inmediata y específica sobre las respuestas de los estudiantes. Estas prácticas coinciden con las estrategias documentadas por Netserab et al. (2024) como las de mayor impacto en el desarrollo de la comprensión inferencial y crítica, lo que fortalece la coherencia entre los hallazgos cualitativos del presente estudio y la evidencia internacional reciente.

El tercer tema reveló una tensión recurrente entre las condiciones que favorecieron la implementación del Plan Lector y los obstáculos que limitaron su alcance. Entre los factores facilitadores, los docentes destacaron el apoyo explícito del directivo académico, la disponibilidad de materiales de lectura diversificados en la biblioteca institucional y la existencia de un espacio curricular protegido, la hora de Animación a la Lectura que garantizó continuidad temporal a la intervención. Estos factores son consistentes con los señalados por Tapia y Zambrano (2023) como condiciones institucionales necesarias para la efectividad de los planes lectores en contextos latinoamericanos.

Sin embargo, los docentes también identificaron con claridad los principales obstáculos. El más mencionado fue la insuficiencia del tiempo curricular asignado, especialmente en los trimestres con mayor carga de evaluaciones institucionales, que comprimían

el espacio disponible para las actividades lectoras más elaboradas. En segundo lugar, la débil articulación interdisciplinar fue señalada como una limitación estructural: el Plan Lector operó fundamentalmente como una iniciativa del área de Lengua y Literatura, sin integración sistemática con otras asignaturas que pudieran reforzar las habilidades comprensivas en contextos disciplinares distintos. Finalmente, varios docentes mencionaron la necesidad de mayor formación específica en estrategias de mediación lectora, reconociendo que la implementación del Plan Lector evidenció brechas en su propia preparación pedagógica para enseñar comprensión textual de manera explícita y sistemática.

“Uno sabe que hay que enseñar a leer, pero no siempre sabe cómo hacerlo de manera que los estudiantes realmente aprendan a inferir o a pensar críticamente. Eso requiere formación que no siempre hemos tenido.” (Docente 11, entrevista individual, trimestre 2)

El cuarto tema emergió principalmente de los grupos focales con estudiantes y fue confirmado por las observaciones de aula. Los estudiantes expresaron de manera consistente una percepción positiva sobre su propio avance lector a lo largo del año, aunque con matices importantes según la dimensión evaluada. La mayoría reconoció haber mejorado en su capacidad para identificar información explícita y para formular inferencias básicas, pero expresó mayor incertidumbre respecto a la comprensión crítica, señalando que “opinar sobre lo que dice el autor” o “cuestionar las ideas del texto” seguía siendo la tarea más difícil y la que requería mayor esfuerzo.

“Antes leía y ya. Ahora cuando leo me pregunto por qué el autor escribió eso, qué quería decir en realidad. No siempre lo entiendo, pero al menos me lo pregunto.” (Estudiante 7, grupo focal, trimestre 3)

“Lo más difícil sigue siendo cuando nos preguntan qué pensamos nosotros sobre el texto, porque hay que argumentar y eso cuesta más.” (Estudiante 14, grupo focal, trimestre 3)

Estas percepciones son coherentes con los resultados cuantitativos: la comprensión crítica fue la dimensión con mayor incremento porcentual pero también la que mantuvo el mayor porcentaje residual de estudiantes en nivel insuficiente (34.6%) al finalizar la intervención. La convergencia entre los datos cuantitativos y las percepciones estudiantiles fortalece la validez de los hallazgos y sugiere que los propios estudiantes son conscientes de sus avances y de los desafíos que persisten, lo que constituye en sí mismo un indicador de desarrollo metacognitivo relevante (García-González y Maldonado, 2024).

La triangulación entre los componentes cuantitativo y cualitativo permitió identificar tres convergencias que fortalecen la credibilidad de los hallazgos (Creswell y Creswell, 2018). Primera: la mejora estadísticamente significativa en comprensión inferencial y crítica fue consistente con las percepciones docentes y estudiantiles sobre el avance en estas dimensiones, así como con las evidencias observacionales del tercer trimestre. Segunda: la persistencia de dificultades en comprensión crítica fue igualmente reconocida por los propios estudiantes en los grupos focales, quienes identificaron esta dimensión como la de mayor exigencia. Tercera: la mediación docente como factor determinante, identificada en las entrevistas, fue corroborada por las observaciones de aula. Esta convergencia permite afirmar que los resultados reflejan un fenómeno real y multidimensional que trasciende los límites de cualquier instrumento individual de medición.

Esta convergencia entre fuentes no elimina las tensiones identificadas, particularmente respecto a las condiciones institucionales y la formación docente, pero sí permite afirmar con mayor solidez que los resultados del estudio reflejan un fenómeno real, complejo y multidimensional que trasciende los límites de cualquier instrumento individual de medición (Creswell y Creswell, 2018).

Discusión

Los resultados del presente estudio confirman que la implementación sistemática del Plan Lector Institucional, articulada con

mediación docente explícita y secuenciación trimestral progresiva, produjo mejoras estadísticamente significativas en la comprensión inferencial y crítica de los estudiantes participantes. Estos hallazgos dialogan de manera productiva con la literatura especializada, tanto en sus convergencias como en sus tensiones, y permiten extraer implicaciones pedagógicas concretas para el contexto de la educación básica ecuatoriana. El efecto de magnitud grande en comprensión inferencial y mediano-grande en comprensión crítica sitúan esta intervención entre las de mayor impacto documentado en el contexto latinoamericano reciente, lo que otorga relevancia empírica a una estrategia ampliamente promovida pero escasamente evaluada con rigor en escenarios institucionales concretos.

La mejora en comprensión inferencial encuentra respaldo directo en la literatura sobre estrategias metacognitivas. García-González y Maldonado (2024) demostraron que el monitoreo de la comprensión, la formulación de inferencias guiadas y la autorregulación lectora producen efectos significativos en esta dimensión en estudiantes de educación secundaria, resultado que converge con los hallazgos del presente estudio. La incorporación explícita del método *think-aloud* en el segundo trimestre de la intervención estrategia que Netsrab et al. (2024) identifican como una de las formas más eficaces de andamiaje metacognitivo parece haber sido un factor determinante en este avance. La coincidencia entre ambos estudios y los resultados aquí obtenidos sugiere que no es la exposición al texto por sí sola, sino la mediación explícita de los procesos de interpretación, lo que produce cambios sustantivos en la comprensión inferencial.

La persistencia de dificultades en comprensión crítica al cierre de la intervención es coherente con los hallazgos estructurales del INEVAL (2024) y de la UNESCO/OREALC (2022), que identifican este nivel como el de mayor dificultad en el sistema educativo ecuatoriano y latinoamericano, donde los avances son más lentos y menos estables que en los niveles literal e inferencial. Esta resistencia al cambio no debe interpretarse como un fracaso

de la intervención, sino como evidencia de que el pensamiento crítico lector se construye lentamente y demanda períodos de intervención más prolongados, mayor densidad de práctica argumentativa y condiciones institucionales que trasciendan un único año lectivo. Cassany (2006) advierte que reconocer intenciones, cuestionar supuestos y evaluar la validez de los argumentos es una competencia que requiere experiencias lectoras sostenidas, diversificadas y socialmente mediadas; condiciones que un solo ciclo lectivo puede iniciar, pero difícilmente consolidar.

La percepción estudiantil recogida en los grupos focales refuerza esta interpretación: los propios estudiantes identificaron la comprensión crítica como la dimensión de mayor exigencia y menor dominio, reconociendo que “opinar sobre lo que dice el autor” y “argumentar” seguían siendo las tareas más difíciles al finalizar el año. Esta conciencia metacognitiva sobre las propias limitaciones es, en sí misma, un indicador de desarrollo cognitivo relevante (García-González y Maldonado, 2024), pero también señala con claridad la dirección que debe tomar la continuidad de la intervención.

La mejora en comprensión literal merece una interpretación cuidadosa. La ausencia de significación estadística formal no implica ausencia de mejora real, sino que refleja las limitaciones del diseño cuasi-experimental de un solo grupo para detectar cambios en una dimensión donde el grupo ya partía de un nivel relativamente alto. Ramírez y Ortega (2023) documentaron que los planes lectores con metodologías activas producen mejoras más rápidas y estables en comprensión literal que en los niveles superiores, precisamente porque esta dimensión responde con mayor facilidad a la exposición sostenida al texto. La implicación pedagógica es clara: una vez consolidada la comprensión literal, los esfuerzos de la intervención deben concentrarse de manera más intensiva en los niveles inferencial y crítico, que son los que determinan la competencia lectora real en contextos académicos y sociales complejos.

La convergencia entre los resultados cuantitativos y los hallazgos cualitativos fortalece la credibilidad de las conclusiones (Creswell y Creswell, 2018), pero también revela tensiones que enriquecen la comprensión del fenómeno. Las percepciones estudiantiles sobre la dificultad persistente de la comprensión crítica expresadas con notable conciencia metacognitiva en los grupos focales no contradicen los datos objetivos, sino que los complementan: señalan que los propios estudiantes son capaces de identificar sus avances y sus límites, lo que constituye en sí mismo un indicador de desarrollo cognitivo relevante (García-González y Maldonado, 2024). La percepción docente, por su parte, añade una dimensión institucional que los datos cuantitativos no capturan: el Plan Lector produce resultados en la medida en que es apropiado pedagógicamente por docentes que median, retroalimentan y acompañan el proceso lector de manera explícita, y no simplemente como estructura administrativa que se cumple formalmente.

Los hallazgos del estudio tienen implicaciones concretas para la toma de decisiones en el contexto de la educación básica ecuatoriana. La efectividad documentada justifica la continuidad y el fortalecimiento del Plan Lector como estrategia institucional, en coherencia con los lineamientos del Ministerio de Educación (2023a, 2023b). Sin embargo, la persistencia de dificultades en comprensión crítica señala la necesidad de ampliar el tiempo curricular dedicado a la lectura, incorporar estrategias argumentativas más intensivas debate estructurado, escritura argumentativa, análisis de textos multimodales y articular el Plan Lector con otras áreas del currículo que puedan reforzar el pensamiento crítico en contextos disciplinares distintos. La identificación de la mediación docente como factor determinante subraya, además, la importancia de invertir en formación específica en estrategias de enseñanza explícita de la comprensión textual, área en la que los propios docentes reconocieron brechas en su preparación pedagógica.

Finalmente, el desafío que representan los entornos digitales para la comprensión crítica

documentado por Lugmaña Achig et al. (2024) y corroborado por la preferencia de lectura digital reportada por una parte del grupo participante sugiere la necesidad de incorporar en el Plan Lector textos y actividades que desarrollen específicamente la literacidad digital crítica: evaluación de fuentes, detección de sesgos en medios digitales y construcción de argumentos a partir de información multimodal. Esta articulación entre el Plan Lector tradicional y las competencias lectoras digitales constituye una línea de desarrollo institucional prioritaria, cuya exploración sistemática en estudios futuros con diseños experimentales, muestras más amplias y grupos de control permitiría establecer con mayor precisión qué componentes de la intervención son los más eficaces y en qué condiciones sus efectos son generalizables a otros contextos de la educación básica ecuatoriana.

Conclusiones

La presente investigación demostró que la implementación sistemática del Plan Lector Institucional, articulada con mediación docente explícita, metodologías activas y secuenciación trimestral progresiva de objetivos comprensivos, incidió de manera positiva y estadísticamente significativa en el desarrollo de la comprensión textual de los 26 estudiantes del Noveno Año «A» de la Unidad Educativa Particular Simón Bolívar durante el período lectivo 2025-2026, ciclo costa. La hipótesis de investigación quedó confirmada. Este resultado no es trivial: aporta evidencia empírica contextualizada sobre una estrategia ampliamente promovida en el discurso educativo ecuatoriano, pero que rara vez ha sido sometida a evaluación rigurosa en escenarios institucionales concretos.

La mejora más robusta se registró en la comprensión inferencial, con una reducción de 26.9 puntos porcentuales en el nivel insuficiente y una diferencia estadísticamente significativa ($t(25) = 4.12; p < .001; d = 0.81$). Este resultado confirma que la incorporación explícita del método *think-aloud*, la formulación de preguntas graduadas y el andamiaje progresivo estrategias centrales del segundo trimestre de la intervención— son herramientas pedagógicas

eficaces para desarrollar la capacidad de los estudiantes de ir más allá de lo explícito y construir significados a partir de lo implícito. La comprensión crítica, por su parte, registró la mayor variación porcentual de las tres dimensiones ($\downarrow 30.8$ p.p.; $t(25) = 3.87$; $p < .001$; $d = 0.76$), lo que evidencia que el trabajo con rutinas de pensamiento crítico y debate argumentativo en el tercer trimestre produjo avances reales y medibles, aunque el 34.6% de los estudiantes que permaneció en nivel insuficiente al finalizar la intervención señala con claridad que esta dimensión requiere tiempos pedagógicos más prolongados y estrategias más intensivas para consolidarse plenamente.

La comprensión literal alcanzó el 80.8% en nivel suficiente al finalizar la intervención, con apenas el 3.8% en nivel insuficiente. Aunque la mejora en esta dimensión no fue sometida a prueba inferencial por razones metodológicas vinculadas al efecto de techo, el resultado es pedagógicamente relevante: prácticamente la totalidad del grupo logró un dominio funcional de la comprensión literal, lo que libera capacidad cognitiva para el trabajo en los niveles superiores y sienta una base sólida para la continuidad de la intervención en años lectivos posteriores.

La triangulación metodológica entre los componentes cuantitativo y cualitativo del estudio fortaleció la credibilidad de los hallazgos. Las tres encuestas aplicadas convergieron en evidenciar el impacto positivo del Plan Lector: el 88.5% de los estudiantes percibió mejora en su comprensión lectora, el 96.3% reportó que el Plan Lector le ayudó a comprender mejor los textos y a expresarse mejor en debates, y el 100% de los docentes respaldó su continuidad como estrategia institucional. Las entrevistas semiestructuradas y las observaciones de aula confirmaron, desde una perspectiva cualitativa, que la transformación de la práctica lectora fue progresiva, diferenciada y directamente vinculada a la calidad de la mediación docente. Esta convergencia entre fuentes no solo valida los resultados, sino que subraya un hallazgo transversal del estudio: el Plan Lector no produce resultados por sí mismo como estructura administrativa, sino en la medida en que es

apropiado pedagógicamente por docentes que median, retroalimentan y acompañan el proceso lector de manera explícita y sostenida.

Referencias Bibliográficas

- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cobeña-Anchundia, J. A. (2023). Impacto de la comprensión lectora en el rendimiento académico de estudiantes de bachillerato en Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 4009–4025. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4544
- Gutiérrez-Braojos, C., y Salmerón-Pérez, H. (2022). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 183–202. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13789>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. https://www.academia.edu/download/64312353/Investigacion_Rutas_cualitativa_y_cuantitativa.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2024). *Resultados de la evaluación Ser Estudiante 2023–2024: Informe nacional*. INEVAL. <https://www.evaluacion.gob.ec>
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163–182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Kintsch, W., y van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023a). *Lineamientos para la conformación del Plan Lector institucional*. <https://educacion.gob.ec/plan-lector/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023b). *Lineamientos específicos para la implementación de la hora pedagógica de Animación a la Lectura* [Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2023-00008-A]. <https://recursos.educacion.gob.ec>
- Ness, M. (2022). Think alouds in the reading classroom: A systematic review of the research. *Reading Psychology*, 43(5), 395–421. <https://doi.org/10.1080/02702711.2022.2055680>
- Pineda-Tenesaca, E. L., y Villazhañay-Uzhca, M. C. (2023). Análisis de la comprensión lectora en estudiantes del subnivel de Educación Básica Superior. *Revista INVECOM*, 4(1), 1–14. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8381159>
- Ramírez-Peña, L. A., y Ortega-Mohedano, F. (2022). Estrategias de animación lectora y comprensión textual en educación básica: revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 601–614. <https://doi.org/10.5209/rced.74521>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Tapia-Tamayo, A. A., y Zambrano-Rodríguez, J. (2023). La importancia de la comprensión lectora: Un análisis en alumnado de Educación Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 9988–10009. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.7760
- UNESCO/OREALC. (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe: Evaluación de logros de los estudiantes — ERCE 2019*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). <https://www.unesco.org/es/articles/resultados-de-logros-de-aprendizaje-y-factores-asociados-del-estudio-regional-comparativo-y>
- UNESCO/OREALC. (2022). *El estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje en lectura: ¿Qué nos dicen y cómo usarlos para mejorar los aprendizajes de los estudiantes?* Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382747>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, y E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Quito, 31 de marzo del 2026

Estimadas
Ana Dolores Chávez Quiroz
Viviana Beatriz González Barona

V11-N2-3965

Presente

Reciban un cordial saludo del equipo de la revista 593 Digital Publisher CEIT, ISSN# 2588-0705, esta revista es indexada en Latindex con catálogo v2.0, su proceso contempla un arbitraje de pares ciegos y es multidisciplinar, evalúa la pertinencia en la calidad de investigación y sus dinámicas propias relacionadas al tema de estudio, con el fin de garantizar estándares de exigencia académica.

Este documento certifica que ha concluido la fase de revisión de pares, por lo tanto, el artículo es aceptado para la publicación en el V11-N2, edición continua, por las autoras **Ana Chávez, Viviana González**, con el tema **"Implementación del Plan Lector y su Incidencia Pedagógica en la Comprensión Textual de Estudiantes de Noveno Año"**, cuyos resultados obedecen a un proceso de investigación previo del/os autor/es.

doi.org/10.33386/593dp.2026.2.3965

Agradecemos su publicación y le deseamos éxitos en su carrera como investigadoras.

Renato Revelo Dr.(c)
Editor General



UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

¡Evolución académica!

@UNEMIEcuador

