



RICESO

Revista Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación,
Salud y Sociología

Mediación docente y niveles de comprensión lectora en una escuela rural andina: un estudio de caso instrumental en el sur del Ecuador

Elían Jamil Hernández Cueva
Viviana Nayely Ortega Villamagua
Jessica Rosalía Espinosa González
Evelyn Michelle Ordóñez Merino
Oswaldo Fabricio Romero Mora

<https://doi.org/10.66136/zyx0p653>

Ecuador



MEDIACIÓN DOCENTE



COMPRENSIÓN LECTORA



ESCUELA RURAL ANDINA



INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Mediación docente y niveles de comprensión lectora en una escuela rural andina: un estudio de caso instrumental en el sur del Ecuador

Resumen

La investigación sobre comprensión lectora se ha concentrado en escuelas urbanas con recursos tecnológicos, mientras los contextos rurales andinos continúan escasamente documentados. Este estudio analiza la mediación docente en el desarrollo de la comprensión lectora en una escuela rural del cantón Loja, Ecuador, durante 2025-2026. Se empleó un estudio de caso instrumental con enfoque mixto y estrategia de convergencia, considerando a once estudiantes de sexto grado y su docente de Lengua y Literatura. La información se obtuvo mediante una entrevista semiestructurada y un cuestionario Likert, cuyos datos fueron sometidos a análisis temático, estadística descriptiva y triangulación. Los resultados muestran una distribución desigual de la mediación durante el proceso lector. Las estrategias de activación previa y el andamiaje léxico se aplican de manera consistente y son reconocidos por los estudiantes, mientras las prácticas posteriores, orientadas a la elaboración, organización visual y valoración crítica, presentan menor regularidad. Esta asimetría se relaciona principalmente con restricciones contextuales, entre ellas la presión curricular, la escasez de materiales de lectura y la limitada participación familiar. A partir de estos hallazgos se propone la asimetría mediacional como categoría analítica y se presenta MEDIAR, un dispositivo de baja demanda material orientado a fortalecer la mediación lectora en contextos rurales.

Palabras clave: comprensión lectora; mediación docente; educación rural; estudio de caso; lectura crítica; Ecuador.

	Elian Jamil Hernández Cueva Viviana Nayely Ortega Villamagua Jessica Rosalía Espinosa González Evelyn Michelle Ordóñez Merino Oswaldo Fabricio Romero Mora
	https://orcid.org/0009-0000-1007-9929 https://orcid.org/0009-0006-6033-651X https://orcid.org/0009-0008-7860-8530 https://orcid.org/0009-0006-2873-7436 https://orcid.org/0009-0005-2835-7401
	elian.hernandez@unl.edu.ec viviana.ortega@unl.edu.ec jessica.espinosa@docentes.educacion.edu.ec oswaldo.romero@docentes.educacion.edu.ec evelynm.ordonez@docentes.educacion.edu.ec
	Universidad Nacional de Loja y Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador
	Ecuador
	https://doi.org/10.66136/zyx0p653

Received: 27/08/2026
Accepted: 27/08/2026
Published: 01/09/2026

Revista Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación, Salud y Sociología
<https://www.riceso.org>

editor@riceso.org

© 2026. Este artículo es un documento de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons, Atribución-NoComercial 4.0 Internacional**.



Teacher mediation and reading comprehension levels in a rural Andean school: An instrumental case study in southern Ecuador

Abstract

Research on reading comprehension has focused largely on urban schools with technological resources, whereas Andean rural contexts remain underdocumented. This study examines teacher mediation in the development of reading comprehension in a rural school in Loja, Ecuador, during 2025-2026. An instrumental case study with a mixed-methods convergence design was conducted with eleven sixth-grade students and their Language and Literature teacher. Data were collected through a semi-structured interview and a Likert-scale questionnaire, followed by thematic analysis, descriptive statistics, and triangulation. Findings reveal an uneven distribution of mediation across the reading process. Pre-reading activation strategies and lexical scaffolding during reading are applied consistently and recognized by students, whereas post-reading practices involving elaboration, visual organization, and critical evaluation occur less regularly. This asymmetry appears to be associated primarily with contextual constraints, including curricular pressure, limited reading materials, and restricted family involvement. Based on these findings, the study proposes mediational asymmetry as an analytical category and introduces MEDIAR, a low-material-demand device designed to strengthen reading mediation under rural school conditions.

Keywords: reading comprehension; teacher mediation; rural education; case study; critical reading; Ecuador.

Introducción

Un estudiante puede recorrer un texto con fluidez y no comprender lo que ha leído. Esta disociación entre decodificación y construcción de significado constituye uno de los problemas más persistentes de la escolaridad básica y explica por qué la comprensión lectora se ha consolidado como objeto privilegiado de la investigación educativa. Su relevancia excede el área de Lengua: la evidencia acumulada vincula el desempeño lector con los resultados en todas las áreas curriculares y, en el largo plazo, con el acceso a oportunidades laborales y al cuidado de la salud (Daniel y Barth, 2023; Granda Asencio et al., 2023).

El problema adquiere una densidad particular en las escuelas rurales. Daniel y Barth (2023) documentan que el rendimiento lector del estudiantado rural se sitúa aproximadamente un tercio de desviación estándar por debajo de sus pares suburbanos, y que esa brecha no se cierra en los grados superiores. Un análisis reciente sobre 2 625 estudiantes chinos confirma que la disparidad

urbano-rural en alfabetización se mantiene de forma consistente a lo largo de todos los niveles escolares (Su et al., 2025). Sin embargo, y este es el punto que motiva el presente trabajo, la investigación que sustenta las intervenciones lectoras se ha construido casi enteramente con muestras urbanas y suburbanas. Daniel y Barth (2023) señalan explícitamente esta ausencia como una limitación estructural del campo.

En América Latina el desbalance es análogo. Los estudios disponibles sobre estrategias didácticas de lectura se concentran en instituciones urbanas o en dispositivos que presuponen conectividad y equipamiento. La literatura reciente sobre gamificación y tecnologías educativas en Ecuador ilustra esta tendencia (Montero-Santi et al., 2024; Moreno-Santamaría et al., 2025; Pilaguano et al., 2024; Villacís et al., 2025). Díaz Calle et al. (2024), tras revisar sistemáticamente la producción sobre comprensión lectora en la era digital, advierten que la incorporación tecnológica resulta eficaz únicamente cuando se articula con una planificación pedagógica coherente, y no como sustituto de la mediación. Esta advertencia adquiere un sentido práctico ineludible en escuelas donde la conectividad simplemente no existe.

A la restricción material se suma una dimensión afectiva. Armijos Uzho et al. (2023), a partir de una revisión de investigaciones latinoamericanas, documentan que buena parte del alumnado lee por exigencia evaluativa y no por interés propio, y que el estrés y la falta de acompañamiento familiar operan como barreras del proceso lector. Quezada Mena (2025) converge en este diagnóstico al concluir que las estrategias resultan efectivas solo cuando se ajustan a las características concretas de cada grupo. Ambos hallazgos sugieren que el problema de la transferencia de intervenciones no es únicamente logístico, sino que involucra la pertinencia contextual del dispositivo pedagógico.

Existe además una asimetría analítica en el modo de estudiar estas prácticas. La mayor parte de la investigación evalúa la eficacia de estrategias mediante diseños de intervención, pero son escasos los trabajos que describen con detalle cómo se distribuye efectivamente la mediación docente a lo largo del proceso lector en condiciones ordinarias de aula. Rice et al. (2024), en un metaanálisis sobre desarrollo profesional docente en comprensión lectora, subrayan que los efectos sobre el aprendizaje dependen críticamente de qué prácticas se modifican y en qué momento del proceso, lo que exige caracterizaciones finas de la práctica situada antes de intervenir.

Este estudio se sitúa en esa intersección. Su propósito fue examinar cómo se configura la mediación docente en el desarrollo de la comprensión lectora en una escuela rural andina del sur del Ecuador, atendiendo tanto a las prácticas declaradas por la docente como a su reconocimiento por parte del estudiantado. Tres preguntas orientaron la indagación: ¿qué estrategias de mediación despliega la docente en cada momento del proceso lector?; ¿cómo son percibidas esas prácticas por los estudiantes y qué condiciones contextuales identifican los actores como limitantes?; y ¿qué configuración de mediación emerge de la convergencia de ambas fuentes? El trabajo aporta al campo en tres sentidos: documenta un contexto sistemáticamente ausente de la literatura, propone una categoría analítica para nombrar el patrón hallado y deriva de la evidencia un dispositivo de mediación ajustado a condiciones de escasez material.

Marco de referencia

La comprensión lectora como proceso mediado

La comprensión lectora se entiende hoy como la capacidad de comprender, emplear, reflexionar sobre los textos escritos y comprometerse con ellos para alcanzar metas propias y participar en la vida social (Valero-Ancco et al., 2024). Esta definición desplaza el foco desde la recuperación de información hacia la construcción activa de una representación mental del texto. Daniel y Barth (2023) sintetizan los dos marcos que estructuran el estudio contemporáneo del fenómeno: la concepción simple de la lectura, que distingue el reconocimiento de palabras de la comprensión lingüística como componentes necesarios y disociables, y la teoría de la eficiencia verbal, según la cual una decodificación lenta consume los recursos cognitivos que la comprensión requiere. Ambos marcos coinciden en que la comprensión no es una habilidad unitaria, sino el producto de componentes que pueden fallar de manera independiente.

La investigación sobre los correlatos cognitivos refuerza esta complejidad. El metaanálisis de Peng et al. (2022) establece que las dificultades lectoras se asocian con procesos de memoria de trabajo y razonamiento, aunque con mediación del lenguaje, y advierte que las intervenciones centradas exclusivamente en lo cognitivo no producen mejoras académicas consistentes. La implicación pedagógica es relevante: la vía productiva no consiste en entrenar capacidades cognitivas generales, sino en enseñar explícitamente estrategias que compensen sus limitaciones. Barth et al. (2021), trabajando precisamente con estudiantado rural, demostraron que la

disponibilidad de conocimiento previo condiciona la formación de inferencias, lo que sitúa la mediación docente en el centro del proceso.

Niveles de comprensión y distribución de la mediación

La comprensión se organiza en niveles jerárquicos y acumulativos. El nivel literal identifica información explícita; el inferencial deduce contenidos no enunciados mediante la integración de pistas textuales y conocimiento previo; el crítico evalúa el texto, reconoce la intención del autor y construye una posición propia. Esta progresión no es meramente descriptiva: condiciona el diseño de cualquier intervención, puesto que el acceso al nivel crítico presupone la consolidación de los anteriores. Gebremariam y Weldeyohannes (2025) evidenciaron que la enseñanza explícita de estrategias de lectura crítica mejora el desempeño lector, pero requiere una instrucción sostenida y deliberada que rara vez ocurre de manera espontánea.

Paralelamente, la enseñanza de la lectura se organiza en tres momentos, antes, durante y después de leer, cada uno con funciones cognitivas específicas. El primero activa conocimientos previos y establece propósitos; el segundo sostiene la construcción de significado mediante andamiaje; el tercero consolida, reorganiza y somete a valoración lo comprendido. La literatura sobre intervenciones metacognitivas se concentra precisamente en este tercer momento. Novoa et al. (2021) documentaron mejoras en estudiantes con baja comprensión mediante estrategias metacognitivas, y Cuadro et al. (2025), en una revisión sistemática exploratoria de programas de intervención metacognitiva en primaria, matizan un punto decisivo: la efectividad de estos programas resulta discutible si no se consideran simultáneamente otras variables que inciden en la comprensión. Esta advertencia sugiere que la mediación posterior a la lectura, aunque teóricamente reconocida como crucial, es también la más difícil de sostener en la práctica.

Condiciones contextuales de la mediación en escuelas rurales

El desempeño lector se configura en la intersección de lo pedagógico y lo contextual. Daniel y Barth (2023) atribuyen el rezago rural a la menor credencialización docente, los desplazamientos prolongados y la escasez de recursos académicos. Almanza-Campo et al. (2023), en una institución rural, evidenciaron que una estrategia basada en aprendizaje cooperativo elevó los niveles de comprensión y mejoró el clima del aula sin requerir dotación adicional, lo que indica que la restricción material no determina mecánicamente los resultados si la mediación se reorganiza. En

sentido convergente, Arteaga Cruz et al. (2023) documentaron cómo las condiciones de acceso agravaron las brechas lectoras en educación básica.

La participación familiar constituye un segundo condicionante. La evidencia latinoamericana asocia de manera consistente la ausencia de hábito lector en el hogar y la escasez de materiales impresos con menores desempeños (Armijos Uzho et al., 2023; Granda Asencio et al., 2023). Un tercer condicionante, menos documentado, es la presión curricular: el tiempo lectivo disponible para la enseñanza explícita de estrategias compite con la cobertura de contenidos, tensión que Rice et al. (2024) identifican como determinante de la sostenibilidad de cualquier innovación en comprensión lectora.

La articulación de estos elementos permite formular el interrogante conceptual que estructura el análisis: si la mediación posterior a la lectura es simultáneamente la más determinante para el nivel crítico y la más vulnerable a las restricciones contextuales, cabe esperar que en escuelas rurales se configure una distribución desigual de la mediación a lo largo del proceso lector. Verificar empíricamente esa configuración y caracterizarla constituye el aporte central de este trabajo.

Metodología

Diseño

Se adoptó un diseño de estudio de caso instrumental con enfoque mixto y estrategia convergente. La elección responde a la naturaleza del problema: no se buscaba estimar la magnitud de un efecto, sino comprender en profundidad cómo se organiza la mediación lectora en un contexto específico y por qué adopta esa forma (Arias y Betancur, 2020)

El caso, una unidad escolar rural completa, se estudia no por su singularidad intrínseca sino por su capacidad para iluminar un fenómeno más amplio, la transferencia de estrategias lectoras a contextos de escasez, que la literatura ha dejado sin documentar. Las dimensiones cuantitativa y cualitativa se recogieron de forma paralela y se integraron en la fase interpretativa, de modo que la percepción del estudiantado operara como contraste externo del relato docente.

Contexto y participantes

El estudio se desarrolló en una institución fiscal de educación básica situada en la parroquia Santiago, cantón Loja, en la sierra sur ecuatoriana. La escuela se localiza en un sector rural de acceso terrestre, funciona en jornada matutina bajo régimen Sierra y atiende a una población aproximada de ochenta estudiantes con siete docentes. No dispone de biblioteca ni de conectividad estable, condición que resultó analíticamente relevante.

Participó la totalidad de la unidad escolar de sexto grado: once estudiantes (cuatro niños y siete niñas, con edades entre diez y doce años) y la docente responsable del área de Lengua y Literatura. Al tratarse de un censo poblacional, no se aplicó procedimiento de muestreo; la delimitación del caso siguió criterios de pertinencia teórica y de accesibilidad. Esta decisión, característica del estudio de caso, privilegia la profundidad y la completitud de la unidad sobre la extensión, y elimina el sesgo de selección dentro del caso.

Instrumentos y procedimiento

Se emplearon dos instrumentos complementarios. La entrevista semiestructurada a la docente, de diez preguntas abiertas, se organizó en cuatro bloques: dificultades observadas, prácticas por momento del proceso lector, condicionantes contextuales e indicadores de progreso. Se aplicó de forma presencial en una sesión de quince minutos, con registro simultáneo en notas y audio.

El cuestionario de percepción dirigido al estudiantado constó de once ítems con escala Likert de cinco puntos (1 = nunca; 5 = siempre). Su construcción atendió a dos requisitos derivados de la literatura sobre autoinforme infantil. Primero, cada ítem describe una acción docente concreta y observable en lugar de solicitar una valoración global, lo que reduce la ambigüedad referencial. Segundo, se eliminaron deliberadamente los adjetivos valorativos de los enunciados, dado que su presencia induce respuestas favorables; los ítems fueron sometidos a revisión por juicio de experto antes de su aplicación, procedimiento del que resultó la reformulación neutral definitiva. El instrumento se aplicó de forma colectiva en papel, con lectura guiada de cada ítem para asegurar la comprensión.

La recolección se realizó durante el período lectivo 2025-2026, en el contexto natural del aula y sin alterar la programación institucional. Se obtuvo autorización de las autoridades y consentimiento informado; la participación fue voluntaria y los datos se trataron de forma confidencial y anonimizada.

Análisis

Los datos cualitativos se transcribieron íntegramente y se sometieron a análisis temático en seis fases: familiarización, codificación abierta, agrupación en categorías, revisión de categorías contra el corpus, definición y denominación, y elaboración del informe. Se generaron tres categorías: distribución de la mediación por momento del proceso, condicionantes contextuales percibidos e indicadores de progreso empleados por la docente.

Los datos cuantitativos se procesaron mediante estadística descriptiva (frecuencias absolutas y relativas, medianas y rangos intercuartílicos), apropiada para variables ordinales y para el tamaño de la unidad estudiada. No se aplicaron pruebas inferenciales, dado que el diseño no contempla contraste de hipótesis y el número de casos no lo justificaría.

La integración se realizó por triangulación entre fuentes: cada categoría emergente del relato docente se contrastó con la distribución de respuestas del ítem correspondiente. La convergencia se interpretó como refuerzo de la credibilidad del hallazgo; la divergencia, como indicio de un punto que requería explicación adicional. Para fortalecer el rigor se adoptaron cuatro criterios: credibilidad, mediante triangulación de fuentes y verificación de la transcripción; transferibilidad, mediante descripción densa del contexto; dependibilidad, mediante registro auditable del procedimiento analítico; y confirmabilidad, mediante el uso de citas textuales que permiten rastrear las interpretaciones hasta los datos.

Resultados

Distribución de la mediación a lo largo del proceso lector

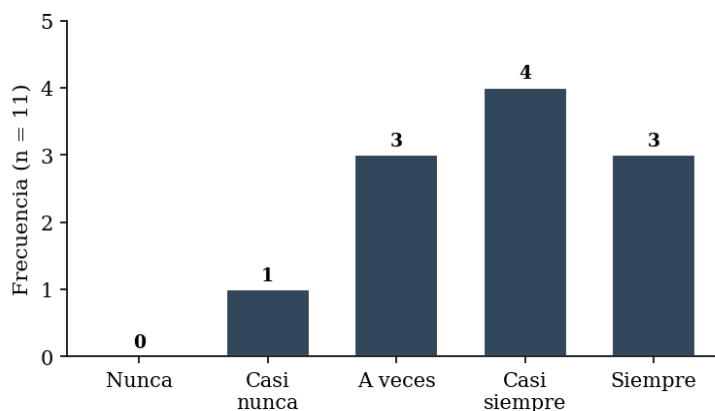
El análisis del relato docente evidenció una organización clara de las prácticas previas y simultáneas a la lectura. Antes de leer, la docente activa el conocimiento previo mediante la exploración del paratexto y la formulación de predicciones. Durante la lectura, interviene ante señales de incomprensión con explicación léxica contextualizada y con derivación de la aclaración

a un par, procedimiento que combina andamiaje docente y mediación entre iguales. Para el trabajo con la idea principal y la información implícita recurre a preguntas guía de estructura fija.

En contraste, la misma docente identificó como su principal dificultad el tránsito de sus estudiantes desde la lectura literal hacia la comprensión profunda, y reconoció que las actividades posteriores a la lectura, incluido el uso de organizadores gráficos, se aplican con frecuencia sensiblemente menor. Esta autoevaluación resultó consistente con la distribución de respuestas del estudiantado.

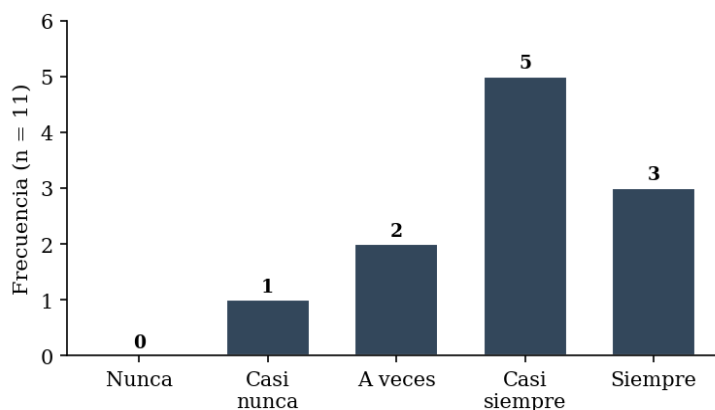
Las figuras 1 y 2 muestran el patrón correspondiente a los momentos previo y simultáneo. En ambos casos las respuestas se concentran en las categorías superiores de la escala.

Figura 1. Reconocimiento estudiantil de la activación previa a la lectura



Nota. Distribución de frecuencias (n = 11). Elaboración propia.

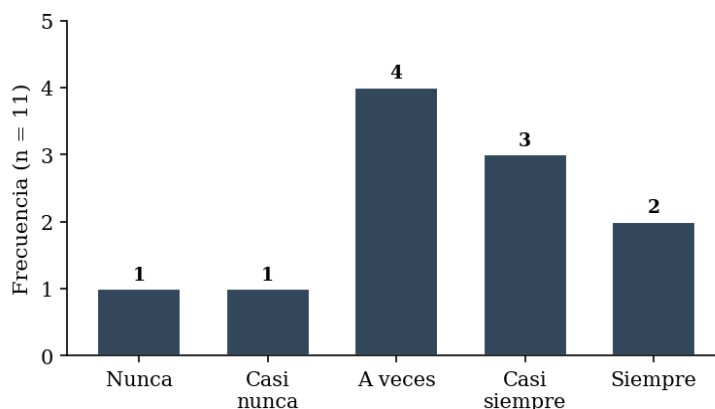
Figura 2. Reconocimiento estudiantil del andamiaje léxico durante la lectura



Nota. Distribución de frecuencias (n = 11). Elaboración propia.

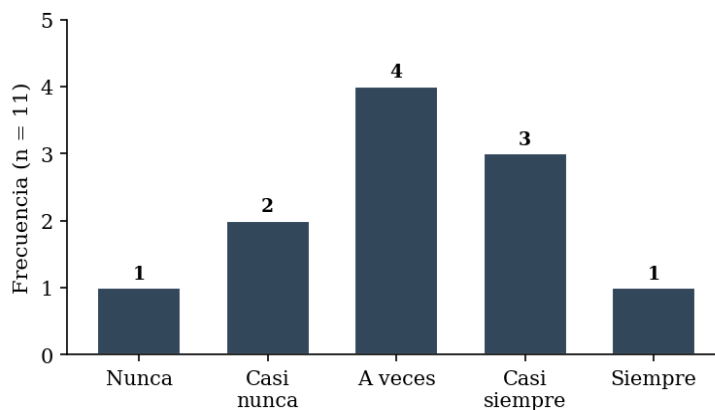
El perfil cambia al examinar las prácticas posteriores a la lectura. La solicitud de reformulación con palabras propias, primer indicador de elaboración, presenta ya una dispersión mayor (Figura 3), y el uso de organizadores gráficos exhibe la distribución más plana del conjunto (Figura 4).

Figura 3. Reconocimiento estudiantil de la solicitud de reformulación



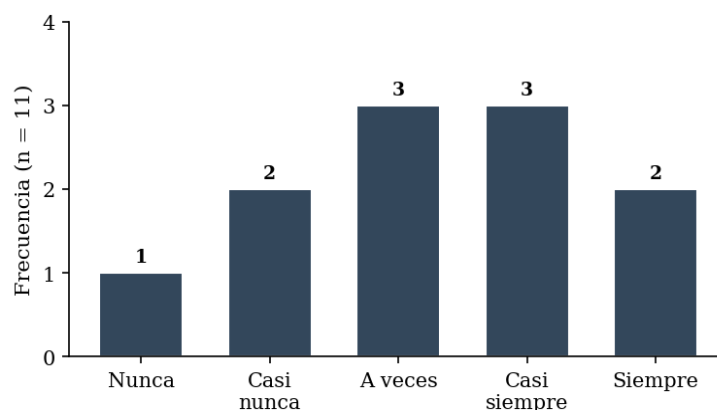
Nota. Distribución de frecuencias (n = 11). Elaboración propia.

Figura 4. Reconocimiento estudiantil del uso de organizadores gráficos

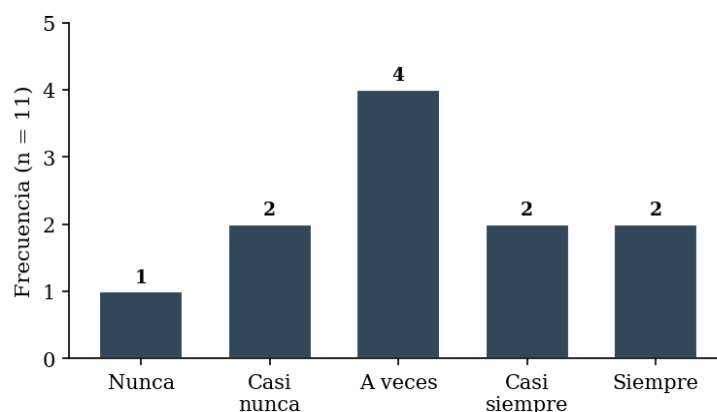


Nota. Distribución de frecuencias (n = 11). Elaboración propia.

La misma tendencia se observa en las prácticas de naturaleza colaborativa y crítica. La lectura comentada en grupo (Figura 5) y, de modo más acentuado, la solicitud de emisión de juicio sobre el texto (Figura 6) concentran el mayor número de respuestas en las categorías intermedias e inferiores de la escala.

Figura 5. Reconocimiento estudiantil de la lectura comentada entre pares

Nota. Distribución de frecuencias (n = 11). Elaboración propia.

Figura 6. Reconocimiento estudiantil de la solicitud de valoración crítica del texto

Nota. Distribución de frecuencias (n = 11). Elaboración propia.

Síntesis de la triangulación

La Tabla 1 sintetiza la convergencia entre ambas fuentes por momento del proceso lector y nivel de comprensión implicado.

Tabla 1. Convergencia entre práctica declarada y percepción estudiantil por momento del proceso lector

Momento	Práctica mediadora	Declaración docente	Percepción estudiantil	Nivel
Antes	Activación de conocimiento previo	Sistemática	Alta	Literal
Durante	Andamiaje léxico	Sistemática	Alta	Literal

Momento	Práctica mediadora	Declaración docente	Percepción estudiantil	Nivel
Durante	Preguntas guía inferenciales	Sistemática	Media-alta	Inferencial
Después	Reformulación con palabras propias	Intermitente	Media	Inferencial
Después	Organizadores gráficos	Intermitente	Baja-media	Inferencial
Después	Lectura comentada entre pares	Intermitente	Baja-media	Crítico
Después	Valoración crítica del texto	Intermitente	Baja	Crítico

Nota. La categorización de la percepción estudiantil corresponde a la concentración modal de respuestas en la escala Likert. Elaboración propia.

Condicionantes contextuales identificados

El análisis temático del relato docente permitió reconstruir tres condicionantes que operan de forma articulada. El primero es la presión curricular: la docente manifestó que la obligación de cubrir la totalidad de los contenidos anuales restringe el tiempo disponible para profundizar en la lectura, ante lo cual desarrolló una estrategia adaptativa consistente en integrar la comprensión lectora de manera transversal en otras áreas. El segundo es la escasez material: la institución carece de biblioteca y dispone de un acervo limitado a los textos oficiales, lo que reduce la variedad de géneros con los que puede trabajarse. El tercero es la participación familiar: la docente identificó la ausencia de acompañamiento en el hogar y la inexistencia de libros en las viviendas como factores que interrumpen la continuidad del proceso más allá del aula.

Estos tres condicionantes comparten una característica analíticamente significativa: ninguno afecta de manera uniforme a todos los momentos del proceso lector. La activación previa y el andamiaje léxico se sostienen con recursos discursivos y no requieren tiempo adicional ni materiales. En cambio, la elaboración posterior, la construcción de organizadores y la discusión crítica demandan tiempo extendido, soportes materiales y, en el caso de la lectura crítica, una continuidad que el acompañamiento familiar podría proveer y no provee. La distribución desigual de la mediación no resulta, por tanto, arbitraria, sino que reproduce la estructura de las restricciones.

Discusión

El hallazgo central de este estudio es que la mediación docente no se distribuye de manera homogénea a lo largo del proceso lector, sino que se concentra sistemáticamente en sus fases iniciales y se atenúa en las posteriores. Se propone denominar a este patrón asimetría mediacional, entendida como la distribución desigual y contextualmente determinada del andamiaje docente entre los momentos del proceso lector, con la consecuente restricción del acceso estudiantil a los niveles superiores de comprensión.

El constructo aporta una precisión que la literatura previa no ofrece. Cuando los estudios reportan que una docente aplica estrategias de comprensión, el enunciado agrupa prácticas cuya exigencia contextual es radicalmente distinta. La activación de conocimiento previo requiere apenas una consigna oral; la construcción de un organizador gráfico requiere tiempo, soporte material y una reorganización de la sesión. Nombrar la asimetría permite advertir que la pregunta pertinente no es si la docente media, sino dónde deja de hacerlo y por qué (Hernández et al., 2026). Este desplazamiento tiene consecuencias evaluativas: los instrumentos que miden la frecuencia global de uso de estrategias pueden ocultar precisamente el punto donde el proceso se interrumpe.

La solidez de las prácticas previas y simultáneas se corrobora con la conceptualización de la lectura como proceso organizado en momentos diferenciados y con la función del andamiaje en la construcción de significado (Barth et al., 2021; Valero-Ancco et al., 2024). La coincidencia entre la declaración docente y la percepción estudiantil, verificable en las figuras 1 y 2, refuerza la credibilidad del hallazgo mediante triangulación.

La atenuación de las prácticas posteriores contrasta con lo prescrito por la literatura. Cuadro et al. (2025) subrayan que los programas de intervención metacognitiva pierden efectividad cuando se aplican de manera aislada, y Novoa et al. (2021) evidencian el potencial de estas estrategias en estudiantes con baja comprensión. Que sean justamente estas prácticas las menos frecuentes constituye una tensión relevante: la fase con mayor respaldo empírico es la que las condiciones del aula rural erosionan primero. En sentido convergente, Gebremariam y Weldeyohannes (2025) muestran que la lectura crítica requiere instrucción explícita y sostenida, lo que explica su vulnerabilidad ante la presión curricular documentada en este caso.

Respecto de los condicionantes contextuales, los resultados concuerdan con Daniel y Barth (2023) en la atribución del rezago rural a la escasez de recursos académicos, y con Armijos Uzho et al. (2023) y Granda Asencio et al. (2023) en el peso del acompañamiento familiar y la motivación. La contribución del presente estudio no reside en reiterar la existencia de estas restricciones, ampliamente documentadas, sino en mostrar cómo se traducen selectivamente en la organización de la práctica: las restricciones no reducen la mediación en general, sino que la desplazan hacia las fases de menor demanda material.

Esta lectura permite reinterpretar la dificultad de transferencia que enfrentan las intervenciones diseñadas en contextos urbanos. La literatura ecuatoriana reciente sobre gamificación y tecnologías educativas reporta resultados favorables (Montero-Santi et al., 2024; Moreno-Santamaría et al., 2025; Villacís et al., 2025), pero opera sobre supuestos de equipamiento que el caso estudiado no satisface. Díaz Calle et al. (2024) ya advertían que la tecnología resulta eficaz solo articulada con planificación pedagógica; los resultados aquí obtenidos sugieren una condición previa aún más elemental, la disponibilidad material misma. Almanza-Campo et al. (2023) ofrecen la contraevidencia pertinente: en una institución rural, una estrategia de aprendizaje cooperativo elevó la comprensión sin dotación adicional, lo que confirma que la vía de intervención viable en estos contextos pasa por reorganizar la mediación antes que por incorporar recursos.

De la evidencia se derivó MEDIAR (Mediación Estratégica para el Desarrollo Inferencial y Argumentativo de la lectura), un dispositivo orientado a restituir la simetría de la mediación mediante la incorporación sistemática de las fases posteriores a la lectura. Su diseño responde punto por punto a los condicionantes identificados. Frente a la presión curricular, las unidades de mediación tienen una duración de diez a quince minutos y son insertables en cualquier asignatura, lo que capitaliza la estrategia transversal que la docente ya había desarrollado por iniciativa propia. Frente a la escasez material, el dispositivo incorpora sus propios textos y opera con recursos de aula ordinarios, sin requerir conectividad. Frente a la limitada participación familiar, dos de sus doce unidades se desarrollan en el hogar y no exigen competencia lectora del adulto acompañante, sino su participación conversacional, lo que evita reproducir la exclusión de las familias con menor escolaridad.

La distribución interna del dispositivo refleja el diagnóstico: ocho de las doce unidades se orientan a los niveles inferencial y crítico, concentrando el esfuerzo donde la evidencia localizó el déficit. Se incorpora asimismo un instrumento de evaluación por niveles aplicable antes y después de la implementación, cuya función es permitir la verificación empírica de los efectos, dimensión que el presente estudio, por su diseño, no puede establecer.

Limitaciones

Tres limitaciones delimitan el alcance de las conclusiones. La primera es inherente al diseño: un estudio de caso instrumental no autoriza generalización estadística. Sus hallazgos aspiran a transferibilidad analítica, esto es, a la posibilidad de que el constructo de asimetría mediacional resulte aplicable a contextos con configuraciones de restricción semejantes, lo que corresponde evaluar al lector a partir de la descripción densa proporcionada. La segunda concierne a la naturaleza de los datos: la percepción autoinformada de estudiantes de diez a doce años tiende a la deseabilidad social y no equivale a una medición del desempeño lector; el estudio documenta la configuración de la mediación, no sus efectos. La tercera es la ausencia de observación directa de aula, que habría permitido contrastar la práctica declarada con la práctica efectiva y no solo con su reconocimiento estudiantil.

Proyecciones

Tres líneas se desprenden de este trabajo. La primera consiste en someter el dispositivo MEDIAR a evaluación mediante un diseño con medición previa y posterior y potencia estadística suficiente, lo que exigiría ampliar la implementación a varias unidades educativas rurales. La segunda es examinar la robustez del constructo de asimetría mediacional en otros contextos de escasez, incorporando observación sistemática de aula. La tercera, sugerida por Rice et al. (2024), es indagar si el desarrollo profesional docente focalizado específicamente en las fases posteriores a la lectura produce efectos diferenciales respecto de la formación genérica en estrategias, hipótesis que la asimetría documentada vuelve plausible.

Conclusiones

La mediación lectora en la escuela rural estudiada se organiza de manera asimétrica: sólida y reconocida por el estudiantado en la activación previa y el andamiaje léxico, e intermitente en la

elaboración, la organización visual y la valoración crítica del texto. La convergencia entre el relato docente y la percepción estudiantil respalda la consistencia de este patrón.

La asimetría no obedece a limitaciones del conocimiento pedagógico de la docente, quien identifica con precisión el problema y despliega estrategias adaptativas propias, sino a una configuración de restricciones, presión curricular, escasez material y participación familiar limitada, que afecta selectivamente a las fases de mayor demanda de tiempo y recursos. Este resultado desplaza la explicación del rezago lector rural desde el déficit docente hacia las condiciones estructurales de la práctica.

El constructo de asimetría mediacional ofrece una categoría analítica para caracterizar esta configuración y una orientación para el diseño de intervenciones: en contextos de escasez, la vía viable no consiste en añadir recursos sino en redistribuir la mediación. El dispositivo MEDIAR concreta ese principio y queda planteado para su evaluación empírica, tarea que constituye la continuación natural de este trabajo.

Referencias

- Almanza-Campo, S., Ruiz-Martínez, L., Romero-Contreras, M., y López-Jiménez, U. H. (2023). Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes del grado cuarto, Sincelejo-Sucre. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 7(13), 33-55. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog23.11081303>
- Armijos Uzho, A. P., Paucar Guayara, C. V., y Quintero Barberi, J. A. (2023). Estrategias para la comprensión lectora: Una revisión de estudios en Latinoamérica. *Revista Andina de Educación*, 6(2), 000626. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.6>
- Arteaga Cruz, W. L., Tovalino Cordova, O. L., y Solís Trujillo, B. P. (2023). Comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica en tiempos de virtualidad. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 1888-1902. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.637>
- Barth, A. E., Daniel, J., Roberts, G., Vaughn, S., Barnes, M. A., Ankrum, E., y Kincaid, H. (2021). The role of knowledge availability in forming inferences with rural middle grade English learners. *Learning and Individual Differences*, 88, 102006. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102006>

- Cuadro, A., Palombo, A. L., Comunale García, G., y Costa Ball, D. (2025). Programas de intervención en metacognición para la mejora de la comprensión lectora en educación primaria: Una revisión sistemática exploratoria. *Revista Colombiana de Educación*, (94). <https://doi.org/10.17227/rce.num94-19803>
- Daniel, J., y Barth, A. (2023). Exploring reading profiles of rural school students. *Annals of Dyslexia*, 73(2), 235-259. <https://doi.org/10.1007/s11881-022-00276-y>
- Díaz Calle, Z., Noria Aliaga, V. M., y Buendía Molina, M. A. (2024). Comprensión lectora en la era digital: Una revisión sistemática. *Revista Andina de Educación*, 7(2), 000721. <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.1>
- Gebremariam, H. T., y Weldeyohannes, M. Z. (2025). Cultivating students' reading skills: Inspiring reading comprehension and motivation through critical reading strategies. *SAGE Open*, 15(3). <https://doi.org/10.1177/21582440251367189>
- Granda Asencio, L. Y., Ordoñez-Ocampos, B. P., y Aguirre-Labanda, J. E. (2023). Importancia de la comprensión lectora en las áreas básicas del aprendizaje. *Portal de la Ciencia*, 4(2), 256-269. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v4i2.365>
- Montero-Santi, A. M., Cacoango-Yucta, W. I., y Rumbaut-Rangel, D. (2024). La gamificación como estrategia para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de primero año de bachillerato técnico. *MQRInvestigar*, 8(2), 2593-2614. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.2593-2614>
- Moreno-Santamaría, J. P., Herrera-Cuchi, B. M., Chisaguano-Tapia, J. N., y Anchapanta-Arroba, S. S. (2025). La gamificación como estrategia para mejorar la comprensión lectora en Educación Básica. RICEd. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 1(2), 93-106. <https://doi.org/10.53877/qb807v08>
- Novoa Castillo, P. F., Uribe Hernández, Y. C., Garro Aburto, L. L., y Cancino Verde, R. F. (2021). Estrategias metacognitivas en entornos digitales para estudiantes con baja comprensión lectora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e28. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e28.3953>

- Peng, P., Zhang, Z., Wang, W., Lee, K., Wang, T., Wang, C., Luo, J., y Lin, J. (2022). A meta-analytic review of cognition and reading difficulties: Individual differences, moderation, and language mediation mechanisms. *Psychological Bulletin*, 148(3-4), 227-272. <https://doi.org/10.1037/bul0000361>
- Pilaguano Yansapanta, Y. M., Tipantasig Chacha, A. G. N., Ramos Chacha, H. A., y Camino Altamirano, E. D. C. (2024). Estrategias de gamificación digital para mejorar la comprensión lectora en Educación Básica del Ecuador. *Revista Ciencia Innovadora*, 2(3), 14-27. <https://doi.org/10.64422/rci.v2n3.2024.47>
- Quezada Mena, G. (2025). Lectura comprensiva en el aprendizaje de estudiantes en la educación básica: Una revisión sistemática. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(40), 528-545. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i40.1160>
- Rice, M., Erbeli, F., y Fogarty, M. (2024). Professional development in reading comprehension: A meta-analysis of the effects on teachers and students. *Reading Research Quarterly*, 59(3), 428-451. <https://doi.org/10.1002/rrq.546n>
- Su, Y., Zhang, X., y Li, H. (2025). Unveiling the urban-rural discrepancy: A comprehensive analysis of reading and writing development among Chinese elementary school students. *Learning and Instruction*, 98, 102135. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102135>
- Valero-Ancco, V. N., Pari-Orihuela, M., y Calsin-Chambilla, Y. M. (2024). Comprensión lectora en universitarios ingresantes. *Revista Docentes 2.0*, 17(1), 174-182. <https://doi.org/10.37843/rtd.v17i1.453>
- Villacís Rodríguez, G. P., Carrera Erazo, S. C., y Pérez Barrera, H. M. (2025). La gamificación y comprensión lectora en Lengua y Literatura con estudiantes de Educación Básica. *Revista Minerva*, 6(18), 117-126. <https://doi.org/10.47460/minerva.v6i18.247>
- Hernández Cueva, E., Castillo Armijos, S., Minga Guamán, S., & Caraguay, M. del C. (2026). Neurodidáctica en Educación Básica: percepción docente, formación y aplicación pedagógica. *Mamakuna*, (26), 92–104. <https://doi.org/10.70141/mamakuna.26.1315>

Arias Vargas, F., & Betancur, O. (2020). Guía para el autor de estudios de caso: cómo investigar, escribir, enseñar y evaluar. *Revista Educación Y Sociedad*, 1(2), 31-43. <https://doi.org/10.53940/reys.v1i2.57>