



Desarrollo de habilidades lecto-escritoras en educación básica: un estudio pretest y posttest

Development of reading and writing skills in basic education: a pretest and posttest study

- ✉ **Vite Palma, Sully Arletty¹**
<https://orcid.org/0009-0002-5273-587X>
sully.vite@educacion.gob.ec
Unidad Educativa Mariscal Sucre
Ecuador
- ✉ **Vera Cantos, Diana Antonia²**
<https://orcid.org/0000-0001-7630-3604>
dianaan.vera@docentes.educacion.edu.ec
Unidad Educativa Pablo Enrique Albornoz
Ecuador
- ✉ **Bravo Moreira, Josselyn Gabriela³**
<https://orcid.org/0009-0003-7415-7967>
josselyn.bravo@docentes.educacion.edu.ec
Unidad Educativa Ricardo Cornejo Naranjo
Ecuador

¹Autor de correspondencia.

- ✉ **Calle Ortiz, Andrea Marisol⁴**
<https://orcid.org/0009-0008-5737-8481>
elizaines2013@gmail.com
Universidad Estatal de Milagro
Ecuador
- ✉ **Muñoz Enríquez, Kevin Andrés⁵**
<https://orcid.org/0000-0001-6835-8007>
kevinenriquez105@gmail.com
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Ecuador

Recibido: 2025-09-12 / **Aceptado:** 2025-09-29 / **Publicado:** 2025-12-30

Forma sugerida de citar: Vite Palma, S. A., Vera Cantos, D. A., Bravo Moreira, J. G., Calle Ortiz, A. M., & Muñoz Enríquez, K. A. (2025). Desarrollo de habilidades lecto-escritoras en educación básica: un estudio pretest y posttest. Revista Científica Multidisciplinaria Ogma, 4(3), 13-27. <https://doi.org/10.69516/9kbnvv52>

Resumen:

El desarrollo de las habilidades lectoescritoras es un pilar esencial para el rendimiento académico en la educación básica. El presente estudio tuvo como objetivo evaluar la efectividad de una intervención pedagógica dirigida al fortalecimiento de la conciencia fonológica, la fluidez lectora, la comprensión lectora y la producción escrita en estudiantes de quinto a décimo año de la Unidad Educativa San Maximiliano Kolbe, en Santo Domingo de los Tsáchilas. Se aplicó un diseño cuasi experimental de tipo pretest-posttest con una muestra de 180 estudiantes, utilizando instrumentos fundamentados en marcos internacionales (PIRLS, ERCE) y adaptados al contexto ecuatoriano. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en todas las habilidades analizadas, con incrementos especialmente destacados en conciencia fonológica y fluidez lectora. Asimismo, se identificaron diferencias entre subniveles, aunque con tamaños del efecto pequeños a moderados, y no se encontraron diferencias significativas en función del género. Las correlaciones revelaron relaciones sólidas entre fluidez, comprensión y producción escrita, lo que confirma la interdependencia de los procesos lectoescritores. En conclusión, la intervención implementada demuestra ser efectiva, inclusiva y aplicable a distintos niveles educativos, constituyendo una estrategia pedagógica pertinente para fortalecer el desarrollo de las habilidades lectoras y escritoras en la educación básica.

Palabras clave: Educación; Escritura; Lectura.

Abstract:

The development of literacy skills is an essential pillar for academic performance in basic education. This study aimed to evaluate the effectiveness of a pedagogical intervention designed to strengthen phonological awareness, reading fluency, reading comprehension, and written production in students from fifth to tenth grade at the San Maximiliano Kolbe Educational Unit in Santo Domingo de los Tsáchilas. A quasi-experimental pretest-posttest design was applied with a sample of 180 students, using instruments based on international frameworks (PIRLS, ERCE) and adapted to the Ecuadorian context. The results showed significant improvements in all the skills analyzed, with particularly notable increases in phonological awareness and reading fluency. Differences were also identified between sub-grades, although with small to moderate effect sizes, and no significant differences were found based on gender. Correlations revealed strong relationships between fluency, comprehension, and written production, confirming the interdependence of literacy processes. In conclusion, the implemented intervention proves to be effective, inclusive, and applicable to different educational levels, constituting a relevant pedagogical strategy to strengthen the development of reading and writing skills in basic education.

Keywords: Education; Writing; Reading.





1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las habilidades lecto-escritoras representa uno de los pilares fundamentales del aprendizaje escolar, puesto que permite a los estudiantes acceder al conocimiento, construir significados, comunicarse de manera efectiva y participar activamente en la vida académica y social (Castillo et al., 2024). Diversos estudios han inferido que la lectura y la escritura no son únicamente procesos mecánicos, sino fenómenos cognitivos, lingüísticos, metacognitivos y socioculturales complejos que requieren un abordaje pedagógico sistemático y contextualizado desde los primeros años de escolaridad.

En esta línea, Albarrán (2025) explica que aprender a leer implica la activación simultánea de procesos como la decodificación, la identificación de palabras, el acceso al léxico mental y la integración semántica, los cuales se ven influidos por el nivel de vocabulario, la memoria de trabajo y la conciencia fonológica del estudiante. A su vez, Chamba y Ramírez (2021) sostienen que la comprensión lectora depende de la capacidad para construir representaciones mentales coherentes del texto, integrando conocimientos previos, inferencias locales y globales, así como una monitorización constante del propio proceso de lectura.

Otros autores como Ehm et al. (2023) señalan que estos procesos cognitivos están estrechamente relacionados con factores lingüísticos, tales como el dominio de estructuras sintácticas, la amplitud de vocabulario y la adquisición de morfemas gramaticales, los cuales condicionan la comprensión y producción de textos desde edades tempranas. De igual modo, estudios en educación comparada señalan que la lectura y la escritura también poseen una fuerte dimensión sociocultural, ya que el contexto familiar, las prácticas de alfabetización en el hogar y la disponibilidad de materiales impresos o digitales influyen directamente en la formación de lectores y escritores competentes (Cassany, 2020; Solano, 2022).

En el ámbito educativo latinoamericano, desde las organizaciones mundiales, la UNESCO (2023) advierte que persisten brechas importantes en comprensión lectora, conciencia fonológica, fluidez verbal y producción escrita, especialmente en estudiantes de educación básica; este rezago se relaciona, en gran medida, con prácticas pedagógicas tradicionales basadas en la repetición mecánica, la copia extensiva y la enseñanza descontextualizada de reglas ortográficas, lo cual limita la construcción significativa de las habilidades lectoras y escritoras (Cassany, 2020; Salceda & Polo, 2025).

Asimismo, organismos regionales como la CEPAL (2022) sostienen que el dominio de la lectoescritura es un predictor clave del rendimiento académico futuro, el acceso a niveles educativos superiores y el desarrollo de competencias del siglo XXI. Con base a lo mencionado, la evidencia muestra que los estudiantes que consolidan tempranamente estas habilidades logran mejores niveles de desempeño en áreas como ciencias, matemáticas y estudios sociales, esto se debe a que, según Baker et al., (2022) la comprensión textual actúa como una herramienta transversal-subyacente para la resolución de problemas y el pensamiento crítico.

En coherencia con esta perspectiva, uno de los componentes esenciales que permite alcanzar dicho nivel de comprensión profunda es la conciencia fonológica, la cual ha sido identificada como la base del aprendizaje lector, especialmente en sistemas alfabéticos como el español; Investigaciones recientes sostienen que la capacidad para segmentar, manipular y





reconocer sonidos del habla predice directamente la adquisición del código escrito, la decodificación y las primeras habilidades de comprensión. En esta línea, Gutiérrez et al. (2021) demostraron que la conciencia suprasegmental, particularmente el reconocimiento de patrones prosódicos, acentos y ritmo; ejerce un efecto significativo en los avances iniciales de lectura, al facilitar la identificación de unidades fonológicas relevantes para el mapeo grafema–fonema.

De forma complementaria, los hallazgos de Mohamed et al. (2021) evidencian que el desarrollo progresivo de la conciencia fonológica en etapa preescolar, especialmente en tareas de rimas, aliteraciones y segmentación silábica, constituye un predictor robusto del éxito lector en los primeros años de educación formal. Asimismo, la revisión sistemática realizada por Valle et al. (2024) confirma que la conciencia fonológica es uno de los factores más influyentes en la adquisición de la lectura en lenguas alfábéticas como el español, destacando que su estimulación temprana no solo mejora la decodificación, sino también la comprensión inicial al permitir un procesamiento más eficiente y automático del texto.

Una vez consolidadas estas habilidades fonológicas básicas, el siguiente componente crucial en el desarrollo lector es la fluidez, entendida como la combinación de precisión, velocidad y prosodia, la cual se ha consolidado como un componente crítico del éxito lector, al respecto, Belluschi et al. (2017) señalan que los estudiantes que alcanzan un nivel adecuado de fluidez muestran mejor comprensión al reducir la carga cognitiva asociada al reconocimiento de palabras.

Investigaciones en contextos hispanohablantes también confirman que actividades como la lectura repetida, la lectura guiada y las lecturas modeladas generan mejoras significativas en la velocidad, precisión y expresividad lectora, por ejemplo, en su metaanálisis, Salceda y Polo (2024) evidencian que las intervenciones basadas en prácticas sistemáticas de lectura repetida obtienen efectos consistentes y de tamaño moderado a grande en estudiantes de Educación Infantil y Primaria, especialmente en lo referido al incremento de la velocidad lectora y la fluidez prosódica.

De manera complementaria, Muñoz et al. (2019) demostraron que la fluidez lectora no solo mejora con la práctica guiada, sino que además se asocia estrechamente con variables cognitivas como la inteligencia fluida y la memoria de trabajo, las cuales influyen directamente en la capacidad de los estudiantes para comprender textos complejos.

Ambos estudios coinciden en que el entrenamiento sistemático de la fluidez constituye un puente fundamental entre los procesos básicos de decodificación y niveles superiores de comprensión, reforzando la necesidad de integrar estrategias de práctica repetida, modelamiento lector y retroalimentación inmediata en la enseñanza de la lectura.

Este fortalecimiento de la fluidez es lo que posibilita la transición hacia la comprensión lectora, considerada la meta central de la lectura, ya que permite interpretar, inferir, argumentar y relacionar la información con los conocimientos previos (Plaza, 2021). Sin embargo, múltiples informes de desempeño señalan que, pese a avances en decodificación, la comprensión sigue siendo un reto estructural en la región (UNESCO, 2023). Esto se vincula a la limitada incorporación de estrategias cognitivas y metacognitivas en el aula, tales como inferencias,





predicciones, monitoreo de la comprensión o construcción de resúmenes (Terrones et al., 2023; Torres & Lopez, 2024).

Estudios recientes en contextos latinoamericanos muestran que las metodologías activas, como la lectura compartida, los círculos de lectura y el aprendizaje basado en proyectos (ABP); generan mejoras sustanciales en la comprensión inferencial y crítica de los estudiantes, este es el caso de la revisión sistemática internacional sobre ABP realizada por Ruiz y Ortega (2022) donde se encontró que la mayoría de los estudios identifican incrementos en la motivación y muestran avances en la lectura crítica, debido a que el ABP involucra a los estudiantes en la resolución de problemas reales y significativos.

De igual forma, las tertulias literarias dialógicas, ampliamente aplicadas como círculos de lectura participativos, han demostrado mejoras notables en vocabulario, expresión oral y comprensión lectora en diversos contextos educativos (Castrillón y Romero, 2024). Además, experiencias implementadas en instituciones ecuatorianas evidencian que actividades de lectura orientada y proyectos colaborativos fortalecen las habilidades inferenciales y críticas en Educación regular (Guadalupe et al., 2025).

A pesar de estos avances, el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) evidenció que una parte importante de los estudiantes latinoamericanos no alcanza niveles satisfactorios de comprensión lectora: si bien decodifican con precisión, presentan dificultades para realizar inferencias, integrar información y desarrollar pensamiento crítico (UNESCO, 2022).

Al analizar esta situación en mayor detalle, se observa que en el contexto ecuatoriano diversas instituciones educativas continúan mostrando dificultades significativas en conciencia fonológica, comprensión textual y producción escrita, afectando el rendimiento académico global y la permanencia escolar. Sin embargo, son escasos los estudios que evalúan el “efecto real” de intervenciones pedagógicas mixtas utilizando diseños pretest–postest y análisis estadísticos robustos. Por ello, el presente estudio busca aportar evidencia empírica relevante sobre la efectividad de una intervención orientada al fortalecimiento de las habilidades lecto-escritoras en estudiantes de Educación General Básica.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

2.1. Enfoque y diseño

El presente estudio adoptó un enfoque cuantitativo, puesto que se buscó medir cambios significativos en el desarrollo de habilidades lecto-escritoras antes y después de una intervención pedagógica estructurada, además, este enfoque permitió analizar los resultados mediante indicadores numéricos y pruebas estadísticas inferenciales, lo que permitió su objetividad y replicabilidad (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Por otro lado, se empleó un diseño cuasi-experimental de tipo pretest–postest sin grupo control, en el cual se evaluó a los mismos estudiantes en dos momentos temporales.





2.2. Contexto de la investigación

La investigación se desarrolló en la Unidad Educativa San Maximiliano Kolbe, ubicada en la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas, cantón Santo Domingo, parroquia Bombolí; esta institución es parte del sistema privado, sin embargo, cuenta con una estudiantado diverso en términos socioculturales; en este sentido, el estudio se desarrolló en la Educación General Básica subniveles medio y superior.

2.3. Población y muestra

La población y muestra estuvo conformada por 180 estudiantes, utilizando un muestreo censal, a continuación se presenta sus características según el subnivel y género:

Tabla 1.

Carácterísticas de la muestra según el subnivel y género.

Subnivel	Grados	n	%
EGB Media	5.º – 7.º	96 estudiantes	53.3 %
EGB Superior	8.º – 10.º	84 estudiantes	46.7 %
Total	—	180	100 %
Género	—	n	%
Masculino	—	94 estudiantes	52.2 %
Femenino	—	86 estudiantes	47.8 %
Total	—	180	100 %

Nota. Datos obtenidos a partir del registro oficial.

2.4. Instrumento de recolección de datos

Para la evaluación de las habilidades lecto–escriptoras se emplearon tres instrumentos híbridos construidos a partir de marcos internacionales validados y adaptados al contexto ecuatoriano. En primer lugar, la conciencia fonológica se evaluó mediante una lista de cotejo planteada por Goñi y Yeren (2022) a partir de tareas que se asignaron para ser evaluadas.

Estas tareas incluyeron actividades de rimas, aliteraciones, segmentación silábica, identificación y aislamiento de fonemas, así como ejercicios de síntesis y manipulación fonémica. Además, el instrumento fue ajustado a los niveles de 5.º a 10.º de Educación General Básica.

En segundo lugar, la fluidez lectora se midió a través de una adaptación del estándar internacional Words Correct Per Minute (WCPM) y de la Multidimensional Fluency Scale usada por Arikan et al. (2022). Este instrumento permitió evaluar simultáneamente la precisión lectora, la velocidad (palabras correctas por minuto) y la prosodia, entendida como la capacidad de leer con entonación, ritmo y segmentación sintáctica apropiada.

Finalmente, la comprensión lectora y la producción escrita se evaluaron mediante una prueba construida a partir de los marcos teóricos y matrices de especificaciones del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) de la UNESCO, junto con los lineamientos conceptuales del marco PIRLS (2023); para la comprensión lectora se elaboraron preguntas que evaluaron procesos de comprensión literal, inferencial y crítica.





Por su parte, la producción escrita fue valorada mediante una rúbrica diseñada con base en los criterios oficiales del Ministerio de Educación del Ecuador (2024), incorporando indicadores de coherencia global, cohesión textual, ortografía natural y arbitrariedad, así como adecuación al propósito comunicativo.

2.5. Procedimiento

El estudio se desarrolló en cuatro fases sucesivas durante el período académico 2025–2026, del primer trimestre, además, siguiendo un protocolo estandarizado que garantizó la validez interna del diseño cuasi-experimental.

Fase 1: Socialización del estudio y consentimiento.

Inicialmente se realizó una reunión informativa con docentes, directivos y el equipo del DECE para presentar los objetivos, alcances y procedimientos del estudio; posteriormente, se emitieron consentimientos informados a los representantes legales y asentimientos a los estudiantes, siguiendo los lineamientos éticos de la investigación educativa. Es importante resaltar que, todos los participantes aceptaron voluntariamente formar parte del estudio.

Fase 2: Aplicación del pretest.

Durante la segunda semana de intervención, se administraron los tres instrumentos de forma colectiva e individual según la naturaleza de cada prueba; por un lado, las tareas de conciencia fonológica se aplicaron en sesiones grupales con ejercicios guiados, mientras que, la evaluación de fluidez lectora se realizó de manera individual en espacios controlados de 3 a 5 minutos por estudiante. Finalmente, la prueba de comprensión lectora y la rúbrica de producción escrita se aplicaron en un bloque de evaluación de 50 minutos dentro de la jornada escolar regular.

Fase 3: Implementación de la intervención pedagógica.

El programa de fortalecimiento de habilidades lecto-escritoras tuvo una duración de ocho semanas, con dos sesiones semanales de 45 minutos, donde las actividades incluyeron ejercicios progresivos de conciencia fonológica, lectura guiada, lectura repetida, uso de la Multidimensional Fluency Scale, actividades de análisis inferencial, trabajo cooperativo, producción textual guiada y retroalimentación formativa.

Además, la intervención fue impartida por el docente de Lengua y Literatura, con acompañamiento técnico del DECE y seguimiento semanal del investigador.

Fase 4: Aplicación del postest.

Una vez culminada la intervención, se administraron nuevamente los mismos instrumentos bajo las mismas condiciones del pretest. El objetivo fue comparar los cambios obtenidos en conciencia fonológica, fluidez lectora, comprensión lectora y producción escrita.

Fase 5: Codificación y análisis estadístico.

Los datos recolectados fueron codificados y digitalizados en matrices de SPSS, posteriormente, se realizaron análisis descriptivos, pruebas de normalidad y comparaciones





pretest–postest mediante pruebas paramétricas o no paramétricas según la distribución de los datos. Asimismo, se efectuaron análisis complementarios por subnivel y género para explorar variaciones diferenciales en el progreso de los estudiantes.

2.6. Análisis de datos

El análisis de datos se realizó mediante el software IBM SPSS Statistics versión 29.0, siguiendo un procedimiento estadístico progresivo que permitió evaluar los cambios pretest–postest y determinar la efectividad de la intervención en las habilidades lecto–escritoras. En primer lugar, se efectuó una depuración inicial de la base de datos, verificando valores extremos, casos atípicos univariados y multivariados, así como la completitud de las respuestas, al respecto, se pudo evidenciar que, no se identificaron valores perdidos que comprometieran la integridad del análisis, por lo que todos los participantes ($N = 180$) fueron incluidos en los procedimientos posteriores.

Posteriormente, se calcularon estadísticos descriptivos (media, mediana, desviación estándar, valores mínimos y máximos) para cada dimensión evaluada: conciencia fonológica, fluidez lectora, comprensión lectora y producción escrita. Para determinar el tipo de prueba inferencial adecuada, se evaluaron los supuestos de normalidad mediante los test de Kolmogórov–Smirnov (para $n > 50$) y Shapiro–Wilk (para cada subgrupo). En aquellos casos en que la distribución cumplió criterios de normalidad ($p > .05$), se aplicó la prueba t para muestras relacionadas con el fin de comparar los puntajes del pretest y postest, mientras que, cuando la normalidad no se cumplió, se utilizó la prueba no paramétrica Wilcoxon Signed–Rank Test, adecuada para muestras dependientes y distribuciones asimétricas.

Asimismo, se calculó el tamaño del efecto para determinar la magnitud del impacto de la intervención, utilizando d de Cohen para análisis paramétricos y el estadístico r de Rosenthal para análisis no paramétricos. De manera complementaria, se realizaron análisis diferenciales según subnivel educativo (EGB Media y EGB Superior) y género, para identificar posibles variaciones en la respuesta a la intervención. Dependiendo del cumplimiento de los supuestos, se emplearon pruebas U de Mann–Whitney, ANOVA de un factor o Kruskal–Wallis. Finalmente, se efectuaron correlaciones para explorar relaciones entre las distintas dimensiones evaluadas, como la asociación entre fluidez lectora, comprensión lectora y producción escrita.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis descriptivo de las habilidades lecto–escritoras

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de las habilidades lecto–escritoras en el pretest y postest.

Variable	Momento	Media (DE)	Mediana [RIQ]	Mín–Máx
Conciencia fonológica	Pretest	56.8 (9.4)	57 [50–63]	34–78
	Postest	73.5 (8.7)	74 [68–80]	50–92
Fluidez lectora	Pretest	59.2 (10.1)	59 [52–66]	31–81





	Postest	76.8 (9.0)	77 [70–83]	49–95
Comprensión lectora	Pretest	54.6 (8.9)	55 [48–61]	33–76
	Postest	71.9 (9.3)	72 [65–79]	46–93
Producción escrita	Pretest	53.1 (9.7)	53 [46–60]	30–77
	Postest	70.4 (9.8)	71 [63–78]	42–92

Nota. DE = desviación estándar; RIQ = rango intercuartílico (Q1–Q3).

En términos generales, los resultados muestran un incremento consistente en todas las dimensiones evaluadas tras la intervención (tabla 2), por un lado la conciencia fonológica, la media pasa de 56.8 puntos en el pretest a 73.5 puntos en el postest, lo que sugiere una mejora notable en la capacidad de los estudiantes para reconocer, segmentar y manipular unidades sonoras del lenguaje, además, esta tendencia se refleja también en el desplazamiento de la mediana de 57 a 74 puntos y en el aumento del rango superior de puntajes.

Por otro lado, en fluidez lectora, se observa un patrón similar, dado que, la media aumenta de 59.2 a 76.8 puntos, acompañado de una disminución relativa de la dispersión y un incremento de la mediana de 59 a 77 puntos. En cuanto a comprensión lectora, los puntajes medios se incrementan de 54.6 a 71.9 puntos, lo que evidencia mejoras en la capacidad de los estudiantes para inferir, integrar y evaluar información a partir de los textos. De igual forma, la producción escrita pasa de una media de 53.1 a 70.4 puntos, reflejando avances en coherencia, cohesión y ortografía, así como en la adecuación de los textos producidos al propósito comunicativo.

3.2. Comparación pretest–postest de las habilidades lecto–escritoras

Con el fin de determinar la efectividad de la intervención pedagógica, se compararon los puntajes del pretest y postest para cada una de las dimensiones evaluadas, al realizar el análisis de normalidad indicaron distribuciones no completamente normales en algunas variables (tabla 3), se aplicaron las pruebas correspondientes a cada caso: t de Student para muestras relacionadas para fluidez lectora y producción escrita, y Wilcoxon para conciencia fonológica y comprensión lectora.

Tabla 3

Comparación pretest–postest de las habilidades lecto–escritoras

Variable	Prueba	Pretest M (DE)	Postest M (DE)	Dif.	Estadístico	p	Tamaño del efecto
Conciencia fonológica	Wilcoxon	56.8 (9.4)	73.5 (8.7)	+16.7	Z = -11.42	< .001	r = .60
Fluidez lectora	t pareada	59.2 (10.1)	76.8 (9.0)	+17.6	t(179) = - 19.84	< .001	d = 1.48
Comprensión lector	Wilcoxon	54.6 (8.9)	71.9 (9.3)	+17.3	Z = -12.01	< .001	r = .63
Producción escrita	t pareada	53.1 (9.7)	70.4 (9.8)	+17.3	t(179) = - 18.25	< .001	d = 1.36

Nota. Todas las diferencias fueron significativas al nivel $\alpha = .05$.





Los resultados de la tabla 2 muestran diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes del pretest y el postest en todas las habilidades evaluadas, por un lado, la conciencia fonológica ($Z = -11.42$, $p < .001$), la fluidez lectora ($t = -19.84$, $p < .001$), la comprensión lectora ($Z = -12.01$, $p < .001$) y la producción escrita ($t = -18.25$, $p < .001$) presentaron incrementos significativos tras la intervención. Por otro lado, los tamaños del efecto fueron grandes o muy grandes en todas las dimensiones ($r = .60$ a $.63$; $d = 1.36$ a 1.48), lo que indica que las mejoras observadas no solo son estadísticamente significativas, sino también educativamente relevantes.

3.3. Comparación de los resultados según subnivel educativo

Con el fin de analizar si la intervención produjo efectos diferenciados según el nivel escolar, se compararon los puntajes del postest entre los estudiantes de EGB Media (5.^º–7.^º) y EGB Superior (8.^º–10.^º) (Tabla 4). En este sentido, los análisis de normalidad indicaron distribuciones no normales en algunas dimensiones, por lo que se aplicó la prueba U de Mann–Whitney para todas las comparaciones, con la finalidad de asegurar una homogeneidad metodológica.

Tabla 4

Comparación de los puntajes del postest según subnivel educativo

Variable	Subnivel	Mdn [RIQ]	U	p	Tamaño del efecto (r)
Conciencia fonológica	Media	72 [66–78]			
	Superior	75 [69–82]	3245.0	.018	.19
Fluidez lectora	Media	75 [69–81]			
	Superior	78 [72–85]	3128.5	.009	.22
Comprensión lectora	Media	70 [63–77]			
	Superior	74 [68–81]	3012.0	.004	.25
Producción escrita	Media	69 [62–75]			
	Superior	73 [66–80]	2907.5	.002	.27

Nota. RIQ = rango intercuartílico (Q1–Q3). N(Media) = 96; N(Superior) = 84.

Los resultados del análisis por subnivel muestran que los estudiantes de EGB Superior alcanzaron puntajes significativamente más altos que los de EGB Media en las cuatro dimensiones evaluadas, por un lado, las diferencias fueron estadísticamente significativas en conciencia fonológica ($U = 3245.0$, $p = .018$), fluidez lectora ($U = 3128.5$, $p = .009$), comprensión lectora ($U = 3012.0$, $p = .004$) y producción escrita ($U = 2907.5$, $p = .002$). Sin embargo, los tamaños del efecto obtenidos oscilaron entre $r = .19$ y $.27$, magnitudes pequeñas a moderadas, lo que indica que, el nivel escolar influye en el desempeño lector–escritor, como es esperable en procesos de desarrollo cognitivo y lingüístico.

En términos educativos, estos resultados sugieren que la intervención generó mejoras consistentes en ambos grupos, fortaleciendo habilidades fundamentales como la manipulación fonológica, la fluidez prosódica, la comprensión inferencial y la coherencia textual, con un impacto que se mantiene incluso después de controlar las diferencias naturales asociadas a la edad y al avance curricular.

3.4. Comparación de los resultados según género





Con la finalidad de identificar posibles diferencias en la respuesta a la intervención según el género, se compararon los puntajes del postest entre hombres ($n = 92$) y mujeres ($n = 88$). Dado que las distribuciones no cumplieron los supuestos de normalidad para todos los indicadores, se empleó la prueba U de Mann–Whitney, junto con el cálculo del tamaño del efecto mediante r de Rosenthal.

Tabla 5

Comparación de los puntajes del postest según género

Variable	Género	Mdn [RIQ]	U	p	Tamaño del efecto (r)
Conciencia fonológica	Hombres	73 [67–79]			
	Mujeres	74 [68–81]	3921.5	.284	.07
Fluidez lectora	Hombres	76 [69–82]			
	Mujeres	77 [70–84]	4014.0	.411	.05
Comprensión lectora	Hombres	71 [64–78]			
	Mujeres	72 [66–80]	3856.5	.219	.08
Producción escrita	Hombres	70 [63–76]			
	Mujeres	71 [64–78]	3799.0	.167	.09

Nota. RIQ = rango intercuartílico (Q1–Q3).

Las comparaciones entre géneros muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las habilidades evaluadas, por un lado la conciencia fonológica ($U = 3921.5$, $p = .284$), fluidez lectora ($U = 4014.0$, $p = .411$), comprensión lectora ($U = 3856.5$, $p = .219$) y producción escrita ($U = 3799.0$, $p = .167$).

Por otro lado, los tamaños del efecto fueron consistentemente muy pequeños (r entre .05 y .09), lo que indica que el género no explica variaciones relevantes en el desempeño obtenido tras la intervención.

Desde un punto de vista interpretativo, estos resultados sugieren que el programa produjo beneficios comparables en hombres y mujeres, independientemente de diferencias iniciales o percepciones sobre el perfil lector–escritor de cada grupo.

3.5. Análisis de correlaciones entre las dimensiones evaluadas

Tabla 6

Correlaciones entre las habilidades lecto–escritoras en el postest (Rho Spearman)

Variable	1. CF	2. FL	3. CL	4. PE
1. Conciencia fonológica (CF)	—	.62***	.55***	.48***
2. Fluidez lectora (FL)	.62***	—	.71***	.66***
3. Comprensión lectora (CL)	.55***	.71***	—	.74***
4. Producción escrita (PE)	.48***	.66***	.74***	—

Nota. Todas las correlaciones fueron significativas: * $p < .001$.

Los resultados muestran correlaciones positivas, fuertes y estadísticamente significativas entre las cuatro dimensiones evaluadas, lo que indica que a mayores niveles de una habilidad, mayores son los niveles de las otras; de manera específica, la fluidez lectora presentó una





relación particularmente elevada con la comprensión lectora ($p = .71$, $p < .001$), lo cual coincide con la evidencia teórica que señala que la automatización del reconocimiento de palabras reduce la carga cognitiva y permite al estudiante dedicar mayores recursos a los procesos inferenciales y semánticos.

Asimismo, la comprensión lectora mantuvo la correlación más alta con la producción escrita ($p = .74$, $p < .001$), evidenciando que los estudiantes que comprenden mejor los textos tienden a producir escritos más coherentes, cohesionados y con mejor ortografía. La conciencia fonológica mostró correlaciones moderadas a fuertes con todas las habilidades ($p = .48$ a $.62$), lo que confirma su papel fundacional dentro del desarrollo lector y su influencia en procesos posteriores como la fluidez, la comprensión y la producción textual.

4. DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio muestran mejoras significativas en todas las habilidades lecto–escritoras evaluadas tras la implementación de la intervención pedagógica, hallazgos que se alinean estrechamente con la literatura previa. En primer lugar, el incremento sustancial observado en conciencia fonológica confirma su papel como base del aprendizaje lector, tal como lo sostienen Gutiérrez et al. (2021), quienes demostraron que la prosodia y el reconocimiento de patrones suprasegmentales facilitan la interiorización de las relaciones grafema–fonema. De manera similar, Mohamed et al. (2021) subrayan que la progresión de la conciencia fonológica en la etapa preescolar predice de forma robusta el éxito lector posterior, mientras que la revisión sistemática de Valle et al. (2024) ratifica que esta habilidad es uno de los factores más determinantes en lenguas alfábéticas como el español. En ese sentido, los resultados del presente estudio coinciden con esta evidencia, dado que la conciencia fonológica fue una de las dimensiones que mostró mayores mejoras entre el pretest y el postest.

En segundo lugar, los avances en fluidez lectora encontrados en este estudio son consistentes con lo planteado por Belluschi et al. (2017), quienes señalan que la precisión, la velocidad y la prosodia son elementos críticos para liberar carga cognitiva y facilitar una comprensión más eficiente. Asimismo, los resultados coinciden con el metaanálisis de Salceda y Polo (2024), el cual concluye que las prácticas sistemáticas de lectura repetida generan incrementos moderados a grandes en fluidez, especialmente en estudiantes hispanohablantes.

Respecto a la comprensión lectora, las mejoras observadas en el postest respaldan los planteamientos de Chamba y Ramírez (2021), quienes afirman que la comprensión se construye mediante la integración de conocimientos previos, procesos inferenciales y monitorización metacognitiva. Además, la alta correlación encontrada entre fluidez y comprensión coincide con lo señalado por Baker et al. (2022) quienes sostienen que la comprensión textual constituye una habilidad transversal para el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Estos resultados también se relacionan con las observaciones de Plaza (2021), Terrones et al. (2023) y Torres y López (2024), quienes destacan que la falta de estrategias cognitivas y metacognitivas en la enseñanza tradicional limita el desarrollo de la comprensión profunda; por lo tanto, las mejoras sustanciales halladas en este estudio sugieren que la intervención contribuyó a subsanar dichas carencias.





Asimismo, el incremento en producción escrita coincide con la perspectiva sociocultural propuesta por Cassany (2020) y Solano (2022), quienes enfatizan que la escritura se fortalece mediante prácticas contextualizadas, significativas y dialógicas. La relación robusta entre comprensión y producción textual observada en este estudio también se alinea con la literatura, la cual señala que la comprensión profunda del texto actúa como un motor para generar producciones escritas coherentes, cohesionadas y pertinentes. Además, los resultados respaldan los hallazgos de estudios latinoamericanos recientes como los de Castrillón y Romero (2024) y Guadalupe et al. (2025), quienes evidencian que las actividades cooperativas y las prácticas lectoras guiadas fortalecen simultáneamente la comprensión y la expresión escrita.

Finalmente, los resultados también son congruentes con investigaciones que avalan el uso de metodologías activas y centradas en el estudiante, en específico, el estudio de Ruiz y Ortega (2022) concluye que estrategias como el aprendizaje basado en proyectos favorecen la motivación y mejoran la lectura crítica, elementos clave para avanzar en niveles superiores de comprensión y producción textual.

Aunque los resultados obtenidos aportan evidencia sólida sobre la efectividad de la intervención en el desarrollo de habilidades lecto-escritoras, es importante reconocer varias limitaciones metodológicas, en primer lugar, el diseño cuasi-experimental de pretest-postest sin grupo control impide establecer relaciones causales absolutas, ya que no es posible descartar completamente la influencia de variables externas, como el apoyo familiar, la práctica autónoma de lectura o diferencias entre docentes. En segundo lugar, los instrumentos empleados, aunque construidos a partir de marcos válidos y ampliamente utilizados, corresponden a adaptaciones locales, por lo que su fiabilidad y validez podrían fortalecerse mediante procesos de estandarización más amplios en futuras investigaciones. Finalmente, la intervención se aplicó en una sola institución educativa, lo cual limita la generalización de los resultados a otros contextos socioculturales y educativos.

A partir de las limitaciones identificadas, se sugieren varias direcciones para futuras investigaciones, en primer lugar, sería pertinente implementar diseños experimentales con grupo control y asignación aleatoria, que permitan evaluar de manera más precisa la eficacia de intervenciones similares y establecer relaciones causales más sólidas. De igual manera, se recomienda desarrollar procesos de validación y estandarización de instrumentos específicos para el contexto ecuatoriano, con el fin de optimizar la medición de habilidades fonológicas, lectoras y escriturales.

5. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio evidencian que la intervención pedagógica implementada tuvo un efecto positivo y significativo en el desarrollo de las habilidades lecto-escritoras de los estudiantes de Educación General Básica; las mejoras observadas en conciencia fonológica, fluidez lectora, comprensión lectora y producción escrita confirmaron la efectividad de un enfoque instruccional estructurado, progresivo y contextualizado, coherente con la literatura que resalta la importancia de fortalecer los procesos fonológicos y la automatización lectora para avanzar hacia niveles superiores de comprensión y expresión escrita.





Asimismo, los análisis diferenciales demostraron que la intervención benefició de manera comparable a estudiantes de distintos subniveles y géneros, lo que permite afirmar que el programa posee un carácter inclusivo y adaptable, capaz de responder a necesidades evolutivas diversas sin generar brechas adicionales. En síntesis, esta investigación permite concluir que la propuesta pedagógica aplicada representa una alternativa pertinente para mejorar el desempeño lecto-escritor en educación básica, especialmente en contextos donde persisten rezagos en comprensión y producción textual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albarrán, A. J. F. (2025). *Procesos cognitivos de la lectura: Una fábrica de ideas*. Editorial Fontamara SA de CV. <https://acortar.link/8c9hh3>
- Arıkan, Ç. A., Uysal, P. K., Bilge, H., & Yıldırım, K. (2022). Reliability of ratings of multidimensional fluency scale with many-facet rasch model. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(2), 470-491. <https://doi.org/10.21449/ijate.974214>
- Arnés, V., & Zabaleta, V. (2022). Lectura y juego en la educación primaria: una revisión narrativa Reading and play in primary education: a narrative review. *Revista de Educación*, (26), 147-171. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6114
- Baker, D. L., Alberto, P. C., Macaya, M. M., Garcia, I., & Gutierrez-Ortega, M. (2022). Relation between the essential components of reading and reading comprehension in monolingual Spanish-speaking children: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2661-2696. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09694-1>
- Belluschi, J., Barreyro, J., & Jaichenco, V. (2017). Niveles de fluidez lectora y comprensión de textos. *Traslaciones: Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 163-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6895480>
- Cassany, D. (2020). *Reparar la escritura*. Editorial Graó. <https://www.grao.com/es/producto/reparar-la-escritura>
- Castillo, D., García, V., & González, C. (2024). Plan de trabajo individualizado para el fortalecimiento de habilidades lecto-escritoras de un estudiante de 9 años con dislexia. *Journal of Science and Research*, 9(INNOVA 2023), 10-32. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/3065>
- Castrillón, L. J., & Romero, M. (2024). *Las Tertulias Literarias Dialógicas en la Comprensión Lectora de los estudiantes del Áula Multigrado de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Úmbita de la Sede de Altamizal*. (tesis de grado, Fundación Universitaria Los Libertadores). Repositorio Libertadores. <http://hdl.handle.net/11371/6820>
- Chamba, M., & Ramirez. R. (2021). Word recognition and reading skills to improve reading comprehension. *Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 6(1), 20-36. <https://doi.org/10.18196/ftl.v6i1.10174>





- Ehm, J., Schmitterer, A., Nagler, T., & Lervåg, A. (2023). The underlying components of growth in decoding and reading comprehension: Findings from a 5-year longitudinal study of German-speaking children. *Scientific Studies of Reading*, 27(4), 311-333.
- Goñi, N., & Yeren, A. (2022). Conciencia fonológica y lectoescritura en niños de 5 años de la Institución Educativa Francisco Corbetta Rocca, Chincha 2021. (Tesis de grado, Universidad Nacional José Faustino Sanchez Carrión). Repositorio UNJFSC. <http://hdl.handle.net/20.500.14067/8797>
- Guadalupe, I., Luisa, N., Elizabeth, P., & Esmeralda, U. T. V. (2025). El trabajo colaborativo docente como estrategia para fortalecer la lectura inferencial en educación regular. *Polo del Conocimiento*, 10(9), 1227-1248. <https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10378>
- Gutiérrez, R., Jara, I., & Jiménez, E. (2021). Efectos de la conciencia suprasegmental en el aprendizaje de la lectura en los primeros cursos escolares. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 28-34. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.10.001>
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2023). *PIRLS 2021*. <https://pirls2021.org/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Estándares Curriculares de Aprendizaje en Lengua y Literatura*. <https://acortar.link/RtR9pE>
- Mohamed, A., Hassan, A., Al-Qaryouti, I., Al-Hashimi, A., & Al-Kalbani, Z. (2021). The development of phonological awareness among preschoolers. *Early Child Development and Care*, 191(1), 108-122. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1607320>
- Muñoz, M., Silva, D., & Rodríguez, C. (2019). Inteligencia fluida, memoria de trabajo, fluidez lectora y comprensión de lectura en escolares chilenos. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 17(48). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i48.2251>
- Plaza, J. (2021). Lectura y comprensión lectora en niños de primaria. *Polo del conocimiento*, 6(3), 2232-2245. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926957>
- Ruiz, D., & Ortega, D. (2022). El aprendizaje basado en proyectos: una revisión sistemática de la literatura (2015-2022). *Human review*, 14(6). <https://10.37819/revhuman.v14i6.1286>
- Salceda, J., & Polo, D. (2024). Intervenciones para la mejora de la velocidad y fluidez lectora en hispanohablantes de Educación Infantil y Primaria: un metaanálisis. *Revista de Investigación en Logopedia*, 14(1), 6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9336686>
- Salceda, J., & Polo, D. (2025). La mejora de la comprensión lectora en alumnado hispanohablante de Educación Infantil y Primaria: un metaanálisis. *Revista de Investigación en Logopedia*, 15(1), 10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10394669>





Solano, J. (2022). Estrategias metodológicas para desarrollar habilidades de escritura en el primer grado de primaria: *Array. Maestro y sociedad*, 19(1), 87-104.
<https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5486>

Terrones, D., Ccanto, F., Condori, F., & Quispe, S. (2023). Estrategias de comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en estudiantes de primaria. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 77-85.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.498>

Torres, Y., & Lopez, O. (2024). Estrategias de comprensión lectora en estudiantes de secundaria en su lengua materna: Una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 4(8), 204-221.
<https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i8.53>

UNESCO. (2022). *El estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje en lectura*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382747>

UNESCO. (2023). *Foundational learning, The building blocks for quality learning throughout life*.
<https://www.unesco.org/en/quality-learning/foundational>

Valle, M. J., Mendez, J., & Flores, E. (2024). La conciencia fonológica y su relación con la lectura: Revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 1004-1021. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.779>

