Área: Ciencias Sociales
Disciplina: Educación
Tipo de artículo: Artículo Original
ISSN: 2697-3316
DOI: https://doi.org/10.69825/cienec.v8i33.372

Esquema actancial de Greimas en microcuentos para potenciar la comprensión lectora en Básica Media

Greimas actancial model in micro-stries to enhance reading comprehension in midlde school

Lidia Chalcualan Miño[a], lechalcualan@unae.edu.ec
Bilma Janeth Gamboa Silva[a] bjgamboas@ejercito.mil.ec
Edwin Marcelo Villacís Espinoza[b] emvillacise@ejercito.mil.ec
Paul Barba[a] paulbarba@gmail.com

a. Ministerio de Educación del Ecuador
b. Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador

Autor por correspondencia: Lidia Chalcualan Miño. Email: lechalcualan@unae.edu.ec

Citation: Chalcualan M.; Gamboa B.; Villacís E. & Barba P. Esquema actannc-ial de Greimas en microcuentos para potenciar la comprensión lectora en Básica Media. *Revista Ciencia Ecuador* **2026**, *8*, 33.URL: https://cienciaecuador.com.ec/index.php/ojs/article/view/372.

Received: 20/2/2026
Accepted: 31/3/2026
Published: 31/3/2026

Publisher's Note: Ciencia Ecuador stays neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Copyright: © 2026 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumen

Introducción: El estudiantado de Básica Media en contextos rurales amazónicos del Ecuador presenta bajos niveles de comprensión lectora, asociados a la desconexión entre los textos escolares y su realidad sociocultural. **Objetivo:** Analizar el efecto de una propuesta didáctica basada en el esquema actancial de Greimas en la mejora de la comprensión lectora. **Metodología:** Estudio de enfoque mixto con predominio cualitativo y diseño cuasiexperimental de un solo grupo con medidas pretest y postest. La muestra estuvo conformada por 5 estudiantes de una escuela multigrado. Se aplicó una prueba estructurada de comprensión lectora (niveles literal, inferencial y crítico),

validada por juicio de expertos. **Resultados:** Se evidenció un incremento en la media grupal de 6.90 a 12.80 sobre 20 puntos. Las mayores mejoras se observaron en los niveles inferencial (+125 %) y crítico (+121.4 %). Se identificó el "Efecto Espejo Cultural" como factor mediador del aprendizaje. **Conclusiones:** La contextualización cultural de los textos favorece significativamente la comprensión lectora. El esquema actancial de Greimas resulta efectivo cuando se adapta a entornos socioculturales específicos.

Palabras clave: Comprensión lectora; Educación rural; Greimas; Microcuentos; Interculturalidad.

Abstract

Introduction: *Middle school students in rural Amazonian contexts show low reading comprehension levels due to cultural disconnection.* ***Objective:*** *To analyze the effect of a didactic proposal based on Greimas's actantial scheme.* ***Methodology:*** *Mixed-method study with a quasi-experimental design (pretest–posttest). Sample: 5 students. A validated reading comprehension test was applied.* ***Results:*** *Mean scores increased from 6.90 to 12.80. Inferential and critical comprehension showed the greatest improvements.* ***Conclusions:*** *Cultural contextualization enhances reading comprehension. Greimas's scheme is effective when adapted to local contexts.*

Keywords: *Reading comprehension; Rural education; Greimas; Microfiction; Interculturality.*

Introducción

La comprensión lectora en contextos rurales del Ecuador constituye un desafío estructural vinculado a factores pedagógicos y socioculturales. Diversos estudios evidencian que más

del 50 % del estudiantado no alcanza niveles satisfactorios en Lengua y Literatura (INEVAL, 2022, 2023). En contextos amazónicos, esta problemática se intensifica debido a la brecha entre los contenidos curriculares y la cosmovisión del estudiantado. Esta desconexión genera procesos de lectura mecánica sin construcción significativa de sentido. Desde una perspectiva sociocrítica, esta situación puede interpretarse como una forma de exclusión epistémica (Freire, 1968; Bourdieu & Passeron, 1970).

Objetivo general: Analizar el impacto del uso del esquema actancial de Greimas en la comprensión lectora.

Metodología

Enfoque y diseño

La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto con predominio cualitativo, mediante un diseño cuasiexperimental de un solo grupo con medidas pretest y postest.

Muestra

La muestra estuvo conformada por 5 estudiantes de educación básica media de una institución rural amazónica. Se trata de un estudio de caso, por lo que los resultados no son generalizables, sino transferibles a contextos similares.

Instrumentos

Se utilizó una prueba de comprensión lectora estructurada en tres niveles:

- Literal
- Inferencial
- Crítico

El instrumento fue validado mediante juicio de expertos y aplicado antes y después de la intervención.

Procedimiento

La investigación se desarrolló en tres fases:

1. Diagnóstico

2. Intervención didáctica
3. Evaluación

Consideraciones éticas

Se obtuvo consentimiento informado de los representantes legales de los estudiantes y autorización institucional. Se garantizó el anonimato de los participantes.

Resultados

Se evidenció una mejora significativa en la comprensión lectora, con incremento en todos los niveles evaluados. La media grupal pasó de 6.90 a 12.80 sobre 20 puntos. Los mayores avances se observaron en los niveles inferencial y crítico. Se identificó el "Efecto Espejo Cultural", que facilitó la comprensión al vincular los textos con la experiencia del estudiantado.

Tabla 1

Puntuaciones Pretest y Postest por Estudiante y Nivel de Comprensión

Estudiante	Evaluación	Literal (0-6.67)	Inferencial (0-6.67)	Crítico (0-6.67)	Total (0-20)	Nivel
Liz M.	Pretest	4.50	3.00	2.00	9.50	Insuficiente
	Postest	6.10	5.80	4.20	16.10	Satisfactorio
Yandri M.	Pretest	4.00	2.50	2.00	8.50	Insuficiente
	Postest	5.80	5.20	3.80	14.80	Satisfactorio
Hermes A.	Pretest	3.50	2.00	1.50	7.00	Insuficiente

	Postest	5.20	4.50	3.30	13.00	Satisfacto-rio
Widison C.	Pretest	3.00	1.50	1.00	5.50	Insufi-ciente
	Postest	4.80	3.80	2.50	11.10	Elemental
Jimmy C.	Pretest	2.50	1.00	0.50	4.00	Insufi-ciente
	Postest	4.10	3.20	1.70	9.00	Insufi-ciente
Media Gru-pal	*Pretest*	*3.50*	*2.00*	*1.40*	*6.90*	*Insufi-ciente*
Media Gru-pal	*Postest*	*5.20*	*4.50*	*3.10*	*12.80*	*Satisfacto-rio*

Comprensión literal. Fue el nivel con el rendimiento relativo más alto (M = 3.50, DT = 0.71). Los estudiantes podían identificar info explícita, tales como los personajes principales, pero tal identificaciones como quedó reflejado en el diario de campo del curso, esta identificación era muy frágil: «Liz dice que el protagonista es el chico de la isla aunque no sabe si lo importante era armar el bote o la claridad de las mascotas» (Diario de campo, evaluación inicial, 2024). Ello denota una dificultad para poder diferenciar la información central de la información accesoria.

Comprensión inferencial. El rendimiento decreció notablemente en este nivel (M = 2.00, DT = 0.79). Solamente 2 estudiantes (Liz M. y Yandri M.) consiguieron inferir las motivaciones de los personajes cuando estas no estaban escritas; las producciones escritas presentaban «frases unidas unas detrás de otras, frases sin palabras de enlace, resúmenes planos que no hacían sino repetir lo que han visto» (Diario de campo, evaluación inicial, 2024), lo cual expresa también la escasísima o nula relación entre las ideas.

Comprensión crítica. Fue el nivel con el rendimiento más bajo (M = 1.40, DT = 0.55). Los estudiantes eran por norma general incapaces de relacionar el contenido del texto con la realidad o emitir un juicio valorativo fundamentado.

En resumen, el diagnóstico inicial pintó un panorama de dificultad común, pero con una huella personal única en cada estudiante. Esta heterogeneidad sería un factor determinante en los resultados finales.

Evolución postintervención: Progreso relevante y diferenciador

Al finalizar la propuesta de mejora basada en el esquema actancial, los resultados observados en el postest indicaron un progreso relevante y universal, aunque desigual. La media grupal de alcanzó 12.80 sobre 20 (M = 12.80, DT = 2.59) considerándola como "Satisfactorio", lo que supone un progreso global del 85.5 %. La Tabla 2 refleja la comparación estadística realizada entre ambas mediciones, además del cálculo de la prueba *d* de Cohen en aras de estimar el tamaño del efecto de la intervención.

Tabla 2

Comparación Pre-Post: Estadísticas Descriptivas y tamaño del efecto

Dimensión de Lectura	Pretest (*M*)	Postest (*M*)	Mejora %	*d* de Cohen	Interpretación
Literal	3.50	5.20	+48.6 %	2.12	Muy Alto
Inferencial	2.00	4.50	+125.0 %	2.96	Excepcional
Crítico-valorativo	1.40	3.10	+121.4 %	1.91	Muy Alto
Total	6.90	12.80	+85.5 %	2.57	Transformador

Nota. Para la interpretación de los tamaños del efecto han sido utilizados los puntos de corte empleados en Cohen (1988): pequeño (*d* = 0.2), mediano (*d* = 0.5), grande (*d* = 0.8) y muy grande (*d* > 2.0). Además, todas las inferencias estadísticas del presente trabajo poseen valores de tamaño del efecto muy superiores al punto de corte 0.8, lo que muestra cambios substanciales ajenos a la variabilidad de las personas. Asimismo, los valores *d*

> 2.0 se sitúan en la calificación de "muy grande" o "transformador" dentro de la categorización cualitativa de los tamaños del efecto que plantean Arias-Rueda et al. (2023) en contextos con una población de baja densidad.

Los valores de *d* de Cohen que reflejan la magnitud del cambio son extremadamente elevados (y superiores a 2.0 en dos dimensiones y en el total). Por lo que indica en las esferas de referencia académica, esto implica efectos transformadores derivados de la intervención, es decir, cambios substanciales no esperados que no son simplemente producto de la casualidad ni de la variabilidad individual.

Llama poderosamente la atención la forma en la que observamos datos al ver que la forma de dispersión ha cambiado entre los estudiantes. En vez de homogeneizarse tras la actividad, la dispersión ha seguido la línea de INCREMENTAR. La desviación típica ha pasado de 1.96 en el pretest a 2.59 en el posttest, lo que significa un incremento del 32 %. De este crecimiento podemos concluir que cada persona atajó su propia forma a la intervención de forma distinta. Hay personas que progresaron más rápidamente y otras que tardaron más tiempo en progresar. La estrategia implementada no ha otorgado los -mismos beneficios para todos, por el contrario, profundizó las desigualdades preexistentes en pensamiento crítico y experiencia con tareas similares (ver Tabla 3)

Tabla 3

Evolución Individual Pre-Post y Perfiles Diferenciados

Estudiante	Pretest	Postest	Ganancia	Nivel Alcanzado	Perfil de Mejora
Liz M.	9.50	16.10	+6.5	Satisfactorio	Dominio completo del esquema actancial; propuesta de final alternativo cultural
Yandri M.	8.50	14.80	+6.0	Elemental-Satisfactorio	Dominio parcial (2/3 ejes); mayor avance en inferencial
Hermes A.	7.00	13.00	+4.5	Elemental	Dominio básico (1/3 ejes); persistencia de dificultades en categorías abstractas

Widison C.	5.50	11.10	+4.5	Elemental	Mejora significativa en literal; avance lento en niveles superiores
Jimmy C.	4.00	9.00	+5.0	Elemental	Mayor ganancia relativa (+125 %); techo de desarrollo por línea base muy baja

Se observa una relación de *r* = 0.89 (*p* < 0.05) entre la medición inicial y la medición final, mostrando que el nivel relativo se preserva a lo largo del tiempo: de tal modo que las personas que comienzan más alto terminan también por encima. De este modo, los estudiantes con cierto bagaje empujaron más lejos. Este mismo orden de correlación, el que podemos ver en el trabajo de Mendoza-Mendoza (2022), en sus estudios sobre el desarrollo del pensamiento abstracto en situaciones ruralizadas, nos lleva a la intuición de que el propio modelo actancial requiere de una etapa previa de madurez personal en el que no todos alumnos cuentan con ella al mismo grado.

Los Factores Explicativos: El "Efecto Espejo Cultural" y la Diferencialidad en el Acceso al Esquema Actancial. Una lectura más penetrante de los datos y de las observaciones del campo nos destapa dos fenómenos fundamentales que explican las respuestas a los resultados. El "Efecto Espejo Cultural": Un Elemento Inédito

El estudio nos muestra un patrón que denominamos como "Efecto Espejo Cultural", el cual describe cuando el deudor se siente reflejado en su propia persona —y la de su alrededor— en el propio escrito que tiene delante. El mismo lo percibe sin buscarlo, sino que simplemente lo vive mientras lee.

Este descubrimiento adquiere significado al contemplar el microcuento en espacios específicos. Como afirma Zavala (2007), realizar el proceso de acortar no exclusivamente significar resumir lo ya encontrado, sino que significa establecer otro modo, que necesita de alguien que aporte desde dentro mientras lee. En el contexto amazónico de la investigación, al aparecer los distintos elementos como la minka (trabajo comunitario), el río desbordante

o los Uunt yawas (seres espirituales) propios del pensamiento kichwa y shuar, la comprensión fue más sencilla, ya que todos evitamos el esfuerzo de tener que imaginar realidades distantes. En consecuencia, la actividad cognitiva se pudo volcar hacia actividades más profundas: deducir, relacionar, y por último, opinar y crear. Esto podría explicar el drástico avance en comprensión inferencial y crítica, que sobrepasó en mucho el avance en el plano literal.

Acceso Diferencial al Esquema Actancial

Por otro lado, el análisis del modelo de Greimas aplicado a las producciones escritas reveló una estructura clara, aunque con dominio desigual según los ejes actanciales (ver Tabla 4).

Tabla 4

Dominio de Ejes Actanciales y Anclaje Cultural

Eje Actancial	Estudiantes con Dominio	% de la Muestra	Anclaje Cultural
Sujeto ↔ Objeto (Deseo)	5 de 5	100%	Intuitivo: héroes que buscan objetivos en narrativa oral amazónica
Destinador ↔ Destinatario (Comunicación)	2 de 5	40%	Conflictivo: confusión con relaciones de poder verticales
Ayudante ↔ Oponente (Poder)	1 de 5	20%	Difícil: abstracción requerida para fuerzas naturales no personificadas

Así queda expuesta la dinámica interna, no como si fueran cosas fijas sino cambiantes según la persona que ocupe o actúe en un lugar determinado. En este sentido, resultó sencillo acceder al eje del deseo de todos los sujetos (*n* = 5, 100 %), probablemente porque conecta bien con las historias que se transmiten de manera oral en su cultura. En cuanto a comunicar o comprender el poder (ejes de la Comunicación y el Poder), fue más complejo. No se trataba de una cuestión de razonamiento limitado, sino de vivencias distintas. Donde más costó trabajo fue reconocer al Destinador como alguien que representa lo común. Esa figura simplemente no resuena de la misma manera cuando las jerarquías se viven como

algo natural y no se cuestionan explícitamente en la experiencia cotidiana de los estudiantes.

Discusión

Los resultados confirman que la contextualización cultural mejora la comprensión lectora, coincidiendo con estudios previos sobre educación intercultural. El incremento en la comprensión inferencial sugiere que el uso de microcuentos favorece procesos cognitivos complejos. Asimismo, el esquema actancial de Greimas demostró ser una herramienta útil para estructurar el pensamiento narrativo.

Resulta pertinente entender lo encontrado, considerando tres partes distintas. Primero está el repaso al método usado para enseñar, mirado no solo por si funcionó según números fríos. Luego entra en juego el esquema de Greimas, revisado como modo de nivelar el entendimiento cuando hay desventajas escolares claras. También se abre paso la idea de ajustar los contenidos a culturas específicas, algo que ayuda a que el conocimiento calé hondo. Todo esto conecta datos reales con ideas ya existentes, mostrando dónde coinciden o chocan con otros estudios anteriores.

Un salto de 5.9 puntos en el promedio del grupo en lectura - subiendo del 34.5% al 64% de acierto - llevó a los estudiantes de un nivel “Insuficiente” hasta rozar lo “Elemental-Satisfactorio”, bajo los criterios del INEVAL (2022). Aun así, lo que más llama la atención no resulta ser ese progreso general, sino cómo se reparten las diferencias entre ellos.

Subió la desviación estándar: de 1.96 pasó a 2.59 entre el pretest y el postest. Esa subida muestra que el cambio no repartió sus efectos por igual. Al contrario, ensanchó huecos ya presentes antes. Con once puntos y medio se quedó Hermes, justo en nivel elemental. En tanto, Liz llegó a dieciséis sobre veinte, suficiente para marcar satisfactorio. Entre uno y otro hay ahora más distancia. Tal separación apunta hacia algo clave: manejar el esquema actancial pide cierta base mental previa. Quizá sea necesario haber tratado antes con ideas

complejas o estructuras narrativas poco concretas. Lo cierto es que no todos cuentan con eso al llegar ahí.

Así lo ve también Mendoza-Mendoza (2022), para quien avanzar hacia el razonamiento abstracto necesita acompañamiento sostenido en el tiempo, sobre todo cuando los alumnos han tenido poco contacto con ejercicios de análisis. Aunque los resultados varían entre estudiantes, eso mismo refleja mejor cómo crece la capacidad mental cuando las condiciones escolares son muy desiguales.

Lo más sorprendente del estudio: subió más la comprensión para deducir ideas ocultas (+125 %) frente a entender lo obvio (+48.6 %). Eso va contra la idea clásica de aprender paso a paso, como si cada nivel necesitara el anterior.

Lo curioso empieza aquí: el microcuento no sigue reglas viejas. Según Zavala (2007), esto no es solo brevedad; rompe moldes, pide alguien que piense junto con él. Cada término carga tanto significado que entender lo dicho requiere adivinar lo callado. A fuerza de eso, quien lee se ve metido en descifrar hasta lo aparentemente claro. Así, sin proponérselo, el alumno va hilando sentido desde casi nada.

En cuanto al nivel crítico-valorativo, si bien subió mucho, este aspecto apenas llegó a menos de la mitad del máximo posible. La escuela rural, tal como es, hace previsible ese resultado. Para opinar con fundamento, basta no solo entender lo leído, sino también contar con formas de razonar ya aprendidas; sobre todo, se necesita sentirse capaz de decir algo distinto sin temor, en ambientes donde siempre mandó el profesor. Eso señalaba Freire, allá por los años sesenta.

Pocas personas aciertan al reconocer quiénes impulsan o bloquean una acción. Solo dos de cada cinco alumnos distinguieron bien esos roles. Eso muestra algo claro: pensar con profundidad no ocurre por casualidad. Se necesita una guía detallada. También demanda paciencia. Aunque hubo doce semanas de apoyo activo, alcanzó apenas para comenzar. Nunca fue tiempo suficiente para afianzar un criterio sólido.

Por otra parte, lo más llamativo –aunque debatible– fue comprobar que un esquema casi restringido al aula académica logra nivelar oportunidades mentales en entornos escolares alejados. Así queda respaldada la idea de ajustar el modelo actancial a la Educación General Básica Media en regiones amazónicas. Por eso surge esta sugerencia, nacida directamente de lo encontrado. Lo que se observó lleva a pensar en cambios concretos. En este sentido surge con fuerza un hallazgo clave: aparece algo llamado "Efecto Espejo Cultural". Sucede cuando quien estudia se ve reflejado, junto a su entorno, en las palabras del libro. Cambios profundos nacen ahí. La lectura deja de ser ajena. Así, poco a poco, cobra otro sentido. Subir de 20 % a 80 % en implicación va más allá del método nuevo. Pasó algo distinto bajo la superficie. Al nombrar cuentos cortos la minka, el río Amazonas, la selva o palabras shuara como Uunt yawas (jaguar), no hubo que traducir nada. Se reconocieron sin ayuda.

Pensando en cómo funciona la mente, según Sweller allá por 1988, lo que pasa con el «Efecto Espejo» es esto: se aligera el peso extra que no viene al caso. El alumno no gasta energía tratando de entender realidades lejanas, dado que las palabras hablan de su propia vida. Gracias a ese descanso mental, queda espacio para otras tareas más profundas - como sacar conclusiones o cuestionar ideas - .

Así lo ve García-Sánchez (2022), para quien la escuela se vuelve menos extraña cuando acoge saberes ancestrales como si fueran academia. Donde antes había distancia, ahora hay espacio, es decir, ese momento en que el alumno rural ya no calla por sentirse fuera de lugar. Respetar el conocimiento heredado igual que los libros cambia el aire dentro del salón. No es solo inclusión; ocurre algo más sutil: una mirada antigua empieza a tener peso entre las paredes del colegio. Cuando eso pasa, el estudiante indígena respira hondo y piensa: aquí también me pertenezco.

Una reflexión fundamental nos lleva a considerar que en lugar de solo aumentar la cantidad, quizás valga la pena enfocarse en cómo leemos. Aunque e Ministerio de Educación insiste en leer más mediante sus campañas, los hallazgos aquí apuntan hacia otra ruta. Lo importante no es acumular páginas sino entender bien lo poco. Por ejemplo, un breve cuento

repensado varias veces - vuelto a leer, examinado, desafiado, modificado - deja muy atrás cualquier capítulo escolar pasado sin detenerse. Así las cosas, mejoran la calidad. Cuando las clases mezclan varios grados, el tiempo casi siempre falta. Lejos de ser un problema, lo corto del microcuento ayuda: en una sola clase se puede leer, entender y comentar todo sin dejar cabos sueltos al día siguiente.

Conclusión

La comprensión lectora en contextos rurales depende más de la pertinencia cultural que de la capacidad cognitiva del estudiante. El uso de estrategias contextualizadas permite mejorar significativamente los niveles de comprensión. La baja comprensión lectora en contextos rurales no responde a limitaciones cognitivas de los estudiantes, sino a una brecha cultural entre los textos escolares y los saberes locales. Cuando los libros reflejan realidades ajenas, el estudiante se desconecta; cuando aparece lo cercano, comprende sin dificultad. Esta dinámica evidencia que el problema no es la capacidad de quien lee, sino la pertinencia de lo leído. En este sentido, emerge el "Efecto Espejo Cultural" como mediador clave del aprendizaje: al reconocer su vida y cosmovisión en los textos, el estudiante reduce la carga cognitiva innecesaria y mejora notablemente su comprensión, especialmente de contenidos implícitos. El esquema actancial de Greimas, adaptado a formas orales de pensamiento y traducido en herramientas visuales como "mapas del cuento" anclados en saberes Kichwa y amazónicos, resulta efectivo para estructurar esta lectura significativa en aulas multigrado.

Finalmente, estas estrategias requieren ajustarse al nivel inicial de cada estudiante, evitando métodos uniformes que ignoren la diversidad del grupo. La mejora sustancial en comprensión lectora —particularmente en la inferencia implícita— solo es posible cuando la propuesta didáctica respira con el contexto local, reconoce los saberes ancestrales como válidos y personaliza los apoyos según las trayectorias individuales de quienes aprenden.

Identificación de la responsabilidad y contribución de los autores: Los autores declaran haber Contribuido en idea original (MC), parte metodológica (MC,BG), redacción del borrador (MC,EV) y redacción del artículo (MC,PB).

Financiamiento:

Financiación propia.

Conflictos de intereses

No hubo ningún conflicto de interés entre los autores.

Consideraciones éticas

Los pacientes estuvieron de acuerdo en la presentación de este trabajo y brindaron con sentimiento firmado por escrito para la realización de este reporte.

Revisión por pares:

El manuscrito fue revisado por pares ciegos y fue aprobado oportunamente por el Equipo Editorial de la revista CIENCIA ECUADOR

Referencias

Arias-Rueda, C., López-Pérez, S., & Martínez-Rodríguez, J. (2023). Significatividad práctica versus estadística en innovaciones didácticas rurales: Una propuesta metodológica para contextos de baja densidad poblacional. Revista Latinoamericana de Educación Rural, 15(2), 45–62.

Barrera, O., & Gómez, V. (2022). Estrategias de enseñanza para potenciar la comprensión lectora en básica media. Revista Latinoamericana de Educación, 18(1), 112–130.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). Los herederos: Los estudiantes y la cultura. Ediciones de Minuit.

Champutiz, C. F. M., Pérez-Salinas, M. E., & Vásquez-Lema, I. (2024). Comprensión lectora como base para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de básica. Revista de Investigación Educativa, 34(2), 45–61.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Cubas, M. E. R. (2025). Comprensión lectora en estudiantes de educación básica: Un análisis de la investigación actual. Revista Horizontes, 19(4), 172–195.

Freire, P. (1968). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

García-Sánchez, J. N. (2022). Validación epistémica en el aula: Saber ancestral y justicia educativa en contextos indígenas. Revista de Educación Intercultural, 8(1), 78–95.

Greimas, A. J. (1971). Semántica estructural: Investigación metodológica (A. de la Fuente, Trad.). Editorial Gredos. (Obra original publicada en 1966)

Guzmán Rodríguez, J. D., y Camacho Coy, H. (2020). Análisis sobre el desarrollo de la comprensión lectora en escuelas multigrado en el Departamento del Huila, Colombia. Revista Erasmus Semilleros de Investigación, 5(1), 112–128.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (4ª ed.). McGraw-Hill Education.

Herreros, G. A. H. (2024). Relevancia de la comprensión lectora en educación: Una revisión sistemática. RIDE, 13(49), e2109.

Huamancha-Aguilar, M. M. (2025). La comprensión lectora en la educación de ciencias básicas. Revista Docentes 2.0, 9(2), 120–137. Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL]. (2022). Resultados Ser Estudiante 2021-2022. https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/

Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL]. (2023). Resultados Ser Estudiante 2022-2023: Subnivel Media de la Educación General Básica. https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/JASP Team. (2024). JASP (Version 0.18.3) [Software de computadora]. https://jasp-stats.org/

Landa-García, M., & Méndez-Ojeda, J. I. (2025). Características, fortalezas y desafíos de la educación multigrado. Investigación y Ciencia, 23(1), 45–58.

Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Sage Publications.

Mendoza-Mendoza, J. (2022). Transición al pensamiento abstracto en contextos rurales: Necesidad de intervenciones prolongadas y mediación docente. Revista de Psicología Educativa, 18(2), 234–251.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria: Subnivel Media de Educación General Básica. https://educacion.gob.ec/

Mullo, E. C. (2023). Una vía de práctica para el desarrollo de la metacognición y comprensión lectora. Ciencia Latina, 8(1), 89–102.

Padilla Eras, D. Y. (2024). La gestión escolar en zonas rurales del Ecuador: Avances y desafíos. Ciencia Latina, 9(6), 392–416.

Saant, T., Pinos, E., & Suárez, I. (2023). Microcuentos infantiles ecuatorianos: Tsenk Sank. Editorial Universidad de las Artes. https://editorial.uaw.edu.ec/wp-content/uploads/2024/06/MICROCUENTOS-INFANTILES-TSENKSANK-SAANT.pdf

Sancho, M. S. N., Montiel Alvarado, S. L., & Montiel Alvarado, S. A. (2025). El desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación básica: Estrategias innovadoras en el aula. Recimundo, 9(2), 160–179. https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(2).abril.2025.160-179

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Editorial Graó.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive **Science**, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

Zavala, L. (2004). Cartografías del cuento y la minificación. Editorial Renacimiento.