

Estrategia didáctica basada en aprendizaje colaborativo para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de cuarto año de Educación General Básica

A collaborative learning-based instructional strategy to improve reading comprehension in fourth-grade General Basic Education students

Lilia Irlanda Vaca Charanchi

Universidad Bolivariana del Ecuador
livacap@ube.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0007-8888-665X>
Manabí- Ecuador

Tania Rocío Rivera Pincay

Universidad Bolivariana del Ecuador
trriverap@ube.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0009-9433-7176>
Manabí- Ecuador

Virginia Jacqueline Sánchez Andrade PhD.

Universidad Bolivariana del Ecuador
vsancheza@ube.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-9233-243X>
Manabí- Ecuador

Formato de citación APA

Vaca, L., Rivera, T. & Sánchez, V. (2026). Estrategia didáctica basada en aprendizaje colaborativo para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de cuarto año de Educación General Básica. Revista REG, Vol. 5 (Nº. 4), p. 439 - 457.

NEXO CIENTIFICO

Vol. 5 (Nº. 4). Octubre – diciembre 2026.

ISSN: 3073-1259

Fecha de recepción: 01-10-2026

Fecha de aceptación :05-10-2026

Fecha de publicación:31-12-2026



RESUMEN

La comprensión lectora constituye una competencia transversal esencial para el aprendizaje en Educación General Básica. En cuarto año, los estudiantes deben avanzar desde la identificación de información explícita hacia la construcción de inferencias, la integración de ideas y la valoración crítica de los textos. El objetivo general del estudio fue proponer una estrategia didáctica basada en aprendizaje colaborativo para mejorar los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de Educación General Básica. El estudio se desarrolló con un enfoque cualitativo, alcance descriptivo-propositivo y diseño documental, sustentado en una revisión integrativa de 11 publicaciones científicas de los años 2020 a 2024. Se analizaron estudios sobre enseñanza explícita de estrategias, lectura guiada, estructura textual, vocabulario, metacognición, aprendizaje colaborativo e intervenciones multicomponentes. A partir de la literatura se caracterizaron cuatro necesidades didácticas: superar la recuperación literal de información como punto final de la lectura, enseñar los procesos inferenciales, desarrollar el juicio crítico argumentado y fortalecer la regulación metacognitiva del proceso lector. Como resultado, se diseñó la estrategia «Comprendo, infiero y argumento», sustentada en aprendizaje colaborativo y organizada en cuatro fases progresivas: activación de saberes previos, comprensión literal y organización de la información, construcción inferencial y comprensión crítica con argumentación. Además, se estableció un procedimiento de valoración por criterio de expertos para examinar la pertinencia, factibilidad y coherencia de la propuesta antes de su aplicación. La literatura revisada sugiere que la comprensión lectora se favorece mediante una enseñanza explícita, gradual y contextualizada, sostenida por la mediación docente y la interacción colaborativa; esta hipótesis deberá contrastarse en una fase posterior de aplicación.

PALABRAS CLAVE: comprensión lectora, aprendizaje colaborativo, estrategias didácticas, metacognición, Educación General Básica.



ABSTRACT

Reading comprehension is an essential cross-curricular competence for learning in General Basic Education (EGB). In fourth grade, students are expected to move from identifying explicit information toward making inferences, integrating ideas, and critically evaluating texts. The general objective of this study was to propose an instructional strategy based on collaborative learning to improve the literal, inferential, and critical levels of reading comprehension in fourth-grade EGB students. The study followed a qualitative, descriptive-propositional, documentary design supported by an integrative review of 11 scientific publications from 2020 to 2024. Studies on explicit strategy instruction, guided reading, text structure, vocabulary, metacognition, collaborative learning, and multicomponent interventions were analyzed. Four instructional needs were characterized from the literature: moving beyond literal information retrieval as the end point of reading, teaching inferential processes, developing argued critical judgment, and strengthening metacognitive regulation of the reading process. As a result, the strategy “Understand, Infer and Argue” was designed on the basis of collaborative learning and organized into four progressive phases: activation of prior knowledge, literal comprehension and information organization, inferential construction, and critical comprehension with argumentation. In addition, an expert-judgment assessment procedure was established to examine the relevance, feasibility, and coherence of the proposal before implementation. The reviewed literature suggests that reading comprehension is fostered by explicit, gradual, contextualized instruction sustained by teacher mediation and collaborative interaction; this hypothesis must be tested in a subsequent implementation phase.

KEYWORDS: reading comprehension, collaborative learning, instructional strategies, metacognition, Basic General Education.



INTRODUCCIÓN

Comprender un texto implica construir significado a partir de la interacción entre la información escrita y los conocimientos que posee el lector. Este proceso demanda reconocer vocabulario, establecer relaciones entre ideas, formular inferencias, organizar la información y supervisar si lo leído mantiene sentido. En Educación General Básica, estas habilidades permiten utilizar la lectura como medio para aprender en las distintas áreas curriculares; por ello, las dificultades de comprensión pueden repercutir de manera transversal en el desempeño académico (Díaz-Iso et al., 2022; Mendoza Ramos et al., 2023).

Para efectos de este estudio se adoptan definiciones operativas de tres niveles de comprensión. El nivel literal implica reconocer y organizar la información expresada explícitamente en el texto, como ideas principales, secuencias y detalles. El nivel inferencial exige relacionar esa información con los conocimientos previos y las pistas textuales para deducir significados no expresados de manera directa, tales como causas, consecuencias e intenciones. El nivel crítico supone valorar el contenido del texto y sostener un juicio propio con evidencia textual.

El cuarto año de Educación General Básica representa una etapa clave, pues se espera que los estudiantes hayan consolidado progresivamente la lectura de palabras y avancen hacia tareas de mayor complejidad: localizar información relevante, distinguir ideas principales y secundarias, establecer relaciones de causa y efecto, anticipar acontecimientos, inferir significados, resumir y justificar interpretaciones. No obstante, esta progresión no ocurre de manera automática. Estudios con estudiantes de cuarto grado que presentan dificultades lectoras muestran que los resultados dependen del tipo de intervención, de su intensidad, de la alineación con la enseñanza ordinaria y de la forma en que se proporciona retroalimentación (Stevens et al., 2020; Wanzek et al., 2020).

La evidencia científica indica que enseñar comprensión lectora requiere algo más que aumentar el tiempo de lectura. Stevens et al. (2020) destacan la importancia de articular vocabulario, conocimiento de contenido y estrategias de comprensión. Strong (2020) encontró que una intervención centrada en la estructura textual en cuarto y quinto grado favoreció la conciencia sobre la organización de los textos y el manejo de ideas y detalles. Estos hallazgos sugieren que el docente debe modelar de manera explícita los procesos que utiliza un lector competente y ofrecer oportunidades para practicarlos en diferentes tipos de texto.

Las intervenciones multicomponentes refuerzan esta perspectiva. Denton et al. (2022), mediante un metaanálisis, encontraron efectos educativamente significativos de intervenciones que integran habilidades fundamentales y procesos de comprensión. Proctor et al. (2020) documentaron

efectos positivos de una intervención que combinó lenguaje académico, semántica, sintaxis, morfología, discusión y estrategias de comprensión en estudiantes de cuarto y quinto grado. En consecuencia, las dificultades lectoras deben abordarse desde una organización coherente de componentes lingüísticos, cognitivos y pedagógicos.

La lectura guiada constituye otra estrategia de alta pertinencia para este nivel educativo. Troya Santillán et al. (2024) reportan su utilidad para apoyar la comprensión de textos narrativos en educación primaria. Su valor radica en que permite al docente activar conocimientos previos, anticipar vocabulario, formular preguntas graduadas, modelar inferencias y retirar progresivamente la ayuda para favorecer la autonomía. Esta lógica converge con los enfoques metacognitivos, según los cuales el estudiante necesita aprender a anticipar, verificar si comprende, detectar una ruptura de sentido y seleccionar una estrategia para repararla (Mendoza Ramos et al., 2023).

Desde esta perspectiva, la problemática no se limita a que el estudiante responda de manera incorrecta determinadas preguntas, sino a la ausencia de procedimientos suficientemente sistemáticos para comprender, explicar y valorar lo leído. El predominio de tareas centradas en recuperar información explícita puede restringir el desarrollo de inferencias y juicios críticos. A ello se suma la necesidad de generar espacios en los que los estudiantes verbalicen sus razonamientos, contrasten interpretaciones y justifiquen sus respuestas. En este sentido, el aprendizaje colaborativo ofrece una vía pertinente para complementar la enseñanza explícita de la lectura, pues favorece la interacción entre pares y la construcción compartida de significados (Villón Asencio et al., 2024).

En el contexto ecuatoriano, el Currículo de los niveles de educación obligatoria incorpora la comprensión de textos entre las destrezas del área de Lengua y Literatura (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016), y estudios en Educación Básica han abordado las estrategias didácticas orientadas a mejorarla (Nugra Sanizaca, 2022; Torres Torres et al., 2022). Sin embargo, buena parte de la evidencia sobre intervenciones eficaces proviene de programas en pequeño grupo con lectores en dificultad o con estudiantes bilingües en contextos anglosajones (Proctor et al., 2020; Stevens et al., 2020; Wanzek et al., 2020). Además, en el presente proyecto revisado solo se identificó un estudio centrado en el aprendizaje colaborativo en Básica Elemental (Villón Asencio et al., 2024), sin que se precise cómo se articula la interacción entre pares con la enseñanza explícita de estrategias. Este vacío justifica una propuesta que integre ambos componentes de manera sistemática y que sea valorada por expertos antes de su aplicación

A partir de esta necesidad, la pregunta científica que orienta el estudio es: ¿qué componentes didácticos y qué dinámica de aprendizaje colaborativo debe incluir una estrategia para desarrollar los

niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora en cuarto grado de Educación General Básica, según la evidencia científica reciente y el juicio de expertos?

La revisión de antecedentes permitió reconocer diversas alternativas para atender esta problemática, entre ellas la enseñanza explícita de estrategias, la lectura guiada, el trabajo con la estructura textual, la metacognición y el aprendizaje colaborativo. Al contrastar estos aportes, se consideró pertinente asumir el aprendizaje colaborativo como componente articulador de la propuesta, debido a que posibilita que los estudiantes expliquen sus razonamientos, comparen interpretaciones y sustenten sus ideas a partir del texto. Esta elección no sustituye los procedimientos propios del proceso lector, sino que los articula en una dinámica de interacción guiada y responsabilidad cognitiva compartida, adecuada a las necesidades de cuarto grado (Villón Asencio et al., 2024) como objetivo general se tiene “proponer una estrategia didáctica basada en aprendizaje colaborativo para mejorar los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de Educación General Básica” mientras como objetivos específicos.:

Sistematizar los fundamentos teóricos y los procedimientos didácticos relacionados con el proceso lector y los niveles de comprensión lectora en Educación General Básica.

Caracterizar, a partir de la literatura científica, las necesidades didácticas asociadas al desarrollo de la comprensión literal, inferencial y crítica en estudiantes de cuarto grado

Diseñar una estrategia didáctica basada en aprendizaje colaborativo para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado.

Establecer un procedimiento de valoración por criterio de expertos que permita determinar la pertinencia, factibilidad y coherencia de la estrategia didáctica propuesta antes de su aplicación.

MÉTODOS MATERIALES

El estudio se desarrolló con un enfoque cualitativo, alcance descriptivo-propositivo y diseño documental. Esta elección respondió al propósito de comprender el problema de la comprensión lectora, sistematizar la evidencia científica disponible y diseñar una estrategia didáctica basada en aprendizaje colaborativo. No se manipularon variables ni se aplicó la propuesta a un grupo concreto de estudiantes; por tanto, el estudio no presenta resultados de efectividad derivados de una intervención.

Entre los métodos teóricos se emplearon el análisis-síntesis, para descomponer los componentes de la comprensión lectora e integrarlos posteriormente en una propuesta; el inductivo-deductivo, para identificar regularidades en los estudios y derivar orientaciones aplicables

a cuarto grado; y el método sistémico-estructural, utilizado para organizar la estrategia en fases, objetivos, actividades, evaluación y retroalimentación.

El procedimiento general se organizó en cuatro momentos vinculados con los objetivos específicos: sistematización de fundamentos teóricos y procedimientos didácticos; caracterización de necesidades didácticas a partir de la literatura; diseño de la estrategia basada en aprendizaje colaborativo; y establecimiento del procedimiento de valoración por criterio de expertos.

Es importante señalar que el artículo no presenta datos diagnósticos obtenidos de estudiantes concretos ni resultados de aplicación de la estrategia. Por ello, las necesidades descritas se derivan de la convergencia de la literatura y deberán contrastarse posteriormente mediante trabajo de campo en la institución donde se implemente la propuesta.

Se utilizó una revisión integrativa de literatura científica para reunir investigaciones con diseños diversos relacionadas con la comprensión lectora en educación primaria. La búsqueda se orientó a publicaciones científicas en español e inglés, comprendidas entre 2020 y 2024, con especial atención a estudios de tercero a sexto grado y, cuando fue posible, a cuarto grado. Se consideraron trabajos sobre enseñanza explícita de estrategias, lectura guiada, estructura textual, vocabulario, metacognición, aprendizaje colaborativo e intervenciones multicomponentes. Al haberse cerrado la búsqueda con publicaciones de 2024, los estudios posteriores no fueron considerados, aspecto que se reconoce como limitación.

Los criterios de inclusión fueron: artículos científicos con información bibliográfica verificable; relación explícita con la comprensión lectora; población de educación primaria o básica; descripción suficiente de la intervención o estrategia; resultados útiles para la toma de decisiones didácticas; y publicación entre 2020 y 2024. Se excluyeron materiales divulgativos, documentos sin procedencia académica clara, estudios exclusivamente universitarios y trabajos centrados únicamente en decodificación sin conexión con la comprensión.

La revisión de artículos relacionados al presente proyecto quedó constituido por 11 publicaciones de alta pertinencia temática, cuya caracterización se presenta en el Anexo 1. La información se organizó en una matriz con los campos autor y año, foco principal y aporte para cuarto año de EGB. Los estudios se agruparon en cuatro categorías: enseñanza explícita y metacognitiva; estructura textual, vocabulario y lenguaje; lectura guiada y mediación docente; y aprendizaje colaborativo. Las intervenciones multicomponentes se analizaron de forma transversal a estas categorías. El aprendizaje colaborativo se asumió como componente articulador para el

diseño de la propuesta, por su potencial para promover la interacción entre pares, la verbalización del razonamiento y la construcción compartida de significados.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Sistematización de los fundamentos teóricos y procedimientos didácticos

La sistematización permitió establecer que la comprensión lectora es un proceso multicomponente en el que intervienen conocimientos previos, vocabulario, estructura textual, generación de inferencias, metacognición y mediación docente. Las intervenciones analizadas que reportan resultados favorables combinan explicación explícita, modelado, práctica guiada, retroalimentación y aplicación autónoma (Stevens et al., 2020; Strong, 2020; Wanzek et al., 2020). No obstante, estos estudios se realizaron mayoritariamente con lectores en dificultad y en contextos distintos al ecuatoriano, por lo que sus resultados se asumen como orientaciones de diseño y no como evidencia directamente transferible.

Stevens et al. (2020) evidencian la necesidad de articular vocabulario, conocimiento de contenido y estrategias de comprensión en estudiantes de cuarto grado con dificultades. Strong (2020) indica que enseñar la organización de los textos favorece el manejo de ideas y detalles. Proctor et al. (2020) muestran que integrar componentes lingüísticos y estratégicos puede fortalecer el lenguaje académico y la comprensión. Estos hallazgos respaldan una intervención que no se limite a responder preguntas, sino que enseñe cómo comprender.

La lectura guiada constituye un recurso metodológico relevante porque permite ajustar el apoyo al momento exacto de la dificultad. Troya Santillán et al. (2024) reportan beneficios en la comprensión de textos narrativos, mientras que Mendoza Ramos et al. (2023) resaltan la función de la metacognición. En conjunto, estas contribuciones sostienen que el estudiante debe aprender a planificar, monitorear y evaluar su propia comprensión.

El aprendizaje colaborativo se incorpora como componente articulador de la propuesta. Se entiende como una organización del trabajo en la que los estudiantes, tras formular su propia respuesta, la explican y la contrastan con uno o más compañeros bajo la mediación del docente, con responsabilidad individual y metas compartidas (Johnson & Johnson, 1999). Su fundamento teórico reside en la concepción de que el desarrollo cognitivo se apoya en la interacción social y en la mediación de otros (Vygotsky, 1978). Villón Asencio et al. (2024) reportan su potencial para la comprensión lectora en Básica Elemental; al ser el único estudio del centrado en este componente, su aporte se toma como punto de partida y no como evidencia concluyente. En la estrategia, técnicas como pensar-parear-compartir y los roles rotativos de lectura permiten verbalizar el razonamiento sin

reemplazar el trabajo individual ni el modelado docente. La Tabla 1 sintetiza los fundamentos de la propuesta.

Tabla 1.

Fundamentos de la estrategia didáctica

Fundamento	Aporte teórico	Implicación didáctica
Enseñanza explícita	Stevens et al. (2020); Wanzek et al. (2020)	Modelar cómo localizar, relacionar, inferir y justificar.
Estructura textual	Strong (2020)	Enseñar la organización del texto para identificar ideas principales y detalles.
Metacognición	Mendoza Ramos et al. (2023)	Planificar, monitorear y reparar la comprensión.
Lectura guiada	Troya Santillán et al. (2024)	Graduar apoyos y retirar ayuda progresivamente.
Vocabulario y lenguaje	Proctor et al. (2020); Denton et al. (2022)	Enseñar palabras y relaciones lingüísticas dentro del texto.
Intervención multicomponente	Denton et al. (2022); Wanzek et al. (2020)	Combinar componentes según la necesidad del lector.
Aprendizaje colaborativo	Villón Asencio et al. (2024); Johnson y Johnson (1999); Vygotsky (1978)	Verbalizar, contrastar y justificar interpretaciones con un compañero tras el trabajo individual.

Nota. Elaboración propia a partir de los estudios revisados.

Caracterización de las principales necesidades didácticas

A partir del análisis-síntesis de los estudios revisados se derivan cuatro necesidades didácticas que orientan el diseño de la propuesta. Se trata de categorías construidas desde la literatura y no de un diagnóstico aplicado a un grupo concreto. La primera es superar el predominio de la recuperación literal de información como punto final de la lectura. Aunque este nivel es necesario, requiere complementarse con la organización de ideas principales, secuencias y detalles, tal como plantean las intervenciones sobre estructura textual y conocimiento de contenido (Stevens et al., 2020; Strong, 2020).

La segunda necesidad corresponde al desarrollo inferencial. Muchos estudiantes requieren apoyo para relacionar información explícita, conocimientos previos y pistas contextuales con el fin de deducir causas, consecuencias, intenciones, significados y relaciones no expresadas de manera directa.

La lectura guiada aporta un marco para ello, mediante preguntas graduadas, modelado de inferencias y verbalización del razonamiento (Troya Santillán et al., 2024).

La tercera necesidad se relaciona con el nivel crítico. Expresar una opinión no equivale necesariamente a comprender críticamente. El estudiante debe aprender a emitir juicios, comparar perspectivas y justificar su postura con evidencia textual. Esta necesidad se formula a partir del análisis integrado de los estudios y del propósito de la propuesta; su abordaje mediante preguntas abiertas, discusión guiada y criterios claros de argumentación constituye una decisión de diseño que deberá validarse.

La cuarta necesidad es de carácter metacognitivo. El estudiante necesita reconocer cuándo ha dejado de comprender y qué puede hacer para recuperar el sentido: releer, formular una pregunta, aclarar vocabulario, revisar una predicción o buscar una pista textual. Estas estrategias convierten la comprensión en un proceso regulado y no únicamente en un resultado final (Mendoza Ramos et al., 2023). La Tabla 2 relaciona cada necesidad con su indicador esperado y su respuesta didáctica.

Tabla 2

Necesidades didácticas y respuesta didáctica

Nivel	Necesidad	Indicador esperado	Respuesta didáctica
Literal	Organizar la información y no solo localizar datos.	Identifica idea principal, secuencia y detalles relevantes.	Subrayado guiado, organizadores y paráfrasis.
Inferencial	Construir significados implícitos.	Formula inferencias y señala la pista textual.	Preguntas graduadas, predicciones y relaciones causa-efecto.
Crítico	Justificar valoraciones con evidencia.	Argumenta una postura y compara perspectivas.	Debate, preguntas abiertas y escritura breve.
Metacognitivo	Monitorear y reparar la comprensión.	Reconoce una dificultad y selecciona una estrategia.	Autoevaluación, relectura y verbalización del proceso.

Nota. Elaboración propia a partir de los estudios revisados.

Diseño de la estrategia didáctica basada en aprendizaje colaborativo

En correspondencia con el tercer objetivo específico se diseñó la estrategia «Comprendo, infiero y argumento», dirigida a estudiantes de cuarto grado de Educación General Básica y sustentada

en el aprendizaje colaborativo como componente articulador. Su propósito es mejorar progresivamente los niveles literal, inferencial y crítico mediante enseñanza explícita, lectura guiada, interacción entre pares, trabajo con vocabulario, organizadores gráficos y evaluación formativa. La colaboración se organiza con responsabilidad cognitiva: cada estudiante debe formular, explicar y justificar sus respuestas antes de contrastarlas con sus compañeros.

La estrategia se plantea para cuatro semanas, con dos sesiones semanales de 40 a 45 minutos, es decir, ocho sesiones en total. Cada una de las cuatro fases se desarrolla en dos sesiones consecutivas (Tabla 4). Cada sesión mantiene una estructura estable de cinco momentos: activación de conocimientos y propósito lector (5 minutos); modelado docente (8 minutos); práctica guiada y trabajo individual (10 minutos); intercambio colaborativo en pares o tríos (12 minutos); y socialización con reflexión metacognitiva (7 minutos). La reflexión metacognitiva se realiza al cierre de cada sesión mediante preguntas como «¿en qué momento dejé de comprender?» y «¿qué estrategia usé para recuperar el sentido?». Los pares o tríos se conforman de manera heterogénea y con roles rotativos de lectura, explicación y verificación de la evidencia textual. Esta secuencia busca que los estudiantes aprendan no solo qué responder, sino también qué procedimientos utilizar para comprender y cómo comunicar sus razonamientos a otros. La duración y la agrupación deberán ajustarse tras el diagnóstico de campo. Las fases de la estrategia, con las acciones del docente y de los estudiantes y la evidencia esperada, se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3

Fases de la estrategia «Comprendo, infiero y argumento»

Fase	Propósito	Acciones del docente	Acciones del estudiante	Evidencia
1. Anticipo y relaciono	Activar saberes y propósito lector.	Presenta título, imagen o preguntas; anticipa vocabulario.	Predice, relaciona experiencias, formula preguntas y contrasta anticipaciones con un compañero.	Predicciones justificadas.
2. Localizo y organizo	Fortalecer comprensión literal.	Modela idea principal, secuencia y detalles.	Subraya, organiza, parafrasea y compara su organizador con	Organizador o resumen breve.

			un par para justificar ajustes.	
3. Leo entre líneas	Desarrollar comprensión inferencial.	Piensa en voz alta y pregunta por pistas y relaciones.	Infiere, explica la pista textual y contrasta hipótesis con un compañero.	Inferencia + evidencia textual.
4. Valoro y argumento	Fortalecer comprensión crítica.	Plantea dilemas, perspectivas y preguntas abiertas.	Opina, compara perspectivas, justifica y responde a un argumento diferente.	Respuesta argumentada y participación.

Nota. Elaboración propia a partir de los estudios revisados

Tabla 4

Cronograma de la estrategia «Comprendo, infiero y argumento»

Sesión	Semana	Fase	Actividad	Técnica colaborativa	Evidencia
1-2	1	1. Anticipo y relaciono	Actividad 1	Pensar-parear-compartir	Predicciones justificadas
3-4	2	2. Localizo y organizo	Actividad 2	Comparación de organizadores en pares	Organizador o resumen breve
5-6	3	3. Leo entre líneas	Actividad 3	Contraste de inferencias con evidencia textual	Inferencia + evidencia textual
7-8	4	4. Valoro y argumento	Actividad 4	Discusión guiada con perspectiva contraria	Respuesta argumentada

Nota. Elaboración propia. La metacognición se trabaja al cierre de cada sesión.

Actividad 1 (Fase 1). «Antes de leer, pienso»

El docente presenta el título y una imagen relacionada con un texto narrativo o expositivo. Los estudiantes formulan predicciones, explican en qué se basan y registran dos preguntas que esperan resolver durante la lectura. Después de leer, revisan sus anticipaciones y explican por qué las mantienen o modifican.

Actividad 2 (Fase 2). «La ruta de las ideas»

Los estudiantes identifican idea principal, detalles y secuencia mediante un organizador gráfico. El docente modela primero con un párrafo y luego reduce la ayuda. El propósito es que el nivel literal sirva como base para organizar una representación coherente del texto y no quede limitado a responder preguntas aisladas.

Actividad 3 (Fase 3). «Leo entre líneas»

A partir de fragmentos seleccionados, el docente formula preguntas inferenciales: ¿qué podemos deducir?, ¿qué pista del texto ayuda?, ¿qué podría ocurrir después?, ¿por qué actuó así el personaje? Los estudiantes deben acompañar cada inferencia con evidencia textual y comparar respuestas con un compañero.

Actividad 4 (Fase 4). «Pienso, argumento y escucho»

Después de la lectura, se plantea una pregunta crítica o un dilema relacionado con el texto. Cada estudiante expresa una postura y la justifica con al menos una evidencia. Posteriormente, escucha una perspectiva diferente y señala un punto de acuerdo o desacuerdo razonado. La actividad integra comprensión crítica, argumentación y convivencia comunicativa.

La evaluación de la estrategia es formativa y se realiza mediante rúbricas, listas de cotejo, organizadores, respuestas orales y producciones breves. Los criterios propuestos son: identificación de información explícita, organización de ideas, formulación de inferencias, uso de evidencia textual, argumentación crítica y regulación de la comprensión. Se recomienda registrar el progreso por dimensiones para evitar que un único puntaje global oculte necesidades específicas.

Procedimiento de valoración de la propuesta por criterio de expertos

Para responder al cuarto objetivo específico se establece un procedimiento de valoración por criterio de expertos previo a la aplicación de la estrategia. Su finalidad es obtener un juicio técnico sobre la pertinencia, factibilidad y coherencia pedagógica de la propuesta, identificar posibles ajustes y determinar si el diseño reúne condiciones suficientes para pasar a una fase posterior de implementación. Esta valoración no se interpreta como evidencia de efectividad en estudiantes, puesto que la estrategia aún no ha sido aplicada.

El panel estará conformado por siete expertos con formación de posgrado en Educación, Lengua y Literatura, Didáctica o áreas afines, con al menos cinco años de experiencia docente o investigativa en Educación Básica o en comprensión lectora. Se seleccionarán mediante muestreo intencional y se verificará su nivel de competencia mediante el coeficiente de competencia experta (Kcc), considerándose únicamente los niveles medio y alto. La participación será voluntaria, con consentimiento informado y valoración independiente. El instrumento (Anexo 2) se organiza en tres dimensiones: pertinencia, para valorar la correspondencia con el problema, los objetivos, el nivel educativo y el aprendizaje colaborativo; factibilidad, para examinar tiempos, recursos y posibilidades reales de aplicación; y coherencia, para valorar la articulación entre fundamentos, fases, actividades colaborativas y evaluación.

Cada indicador se calificará mediante una escala de cuatro puntos: 1 = no cumple, 2 = cumple parcialmente, 3 = cumple adecuadamente y 4 = cumple plenamente. El acuerdo entre expertos se estimará mediante el coeficiente V de Aiken. La propuesta se considerará favorable cuando se cumplan simultáneamente cuatro condiciones: cada dimensión obtenga una media igual o superior a 3,0; ningún indicador presente una media inferior a 3,0; el coeficiente V de Aiken sea igual o superior a 0,80; y al menos cinco de los siete expertos emitan una valoración global «favorable» y ninguno «no favorable». Las valoraciones «favorable con ajustes» se atenderán con los ajustes sugeridos y la propuesta se someterá a una segunda ronda. Las observaciones cualitativas servirán para introducir modificaciones al diseño antes de una eventual implementación. Debido al carácter documental del estudio, el artículo presenta el procedimiento de valoración, pero no reporta resultados reales de aplicación ni de efectividad.

Tabla 5

Matriz propuesta para la validación por expertos

Dimensión	Indicadores	Escala	Criterio orientativo
Pertinencia	Correspondencia con objetivos, necesidades lectoras, cuarto grado y aprendizaje colaborativo.	1 a 4	Media $\geq 3,0$ en la dimensión y en cada indicador
Factibilidad	Tiempo, recursos, claridad y aplicabilidad docente.	1 a 4	Media $\geq 3,0$ en la dimensión y en cada indicador
Coherencia	Articulación entre fundamentos, fases, actividades colaborativas y evaluación.	1 a 4	Media $\geq 3,0$ en la dimensión y en cada indicador
Acuerdo entre expertos	Coeficiente V de Aiken por indicador.	0 a 1	$V \geq 0,80$
Valoración global	Recomendación general y observaciones.	Favorable / favorable con ajustes / no favorable	≥ 5 de 7 favorables y ninguna «no favorable»

Nota. Elaboración propia. El procedimiento de valoración se establece como fase previa a una futura implementación; el artículo no presenta resultados reales de efectividad en estudiantes.

Tabla 5

Matriz propuesta para la validación por expertos

Dimensión	Indicadores	Escala	Criterio orientativo
Pertinencia	Correspondencia con objetivos, necesidades	1 a 4	Media $\geq 3,0$

	lectoras, cuarto grado y aprendizaje colaborativo.		
Factibilidad	Tiempo, recursos, claridad y aplicabilidad docente.	1 a 4	Media $\geq 3,0$
Coherencia	Articulación entre fundamentos, fases, actividades colaborativas y evaluación.	1 a 4	Media $\geq 3,0$
Valoración global	Recomendación general y observaciones.	Favorable / con ajustes / no favorable	≥ 4 de 5 favorables

Nota. El procedimiento de valoración se establece como fase previa a una futura implementación; el artículo no presenta resultados reales de efectividad en estudiantes.

DISCUSIÓN

La síntesis de los estudios revisados sugiere que mejorar la comprensión lectora en cuarto año de Educación General Básica requiere una concepción multicomponente. Esta orientación es coherente con la meta-análisis de Denton et al. (2022), que reporta efectos de intervenciones que integran habilidades fundamentales y comprensión, y con la intervención de Proctor et al. (2020), que articuló componentes lingüísticos y estratégicos. Por tanto, una propuesta limitada a leer más o responder cuestionarios puede resultar insuficiente. Cabe señalar que estos estudios se desarrollaron mayoritariamente con lectores en dificultad y en pequeño grupo, por lo que su traslado a una estrategia de aula regular constituye una decisión de diseño que debe validarse.

La enseñanza explícita emerge como eje articulador. Cuando el docente modela cómo identificar una idea central, formular una inferencia o reparar una confusión, convierte un proceso cognitivo invisible en un procedimiento enseñable. Esta idea se relaciona con Strong (2020) y Stevens et al. (2020), quienes muestran la importancia de enseñar de manera deliberada la organización textual y las estrategias de comprensión.

La progresión desde lo literal hacia lo inferencial y crítico es otro aspecto central. El nivel literal debe garantizar una base de información, pero no constituir el punto final. En cuarto grado, las preguntas deben avanzar progresivamente hacia la explicación de causas, anticipación de

consecuencias, interpretación de motivaciones, comparación de perspectivas y argumentación sustentada en el texto.

La metacognición fortalece esta progresión porque permite que el estudiante sea consciente de su propio proceso. Mendoza Ramos et al. (2023) destacan su relación con la comprensión lectora. Por ello, la estrategia incorpora momentos para revisar predicciones, explicar qué evidencia se utilizó, identificar una dificultad y seleccionar una forma de resolverla.

El aprendizaje colaborativo se incorpora como componente articulador cuando se organiza alrededor de una tarea individual previa y de una responsabilidad cognitiva concreta (Johnson & Johnson, 1999). Villón Asencio et al. (2024) señalan su potencial en Básica Elemental, aunque la evidencia disponible en este nivel es aún limitada. En la propuesta, la interacción entre pares no reemplaza el trabajo individual ni el modelado docente; se utiliza para verbalizar razonamientos, contrastar interpretaciones, justificar respuestas con evidencia textual y construir significados de manera compartida. Por ello, su contribución en esta propuesta constituye una hipótesis de diseño que deberá contrastarse empíricamente, y no una ventaja demostrada frente a otros enfoques.

Este estudio presenta varias limitaciones. Primera, la caracterización de necesidades se deriva de la literatura y no de un diagnóstico aplicado a un grupo concreto; antes de implementar la propuesta será necesario aplicar instrumentos diagnósticos y ajustar textos, vocabulario, tiempos y apoyos a las características reales de los estudiantes. Segunda, el grupo de artículos relacionados al tema es reducido (11 publicaciones), la búsqueda se cerró con publicaciones de 2024 y no se aplicó una valoración formal de la calidad metodológica de los estudios, lo que puede introducir sesgos de selección. Tercera, la evidencia proviene mayoritariamente de intervenciones en pequeño grupo con lectores en dificultad o con estudiantes bilingües en contextos anglosajones, por lo que su transferencia al aula regular ecuatoriana debe verificarse. Cuarta, la dosis propuesta (ocho sesiones) es breve y deberá contrastarse con la de las intervenciones citadas. Finalmente, el juicio de expertos permitirá valorar la calidad del diseño, pero no sustituirá una evaluación posterior de efectividad.

En síntesis, el aporte principal del estudio consiste en articular los procedimientos didácticos de la comprensión lectora con una dinámica sistemática de aprendizaje colaborativo. La propuesta integra enseñanza explícita, lectura guiada, estructura textual, vocabulario, inferencia, argumentación, metacognición y evaluación formativa, e incorpora como rasgo articulador la interacción entre pares orientada a explicar, contrastar y justificar interpretaciones bajo la mediación docente.

CONCLUSIONES

La sistematización de los fundamentos teóricos y procedimientos didácticos permitió establecer que la comprensión lectora es un proceso multicomponente en el que interactúan lenguaje, conocimientos previos, estructura textual, inferencias, metacognición y mediación docente. Asimismo, se identificó que la enseñanza explícita, la práctica guiada y la interacción colaborativa constituyen recursos pertinentes para hacer visibles los procedimientos de comprensión y favorecer su uso progresivamente autónomo.

La caracterización realizada identificó cuatro necesidades didácticas: superar el predominio de la recuperación literal de información, enseñar los procesos inferenciales, desarrollar el juicio crítico argumentado y fortalecer la autorregulación del proceso lector. Estas necesidades constituyen categorías orientadoras derivadas de la literatura y deberán contrastarse mediante un diagnóstico de campo antes de generalizarse a un grupo específico.

Como respuesta al tercer objetivo se diseñó la estrategia «Comprendo, infiero y argumento», basada en aprendizaje colaborativo y organizada en cuatro fases progresivas que articulan activación de conocimientos, comprensión literal, construcción inferencial, argumentación crítica y reflexión metacognitiva. Su rasgo articulador radica en incorporar momentos sistemáticos de interacción entre pares para explicar, contrastar y justificar interpretaciones con evidencia textual.

Para el cuarto objetivo se estableció un procedimiento de valoración por criterio de expertos centrado en pertinencia, factibilidad y coherencia. Su función es aportar un juicio técnico previo que permita identificar ajustes y determinar si el diseño reúne condiciones para una futura implementación, sin confundir esta valoración con evidencia de efectividad en estudiantes.

En términos generales, la literatura revisada sugiere que la comprensión lectora en cuarto grado se favorece mediante una enseñanza explícita, gradual, sistemática y contextualizada. La estrategia basada en aprendizaje colaborativo ofrece una base didáctica para una futura aplicación, la cual deberá acompañarse de diagnóstico inicial, seguimiento del progreso y evaluación diferenciada de los niveles literal, inferencial y crítico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Denton, C. A., Hall, C., Cho, E., Cannon, G., Scammacca, N., & Wanzek, J. (2022). A meta-analysis of the effects of foundational skills and multicomponent reading interventions on reading comprehension for primary-grade students. *Learning and Individual Differences*, 93, 102062. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102062>
- Díaz-Iso, A., Velasco, E., & Meza, P. (2022). Intervenciones realizadas para mejorar la competencia lectora: Una revisión sistemática. *Revista de Educación*, 398, 249-281. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-559>
- Mendoza Ramos, D., Heras Girón, E., Díaz Ortiz, W., & Merino Salazar, T. (2023). Comprensión lectora, metacognición y estrategias didácticas: Rutas para el aprendizaje en estudiantes de primaria. *Foro Educativo*, 40, 167-194. <https://doi.org/10.29344/07180772.40.3296>
- Nugra Sanizaca, C. (2022). Estrategias para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 665-676. <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.128>
- Proctor, C. P., Silverman, R. D., Harring, J. R., Jones, R. L., & Hartranft, A. M. (2020). Teaching bilingual learners: Effects of a language-based reading intervention on academic language and reading comprehension in Grades 4 and 5. *Reading Research Quarterly*, 55(1), 95-122. <https://doi.org/10.1002/rrq.258>
- Stevens, E. A., Vaughn, S., Swanson, E. A., & Scammacca, N. (2020). Examining the effects of a Tier 2 reading comprehension intervention aligned to Tier 1 instruction for fourth-grade struggling readers. *Exceptional Children*, 86(4), 430-448. <https://doi.org/10.1177/0014402919893710>
- Strong, J. Z. (2020). Investigating a text structure intervention for reading and writing in Grades 4 and 5. *Reading Research Quarterly*, 55(4), 545-551. <https://doi.org/10.1002/rrq.356>
- Torres Torres, N. M., Balladares Atoche, C., Jácome Vera, A. M., & Salavarría Barco, B. (2022). Estrategias didácticas y comprensión lectora en educación básica. *South Florida Journal of Development*, 3(1), 75-89. <https://doi.org/10.46932/sfjdv3n1-006>
- Troya Santillán, C. M., Fiallos Castro, E. E., Guerra Villegas, T. K., Fiallos Castro, I. M., & Moreno Zambrano, G. F. (2024). El impacto de la lectura guiada en la comprensión de textos narrativos en estudiantes de educación primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 869-886. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14850

Villón Asencio, Y. J., Montalván Panchana, C. A., García Arias, N., & Ortiz Aguilar, W. (2024). La comprensión lectora de los estudiantes de básica elemental a partir del aprendizaje colaborativo. Revista Uniandes Episteme, 11(3), 334-346.
<https://doi.org/10.61154/rue.v11i3.3554>

Wanzek, J., Stevens, E. A., Williams, K. J., Scammacca, N., Vaughn, S., & Sargent, K. (2020). Intensive intervention for upper elementary students with severe reading comprehension difficulties. Journal of Research on Educational Effectiveness, 13(3), 408-429.
<https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1710886>

CONFLICTO DE INTERÉS:

Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El artículo no es producto de una publicación anterior.