



**Predictores cognitivos, lingüísticos y contextuales asociados a la comprensión
lectora literal e inferencial en estudiantes de básica media**

Rafael Ramón Zambrano Zambrano

Autor

Dirección de Posgrado, Cooperación y Relaciones Internacionales. Universidad Laica
Eloy Alfaro de Manabí. Trabajo de Titulación, presentado como requisito para la
obtención del grado de Magíster en Educación con Mención en Innovaciones
Pedagógicas

Dra. Yisela Pantaleón Cevallos, PhD.

Tutora

10 de septiembre de 2026

Resumen

El éxito académico se vincula al desarrollo de competencias lectoras, un proceso que involucra dimensiones cognitivas, lingüísticas y contextuales como el hogar y la escuela. Bajo este concepto, la investigación planteó determinar cómo influyen dichos predictores en la comprensión literal e inferencial en Educación General Básica. El trabajo se configuró con un enfoque cuantitativo y de alcance correlacional y predictivo, de carácter transversal y no experimental. La recolección de información involucró a 109 estudiantes del subnivel de Básica Media de una institución fiscal de la zona rural de Manta. Se administraron el Cuestionario de Funciones Ejecutivas (CuFE), los subtests de la Batería PROLEC-R, una herramienta para caracterizar el contexto alfabetizador familiar y una escala de autoeficacia para docentes. Las puntuaciones se analizaron mediante estadística descriptiva, así como mediante el coeficiente de correlación no paramétrica de Spearman y el modelo de regresión lineal múltiple jerárquico. Los hallazgos más importantes destacan una interconexión entre el procesamiento cognitivo, la comprensión inferencial y los procesos lingüísticos vinculados a ambos niveles. Finalmente, la comprensión lectora es un mecanismo multidimensional y estructurado que se basa en habilidades lingüísticas como núcleo explicativo central.

Palabras clave: comprensión lectora, funciones ejecutivas, procesamiento lingüístico, contexto lector, básica media.

Abstract

Academic success is linked to the development of reading competencies, a process involving cognitive, linguistic, and contextual dimensions, including home and school contexts. Under this concept, the research aimed to determine how these predictors influence literal and inferential comprehension in General Basic Education. The work was configured with a quantitative approach and a correlational and predictive scope, of a cross-sectional and non-experimental nature. The data collection involved 109 students from the Middle Basic sub-level of a public institution in the rural area of Manta. The Executive Functions Questionnaire (CuFE), the subtests of the PROLEC-R Battery, a tool to characterize the family literacy context, and a self-efficacy scale for teachers were administered. The scores were analyzed using descriptive statistics, Spearman's non-parametric correlation coefficient, and a hierarchical multiple linear regression model. The most important findings highlight an interconnection between cognitive processing and inferential comprehension, as well as linguistic processes linked to both levels. Finally, reading comprehension is a multidimensional structured mechanism that rests on linguistic skills as its central explanatory core.

Keywords: Reading comprehension, executive functions, linguistic processing, Reading context, middle basic.

Introducción

La comprensión lectora constituye una competencia fundamental para el aprendizaje, la construcción autónoma de conocimiento y la participación en prácticas sociales mediadas por el lenguaje escrito. Comprender trasciende el reconocimiento de palabras y supone construir una representación coherente mediante la integración de información textual, conocimientos previos y relaciones explícitas e implícitas (Goodman, 1996; Kintsch, 1998; Kintsch & van Dijk, 1978). Desde esta perspectiva, la comprensión literal implica recuperar e integrar información expresada directamente en el texto, mientras que la comprensión inferencial exige establecer conexiones no explícitas, completar vacíos informativos y articular el contenido leído con conocimientos previamente disponibles. Aunque ambos niveles forman parte de un mismo sistema comprensivo, sus demandas de procesamiento pueden diferir, particularmente cuando la tarea requiere seleccionar, mantener e integrar información distribuida a lo largo del texto.

La relevancia de esta competencia contrasta con las persistentes dificultades lectoras documentadas en América Latina y el Caribe. Los informes regionales posteriores a la pandemia han señalado importantes brechas en los niveles esperados de comprensión, en un escenario condicionado por desigualdades acumuladas en las oportunidades de aprendizaje (World Bank Group, 2022). En Ecuador, estudios desarrollados en Educación General Básica también reportan limitaciones en la recuperación de información, la integración de ideas y la elaboración de inferencias (Baño Cabezas, 2024; Cisneros Duque et al., 2024; Indio Franco & Rodríguez Zambrano, 2023). Esta problemática adquiere particular interés en contextos rurales, donde las oportunidades de acceso a materiales escritos, interacción con textos y acompañamiento lector pueden ser heterogéneas. En este escenario, describir únicamente el nivel de rendimiento resulta insuficiente para comprender las diferencias individuales que subyacen al desempeño lector.

Una explicación más completa requiere considerar la naturaleza multidimensional de la comprensión. El modelo de efectos directos e indirectos de la lectura Direct and Indirect Effects Model of Reading (DIER) propone que diferentes habilidades contribuyen al desempeño lector según su grado de proximidad funcional al proceso de comprensión (Kim, 2020). Desde esta perspectiva, los procesos lingüísticos proporcionan mecanismos próximos para reconocer, organizar e integrar la información textual; entre ellos, el acceso léxico y el procesamiento sintáctico favorecen la construcción de representaciones coherentes del significado (Brimo et al., 2017; Perfetti & Hart, 2002). Paralelamente, las funciones ejecutivas inhibición, flexibilidad cognitiva y memoria de trabajo, permiten controlar interferencias, mantener información relevante y reajustar la interpretación durante la lectura, con especial pertinencia ante demandas inferenciales (Borella et al., 2010; Hung et al., 2025). En un nivel más distal, el ambiente alfabetizador familiar proporciona oportunidades de exposición, interacción y acompañamiento lector que pueden contribuir al desarrollo de las habilidades implicadas en la comprensión (Gavora, 2022; Georgiou & Zhang, 2024; Mendive et al., 2022).

Aunque estos dominios han sido asociados con el rendimiento lector, permanece menos esclarecida su contribución relativa e incremental cuando se consideran simultáneamente, especialmente al diferenciar comprensión literal e inferencial durante la Educación General Básica Media. Esta cuestión resulta particularmente relevante en poblaciones rurales ecuatorianas, escasamente representadas en los estudios que integran en un mismo modelo recursos cognitivos, habilidades lingüísticas y características del ambiente alfabetizador. En estudiantes de básica media de una institución fiscal rural de Manta se han identificado dificultades para localizar información explícita, establecer relaciones entre ideas y formular inferencias; sin embargo, la constatación de estas manifestaciones no permite determinar qué dominios se encuentran más estrechamente asociados con la

variabilidad del rendimiento. En consecuencia, el problema científico del presente estudio no consiste únicamente en identificar dificultades de comprensión, sino en establecer qué conjuntos de variables mantienen una contribución específica una vez considerados conjuntamente otros componentes relevantes del procesamiento lector.

En este marco, el objetivo fue analizar la asociación y la contribución incremental de predictores cognitivos, lingüísticos y del ambiente alfabetizador familiar a la comprensión lectora literal e inferencial en estudiantes de Educación General Básica Media de un contexto rural de Manta, Ecuador. Se formularon tres hipótesis: H1, menores dificultades en inhibición, flexibilidad cognitiva y memoria de trabajo se asociarán con un mejor desempeño lector, particularmente en la comprensión inferencial; H2, un mejor desempeño en los procesos lingüísticos independientes, especialmente léxicos y sintácticos, se asociará positivamente con ambos niveles de comprensión y aportará capacidad explicativa adicional respecto de los predictores cognitivos; y H3, un ambiente alfabetizador familiar más favorable se asociará positivamente con la comprensión literal e inferencial, aunque su contribución puede ser más distal que la correspondiente a los procesos directamente implicados en el procesamiento textual. Las variables docentes se consideraron exclusivamente de alcance exploratorio debido al reducido número de unidades de aula disponibles.

El aporte del estudio radica en contrastar empíricamente, dentro de un mismo modelo analítico, la contribución diferencial de dominios situados en distintos niveles de proximidad al desempeño lector. En el plano teórico, permite examinar una concepción multidimensional y jerárquica de la comprensión; en el plano metodológico, estima la contribución incremental de bloques definidos a priori; y, en el plano educativo, aporta evidencia contextualizada que puede orientar la identificación de procesos asociados con las dificultades lectoras y fundamentar intervenciones pedagógicas más focalizadas.

Comprensión lectora como arquitectura de construcción e integración

La comprensión lectora implica construir una representación coherente del texto mediante la integración de información lingüística, conocimientos previos y relaciones que no siempre se encuentran expresadas de forma explícita. Desde la perspectiva transaccional, el significado emerge de la interacción entre el lector y el texto (Goodman, 1996), mientras que el modelo de construcción-integración sostiene que la comprensión progresa desde la activación de unidades proposicionales hacia su integración en una representación coherente y vinculada con el conocimiento disponible (Kintsch, 1998; Kintsch & van Dijk, 1978). Esta arquitectura permite distinguir funcionalmente la comprensión literal, centrada en recuperar e integrar información explícita, y la inferencial, que requiere establecer conexiones no manifiestas, completar vacíos y articular el contenido con conocimientos previos (Ramírez Sierra & Fernández-Reina, 2022). La distinción es relevante porque ambos niveles comparten mecanismos de base, pero difieren en la carga de integración y control que demandan.

Organización jerárquica de los predictores de la comprensión

La comprensión se explica mejor desde modelos que articulan múltiples niveles de procesamiento que desde aproximaciones centradas en un único déficit. El modelo de efectos directos e indirectos de la lectura (DIER) organiza las habilidades según su proximidad funcional al criterio lector y plantea que algunas capacidades mantienen relaciones más inmediatas con la comprensión, mientras otras pueden contribuir mediante vías más distales (Kim, 2020). Complementariamente, la Hipótesis de la Calidad Léxica propone que representaciones ortográficas, fonológicas y semánticas precisas favorecen un acceso eficiente a las palabras y liberan recursos para operaciones de integración de orden superior (Perfetti & Hart, 2002). En ortografías relativamente transparentes como el español, la precisión de la decodificación tiende a consolidarse durante la escolaridad

primaria, por lo que parte de la variabilidad individual se desplaza progresivamente hacia la fluidez, el conocimiento léxico y los mecanismos de integración (Cubilla-Bonnetier & Sánchez-Vincitore, 2025; Villalonga Penna et al., 2014). Esta transición resulta especialmente pertinente en básica media, donde el rendimiento comprensivo depende crecientemente de la coordinación entre habilidades lingüísticas y recursos de regulación cognitiva.

Predictores cognitivos: funciones ejecutivas y regulación del procesamiento

Las funciones ejecutivas constituyen mecanismos de control que permiten orientar la conducta y la cognición hacia objetivos, particularmente cuando la tarea requiere seleccionar información, mantenerla activa o modificar una respuesta previa. El modelo de unidad y diversidad distingue componentes relacionados pero diferenciables, entre ellos inhibición, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva (Miyake et al., 2000). En lectura, la inhibición contribuye a reducir la interferencia de información irrelevante y a descartar interpretaciones incompatibles; la memoria de trabajo permite mantener y actualizar proposiciones mientras avanza el texto; y la flexibilidad facilita revisar estrategias e interpretaciones cuando la información nueva exige reorganizar la representación construida (Baddeley, 2003; Borella et al., 2010; Verdejo-García & Bechara, 2010).

La evidencia disponible sugiere que la participación ejecutiva puede hacerse más visible cuando la tarea exige integración e inferencia que cuando requiere recuperar información explícita o ejecutar operaciones lectoras automatizadas (Hung et al., 2025; Kwon, 2024; Osorio-Fiquitiva & Rengifo-Herrera, 2025; Sarmiento Garzón et al., 2025). En consecuencia, las funciones ejecutivas se conceptualizan en este estudio como recursos reguladores que pueden mostrar una relación diferencial con el nivel literal e inferencial, sin asumir que constituyan por sí solas el núcleo de construcción del significado.

Predictores lingüísticos: del reconocimiento a la integración sintáctica

El procesamiento lector se apoya en operaciones que abarcan desde el reconocimiento de unidades gráficas hasta la integración estructural del significado. El modelo de doble ruta distingue una vía léxica para palabras conocidas y una vía subléxica basada en la conversión grafema-fonema para palabras nuevas o pseudopalabras (Ziegler et al., 2008). Cuando estos mecanismos se automatizan, las representaciones léxicas de mayor calidad facilitan un acceso rápido al significado y reducen el costo cognitivo del reconocimiento (Perfetti & Hart, 2002; Rizzo Ocares et al., 2014). En este marco, las tareas de nombre de letras e Igual-Diferente pueden entenderse como indicadores de procesos básicos de reconocimiento y discriminación, mientras que el procesamiento léxico refleja un nivel más próximo al acceso estable a representaciones de palabra.

El procesamiento sintáctico adquiere especial relevancia porque permite establecer dependencias gramaticales, jerarquías y relaciones entre constituyentes que sustentan la integración proposicional. La conciencia y el conocimiento sintácticos explican variación en comprensión incluso después de considerar otras habilidades lectoras (Asadi, 2020; Brimo et al., 2017). Los procesos semánticos y pragmáticos continúan siendo indispensables para construir coherencia global, integrar conocimientos del mundo e interpretar intenciones o significados implícitos (Çiftlikli & Demirel, 2022; López Hernández & Arango-Tobón, 2024); sin embargo, en el presente estudio se consideran componentes constitutivos de la comprensión profunda y no predictores confirmatorios independientes, debido al solapamiento de sus indicadores con las medidas utilizadas para operacionalizar la comprensión literal e inferencial.

Factores contextuales: ambiente alfabetizador y mediación educativa

La lectura se desarrolla en contextos que configuran la frecuencia, calidad y diversidad de las experiencias con el lenguaje escrito. El ambiente alfabetizador familiar comprende tanto condiciones estructurales por ejemplo, disponibilidad de materiales como prácticas activas de lectura compartida, conversación sobre textos, formulación de preguntas y acompañamiento de la autonomía lectora (Gavora, 2022). Estudios longitudinales indican que estas experiencias se relacionan con el desarrollo de vocabulario, motivación y habilidades lectoras más allá de los primeros años de escolaridad (Georgiou & Zhang, 2024; Mendive et al., 2022; Torppa et al., 2022). Desde una perspectiva jerárquica, su contribución puede ser más distal que la de los procesos directamente implicados en el tratamiento lingüístico del texto.

El contexto escolar también ofrece oportunidades de mediación mediante modelado, andamiaje, preguntas inferenciales y estrategias de monitoreo de la comprensión (Errázuriz et al., 2022; Musci & Picca, 2022). No obstante, en este estudio las variables docentes poseen un alcance exploratorio debido al reducido número de unidades de aula disponibles. Por ello, el ambiente alfabetizador familiar constituye el componente contextual principal del modelo confirmatorio, mientras que la información docente se emplea para caracterizar el escenario educativo sin atribuirle un peso inferencial equivalente al de los predictores individuales.

Metodología

Diseño y contexto del estudio

Se realizó un estudio cuantitativo, no experimental y transversal, de alcance correlacional-predictivo. La investigación se desarrolló en una institución educativa fiscal ubicada en una zona rural del cantón Manta, provincia de Manabí, Ecuador, durante el período lectivo 2025–2026. La recolección de datos se efectuó durante abril de 2026. El

diseño se orientó a examinar la asociación y la contribución incremental de predictores cognitivos, lingüísticos y del ambiente alfabetizador familiar a la comprensión lectora literal e inferencial, sin manipulación de las variables.

Participantes

La institución educativa fue seleccionada mediante un criterio intencional de accesibilidad. Una vez seleccionado el centro, la población accesible estuvo constituida por la totalidad de estudiantes matriculados en quinto, sexto y séptimo grado de Educación General Básica Media. Se realizó un censo de esta población y participaron los 109 estudiantes matriculados en dichos grados, con edades comprendidas entre 8 y 12 años; 59 fueron varones (54,1 %) y 50 mujeres (45,9 %). Por grado, 28 estudiantes pertenecían a quinto (25,7 %), 38 a sexto (34,9 %) y 43 a séptimo (39,4 %). Todos los estudiantes de la población accesible participaron y la totalidad de sus representantes legales otorgó consentimiento informado por escrito.

Participaron asimismo 109 representantes legales, quienes proporcionaron información sobre el ambiente alfabetizador familiar. Para caracterizar el contexto escolar participaron nueve docentes; tres eran tutores directos de los cursos evaluados. Dado que las medidas de autoeficacia y prácticas docentes correspondientes a los grupos estudiados generaron únicamente tres valores a nivel de aula, estas variables se utilizaron con fines descriptivos y exploratorios y no se incorporaron como predictores independientes en los modelos confirmatorios a nivel individual.

Instrumentos y técnicas de recolección de datos

Se emplearon técnicas de evaluación estandarizada del rendimiento lector y cuestionarios de reporte dirigidos a estudiantes, representantes legales y docentes. Los instrumentos se seleccionaron de acuerdo con los constructos definidos en el modelo del estudio. Cuando

se modificó la modalidad de aplicación o se utilizó una traducción operativa, estas decisiones se describen expresamente para diferenciar la versión original del uso realizado en esta investigación.

Cuestionario de Funciones Ejecutivas (CuFE)

El funcionamiento ejecutivo se evaluó mediante el Cuestionario de Funciones Ejecutivas (CuFE) de Canet-Juric et al. (2021), desarrollado originalmente para niños de 9 a 12 años y respondido por adultos informantes. El instrumento contiene 33 ítems distribuidos en tres dimensiones: memoria de trabajo, inhibición y flexibilidad/control emocional, con una escala Likert de cinco categorías. En la versión original se reportaron coeficientes de consistencia interna de .91 para memoria de trabajo y .81 para inhibición y flexibilidad.

Para el presente estudio, los reactivos fueron redactados en primera persona y respondidos directamente por los estudiantes, conservando el contenido, la organización dimensional y las categorías de respuesta. Los ítems inversos se recodificaron antes del cálculo de las puntuaciones. De acuerdo con la dirección de puntuación del instrumento, valores superiores representan una mayor frecuencia de dificultades ejecutivas. Dado que el cambio de informante modifica las condiciones originales de aplicación, las puntuaciones se interpretaron como indicadores exploratorios del funcionamiento ejecutivo en esta muestra. Debe reconocerse, además, que parte de la muestra incluyó estudiantes de 8 años, edad inferior al rango original de validación del instrumento.

Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R)

Los procesos lectores se evaluaron mediante la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R) de Cuetos et al. (2007). Para los análisis confirmatorios se utilizaron indicadores de nombre de letras, discriminación Igual-Diferente, procesamiento léxico y procesamiento sintáctico. El indicador léxico se derivó de las

tareas de lectura de palabras y pseudopalabras, mientras que el procesamiento sintáctico se obtuvo de las tareas de estructuras gramaticales y signos de puntuación.

La comprensión literal e inferencial se operacionalizó a partir de reactivos de comprensión de textos y comprensión oral, clasificados según su demanda cognitiva en 10 ítems literales y 14 inferenciales, puntuados mediante acierto-error. La clasificación fue sometida a revisión de jueces expertos. Antes del envío a revista debe añadirse, si la información está disponible, el número y perfil de los jueces, el criterio de clasificación, el procedimiento para resolver discrepancias y un índice de acuerdo interjueces.

Los indicadores semánticos y pragmáticos se mantuvieron únicamente con fines descriptivos o exploratorios, debido a que compartían reactivos con las medidas utilizadas para construir el criterio literal e inferencial. Por esta razón, no se incorporaron como predictores confirmatorios independientes, con el fin de preservar la independencia entre variables predictores y dependientes.

Home Literacy Environment Questionnaire

El ambiente alfabetizador familiar se evaluó mediante el Home Literacy Environment Questionnaire de Gavora (2022). Se consideraron las dimensiones de agencia lectora, razones cognitivas, razones afectivas, facilitación de la comprensión y actividades alfabéticas. Para su aplicación se realizó una traducción operativa al español asistida mediante Google Translate, manteniendo la estructura dimensional, las categorías de respuesta y el sistema de puntuación planteados por el autor. El procedimiento no incluyó una adaptación transcultural formal; por tanto, la versión utilizada debe interpretarse como una traducción específica para el contexto del estudio.

Cuestionario de Autoeficacia Docente y Prácticas de Comprensión Lectora

Para caracterizar el contexto escolar se utilizó el cuestionario de Tabamo y Labitad (2025), orientado a evaluar autoeficacia docente y prácticas de enseñanza relacionadas con la comprensión lectora. Se realizó una traducción operativa al español asistida mediante Google Translate, conservando las dimensiones y categorías de respuesta propuestas en la versión original. El instrumento se administró mediante formulario digital. Debido al reducido número de tutores vinculados directamente con los cursos estudiados, sus puntuaciones se analizaron exclusivamente con alcance descriptivo y exploratorio.

Procedimiento

Previa autorización institucional, se informó a los representantes legales sobre los objetivos del estudio, los procedimientos de aplicación, el carácter voluntario de la participación y la confidencialidad de la información. La totalidad de los representantes otorgó consentimiento informado por escrito y participaron todos los estudiantes pertenecientes a la población accesible.

La recolección de datos se desarrolló durante abril de 2026. Los instrumentos dirigidos a los estudiantes se administraron presencialmente en sesiones diferenciadas. Los representantes legales respondieron el cuestionario de ambiente alfabetizador familiar y los docentes completaron las medidas contextuales mediante formularios digitales. Finalizada la aplicación, las respuestas fueron codificadas, revisadas y organizadas en una base de datos única para su análisis.

Antes del sometimiento editorial conviene incorporar, si se dispone de esa información, el número y duración aproximada de las sesiones, el espacio de aplicación, el procedimiento de asentimiento de los estudiantes y la aprobación de un comité de ética o

instancia institucional equivalente. Estos elementos no deben añadirse si no fueron efectivamente realizados.

Análisis de datos

Los datos fueron codificados inicialmente en Microsoft Excel y posteriormente importados a IBM SPSS Statistics 27. En el CuFE se recodificaron los ítems inversos y se calcularon las puntuaciones de sus tres dimensiones. En el PROLEC-R se calcularon las puntuaciones correspondientes a los indicadores lingüísticos definidos a priori y a los criterios de comprensión literal e inferencial. En el cuestionario familiar se obtuvieron las medias de las dimensiones de agencia lectora, razones cognitivas, razones afectivas, facilitación de la comprensión y actividades alfabéticas. En los cuestionarios estructurados mediante escalas Likert se estimó la consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach.

Las variables categóricas se describieron mediante frecuencias y porcentajes y las continuas mediante medidas de tendencia central, dispersión y rango. La forma de las distribuciones se examinó mediante índices de asimetría y curtosis y la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Las asociaciones bivariadas entre los predictores y la comprensión literal e inferencial se estimaron mediante el coeficiente rho de Spearman. Para controlar la inflación del error derivada de comparaciones múltiples se aplicó el procedimiento de Benjamini-Hochberg, con una tasa de falsos descubrimientos de .05. Los intervalos de confianza del 95 % se estimaron mediante bootstrap en los análisis en los que correspondió.

Para estimar la contribución incremental de los diferentes dominios se ajustaron dos modelos de regresión lineal múltiple jerárquica, uno para comprensión literal y otro para comprensión inferencial. Las variables se introdujeron en bloques definidos a priori:

Bloque 1, edad y sexo; Bloque 2, inhibición, flexibilidad cognitiva y memoria de trabajo; Bloque 3, nombre de letras, Igual-Diferente, procesamiento léxico y procesamiento sintáctico; y Bloque 4, dimensiones del ambiente alfabetizador familiar. Los predictores continuos se incorporaron como puntuaciones estandarizadas. Para cada bloque se examinaron R^2 , R^2 ajustado y ΔR^2 ; en los modelos finales se estimaron B, error estándar, β , t y p. La multicolinealidad se evaluó mediante tolerancia y VIF. Se estableció un nivel de significación de $p < .05$.

Para una versión de revista se recomienda añadir explícitamente la comprobación de linealidad, homocedasticidad, independencia de residuos, normalidad de residuos y observaciones influyentes si estos diagnósticos fueron realizados. Si no fueron evaluados, deben reconocerse como una limitación analítica y no presentarse como verificados.

Resultados

Los resultados se presentan en el mismo orden que los objetivos analíticos: primero se describen las variables principales; luego se examinan las asociaciones bivariadas y, finalmente, se estima la contribución incremental de los dominios y los predictores que mantienen una asociación independiente en los modelos finales.

Caracterización descriptiva de las variables

Los estudiantes alcanzaron proporciones medias de aciertos similares en comprensión literal (65,5 %; $M = 6,55$, $DE = 2,28$) e inferencial (66,3 %; $M = 9,28$, $DE = 2,65$). En las funciones ejecutivas, las puntuaciones medias fueron próximas entre inhibición ($M = 2,60$, $DE = 0,69$), flexibilidad cognitiva ($M = 2,63$, $DE = 0,62$) y memoria de trabajo ($M = 2,72$, $DE = 0,55$); en el CuFE, valores superiores representan mayor frecuencia de dificultades ejecutivas.

Entre los indicadores lingüísticos, nombre de letras y procesamiento léxico concentraron puntuaciones en el extremo superior de sus escalas. El procesamiento léxico mostró una asimetría negativa marcada (asimetría = -3,86; curtosis = 21,93), patrón compatible con un efecto techo. En el ambiente alfabetizador familiar, las puntuaciones medias más altas correspondieron a razones afectivas ($M = 4,17$, $DE = 1,11$) y razones cognitivas ($M = 4,10$, $DE = 1,16$).

La planta docente estuvo integrada por nueve profesores; tres de ellos fueron tutores directos de los cursos evaluados. La edad media del profesorado fue de 42,89 años ($DE = 12,32$) y la experiencia profesional media de 13,78 años ($DE = 8,91$). Debido a que las medidas de autoeficacia y las prácticas docentes generaron únicamente tres valores de nivel de aula, su asociación con los 109 resultados estudiantiles presenta una estructura jerárquica y un número de conglomerados insuficiente para realizar inferencias multinivel robustas. En consecuencia, estos indicadores se consideraron exploratorios y descriptivos.

Por su parte, la caracterización contextual de los 9 docentes evaluados reflejó una alta autoeficacia ($M = 3.68$) y sólidas Prácticas de Comprensión ($M = 3.73$). Al operar como variables estructurales anidadas a nivel de aula, estos datos docentes y el bloque semántico-pragmático se reservan exclusivamente para esta descripción contextual, a fin de evitar problemas de pseudorreplicación en las regresiones predictivas finales.

En este sentido, para conocer sobre el rendimiento base y la distribución de las puntuaciones en el grupo de estudio se realizó un análisis estadístico descriptivo general. A continuación, en la tabla se muestran las medias, desviaciones estándar y los rangos observados para cada una de las variables cognitivas, lingüísticas y contextuales que se evaluaron en los 109 estudiantes.

Tabla 1. Estadísticos Descriptivos de las Variables Lingüísticas, Cognitivas y Familiares de los Estudiantes (N = 109)

Bloque / Variable	M	DE	Min.	Máx.	Asimetría	Curtosis
Comprensión lectora (Criterios)						
Comprensión Literal	6.55	2.28	.00	10.00	-0.29	-0.39
Comprensión Inferencial	9.28	2.65	3.00	14.00	-0.11	-0.60
Inhibición	2.60	0.69	1.17	4.33	0.19	-0.55
Flexibilidad	2.63	0.62	1.40	4.40	0.68	0.72
Memoria de trabajo	2.72	0.55	1.24	3.94	-0.07	-0.33
Nombre de letras	17.47	2.84	2.00	20.00	-2.45	8.94
Igual-Diferente	17.01	3.80	1.00	39.00	0.38	13.16
Léxico	71.03	9.96	2.00	80.00	-3.86	21.93
Sintáctica	19.53	4.26	2.00	27.00	-1.07	2.51
Semántica	19.53	4.26	2.00	27.00	-1.07	2.51
Pragmática	22.95	5.27	3.00	32.00	-0.93	1.79
Agencia Lectora	2.72	0.58	1.17	4.58	0.42	0.97
Razones Cognitivas	4.10	1.16	1.00	5.00	-1.67	1.83
Razones Emocionales	4.17	1.11	1.00	5.00	-1.83	2.75
Facilitación de la comprensión	3.46	0.87	1.00	5.00	-0.29	-0.37
Actividades Alfabéticas	2.73	0.79	1.00	5.00	0.77	0.88

Nota: *M* = Media; *DE* = Desviación Estándar; Mín = Valor Mínimo; Máx = Valor Máximo. Al ponderar el número de reactivos, el rendimiento es equivalente en los niveles literal (65.5% de éxito sobre 10 ítems) e inferencial (66.3% de éxito sobre 14 ítems). En el CuFE, las puntuaciones más altas indican mayores dificultades.

El rendimiento de los 109 estudiantes fue estadísticamente equivalente entre la comprensión literal, con 65.5% de éxito ($M = 6.55$; $DE = 2.28$), y la inferencial, con 66.3% ($M = 9.28$; $DE = 2.65$), y reportó medias estables en los componentes Semántico ($M = 19.53$) y Pragmático ($M = 22.95$). Los componentes cognitivos (CuFE) presentaron puntuaciones medias, lo que indica dificultades moderadas. En el bloque lingüístico se identificó un sesgo positivo extremo en el léxico (Asimetría = -3.86; Curtosis = 21.93), lo que evidencia un efecto techo en estudiantes de básica media, por lo que la decodificación automatizada conduce a una distribución no normal. Por otro lado, el

contexto lector familiar mostró una marcada predominancia de razones afectivas ($M = 4.17$) y cognitivas ($M = 4.10$) en la lectura en el hogar.

Asociaciones entre los predictores y la comprensión lectora

A fin de identificar las relaciones bivariadas entre los predictores y la comprensión lectora se calculó el coeficiente de rho de Spearman, a la vez y para evitar la tasa de error por comparaciones múltiples, los valores de significancia estadística se ajustaron formalmente con el procedimiento de Benjamini-Hochberg, por lo que las correlaciones y sus niveles de significación ajustados se exponen en la tabla 2.

Tabla 2 Matriz de Correlaciones Rho de Spearman Corregidas mediante el Procedimiento Benjamini-Hochberg (N = 109).

Bloque/Variable predictora	Comprensión literal (r_s)	p-valor corr.	Comprensión inferencial (r_s)	p-valor corr.	IC 95%
Inhibición	-.140	.140	-.230*	.043	[-.40, -.04]
Flexibilidad	-.169	.102	-.181	.071	[-.36, .01]
Memoria de trabajo	-.131	.175	.169	.088	[-.02, .35]
Nombre de letras	.354**	< .001	.478**	< .001	[.31, .62]
Igual-Diferente	.109	.259	.237*	.043	[.05, .41]
Procesos Léxicos	.380**	< .001	.489**	< .001	[.32, .63]
Mecanismos Sintácticos	.453**	< .001	.515**	< .001	[.35, .65]
Agencia Lectora	.097	.315	.015	.876	[-.17, .20]
Razones Cognitivas	.106	.272	-.004	.971	[-.19, .18]
Razones Emocionales	-.031	.745	.052	.590	[-.14, .24]
Facilitación de la comprensión	.010	.922	.210	.052	[-.01, .39]
Actividades Alfabéticas	-.110	.255	.121	.210	[-.07, .30]

Nota: Coeficiente de correlación no paramétrica rho de Spearman (r_s). IC 95 % = intervalo de confianza del 95% estimado mediante Bootstrap. En las variables cognitivas (CuFE), puntuaciones más altas indican mayores dificultades ejecutivas. *La correlación es estadísticamente significativa tras el ajuste de Benjamini-Hochberg con una tasa de

falso descubrimiento establecida en $Q = .05$. La correlación se mantiene altamente significativa ($p < .001$) tras el control de comparaciones múltiples.

Las asociaciones, a través del coeficiente de correlación de Spearman y del procedimiento de Benjamini-Hochberg, confirmaron que las habilidades lingüísticas constituyen la mayor fuerza asociativa del estudio. El mecanismo sintáctico mostró la relación más significativa con la comprensión literal ($r_s = .453$; $p_{corr} < .001$) y con la inferencial ($r_s = 0.515$; $p_{corr} < .001$; IC 95% [.35, .65]). En el predictor cognitivo, la inhibición mantuvo una correlación inversa significativa con la comprensión inferencial ($r_s = -0.230$; $corr. 0.043$; IC 95% [-.40, -.04]), dada la naturaleza del CuFE y los coeficientes adversos anteriores, se valida que a menores dificultades de inhibición (mayor control ejecutivo) se asocia una mejora del desempeño inferencial. Por último, en el contexto familiar, estos no alcanzaron niveles críticos de significancia.

El modelo de regresión jerárquica por bloques teóricos mostró que tanto el modelo para la comprensión literal, $F(14, 94) = 4.30$, $p < .001$, como el para la comprensión inferencial, $F(14, 94) = 4.73$, $p < .001$, explicaron la varianza global (39% y 41,3% respectivamente). Aun así, los bloques teóricos presentan un patrón asimétrico en ambos casos. Por otro lado, se descartaron problemas de multicolinealidad en todas las etapas ($VIF < 2.50$).

Contribución incremental de los dominios predictivos

Para comprender la contribución relativa y el porcentaje de varianza explicada por cada conjunto de variables sobre la comprensión literal e inferencial, los datos cuantitativos se sometieron a modelos de regresión lineal múltiple jerárquica. Como lo detalla la tabla 3, el modelo por bloques secuenciales permite contrastar el cambio registrado en el coeficiente de determinación (ΔR^2) considerando la incorporación de factores sociodemográficos, cognitivos, lingüísticos y familiares.

Tabla 3. Contribución incremental de los bloques predictivos a la comprensión literal e inferencial

Bloque	ΔR^2 literal	p	ΔR^2 inferencial	p
Variables sociodemográficas	.062	.033	.048	.075
Funciones ejecutivas	.033	.289	.057	.093
Procesos lingüísticos	.269	< .001	.276	< .001
Ambiente alfabetizador familiar	.025	.584	.032	.405
Modelo completo: R^2	.390	< .001	.413	< .001
Modelo completo: R^2 ajustado	.299		.326	

Nota: ΔR^2 representa el cambio incremental en la proporción de varianza explicada al incorporar cada bloque de predictores.

El modelo global de comprensión literal fue estadísticamente significativo, $F(14, 94) = 4,30$, $p < .001$, con $R^2 = .390$ y R^2 ajustado = .299. El bloque sociodemográfico explicó inicialmente el 6,2 % de la varianza; las funciones ejecutivas añadieron un 3,3 % no significativo; los procesos lingüísticos produjeron el mayor incremento, $\Delta R^2 = .269$, $p < .001$; y el ambiente alfabetizador familiar añadió un 2,5 % no significativo.

El modelo de comprensión inferencial también fue significativo, $F(14, 94) = 4,73$, $p < .001$, con $R^2 = .413$ y R^2 ajustado = .326. El bloque sociodemográfico explicó el 4,8 % de la varianza; las funciones ejecutivas añadieron un 5,7 %; los procesos lingüísticos incrementaron la varianza explicada en 27,6 %, $\Delta R^2 = .276$, $p < .001$; y el ambiente alfabetizador familiar añadió un 3,2 % no significativo.

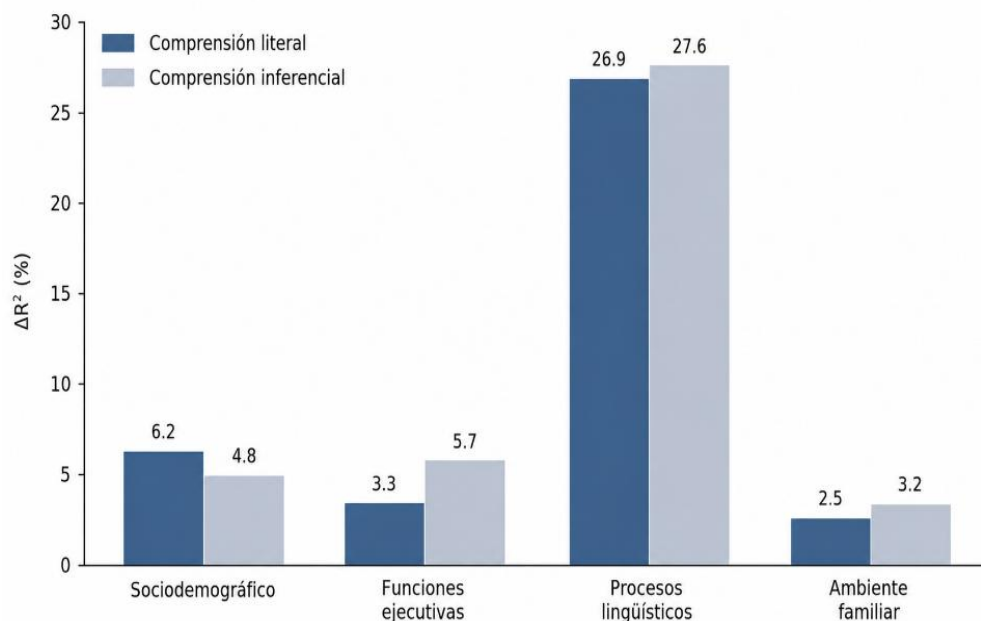


Gráfico 1: Contribución incremental de los bloques de predictores a la comprensión lectora literal e inferencial. Las barras representan ΔR^2 expresado en porcentaje.

Predictores del modelo final

El análisis detallado de los coeficientes individuales dentro del modelo completo aisló las variables que sostienen una contribución predictiva independiente y significativa sobre el rendimiento lector, en la tabla 4 se muestran los indicadores estadísticos como únicos predictores con mayor significación, además de la verificación de la ausencia de multicolinealidad a través del factor de inflación de la varianza (VIF).

Tabla 4. Predictores con contribución estadísticamente significativa en los modelos finales

Variable dependiente	Predictor	<i>B</i>	EE	β	<i>t</i>	<i>p</i>	VIF
Comprensión literal	Procesamiento sintáctico	.701	.259	.308	2.706	.008	1.42
Comprensión inferencial	Procesamiento sintáctico	.984	.296	.371	3.326	.001	1.42
Comprensión inferencial	Inhibición	-.480	.235	-.181	-2.041	.044	1.30

Nota: *B* = Coeficiente no estandarizado; EE = Error Estándar; β = Coeficiente Estandarizado; VIF = Factor de Inflación de la Varianza (los valores < 2.5 garantizan la ausencia de multicolinealidad severa en la muestra). Los predictores independientes continuos se incorporaron al modelo como valores estandarizados *z*. Los análisis reflejan que existe significancia estadística cuando el valor crítico se sitúa por debajo de $p < .05$, y se considera de alta significación cuando el indicador es inferior a $p < .001$.

En el modelo final de comprensión literal, el procesamiento sintáctico fue el único predictor que mantuvo una contribución independiente estadísticamente significativa ($B = .701$, $EE = .259$, $\beta = .308$, $t = 2.706$, $p = .008$). En comprensión inferencial, el procesamiento sintáctico mostró la asociación ajustada de mayor magnitud ($B = .984$, $EE = .296$, $\beta = .371$, $t = 3.326$, $p = .001$), mientras que la inhibición mantuvo una contribución inversa independiente ($B = -.480$, $EE = .235$, $\beta = -.181$, $t = -2.041$, $p = .044$). Los valores de VIF reportados para estos predictores se situaron por debajo de 2,50.

Discusión

Esta investigación tuvo como objetivo determinar si los predictores cognitivos, lingüísticos y contextuales se asocian con la comprensión lectora literal e inferencial en

estudiantes de Educación General Básica. Los hallazgos permitieron asociar la comprensión lectora con un proceso dependiente de elementos diferenciados del predictor lingüístico, de las funciones ejecutivas y de su aporte a la comprensión inferencial, y de la influencia limitada del contexto.

Los resultados a nivel descriptivo muestran un alto desempeño en el reconocimiento de letras y procesamiento léxico básico. A su vez, es importante destacar la edad de los estudiantes evaluados, pues se encuentran en una etapa en la que dichos procesos se encuentran automatizados. Este fenómeno se describe principalmente en lectores de lengua transparente, como el español (Cubilla-Bonnetier & Sánchez-Vincitore, 2025; Villalonga Penna et al., 2014).

A nivel cognitivo las funciones ejecutivas tienen una participación diferenciada considerando los niveles de comprensión, a nivel literal la relación observada fue débil contrastada con lo reportado por Sarmiento Garzón et al. (2025), quienes argumentan que la participación ejecutiva disminuye a medida que la lectura se automatiza. En consonancia, la comprensión inferencial mostró una asociación significativa, especialmente con la inhibición. Dada la naturaleza del CuFE y la evaluación de las dificultades ejecutivas, la relación inversa indica que mayores dificultades para inhibir los estímulos irrelevantes se asocian con un menor desempeño inferencial. Esto concuerda con Borella et al. (2010) quienes explican que al inhibir los estímulos se evita la sobrecarga de la memoria de trabajo durante la formulación de inferencias.

Por otro lado, la flexibilidad implica una intervención en la comprensión lectora inferencial. Esto último, vinculado con la destreza para reajustar e integrar estrategias de distintas fuentes de información son importantes para coordinar y consolidar la representación mental con el contenido textual (Carriquiry et al., 2025; Hung et al., 2025).

En este sentido, las funciones ejecutivas tienen una relación con el desempeño lector considerando el nivel de complejidad que requiera determinado nivel de comprensión (Hung et al, 2025; Kwon, 2024; Molokopeeva & Simard, 2024).

Al analizar de manera complementaria el predictor lingüístico, este mostró la asociación más fuerte, considerando el lenguaje como el factor de mayor influencia en la comprensión literal e inferencial. A nivel literal los resultados respaldan la propuesta de Kintsch & Van Dijk (1978) , donde la construcción de la “base del texto” está influida por la correcta identificación de las relaciones entre palabras y oraciones. Además, se constituye sobre el aporte de la Hipótesis de la Calidad Léxica de Perfetti & Hart (2002), la cual plantea que, para comprender un texto, es necesaria la integración de las representaciones ortográficas, fonológicas y semánticas. Por tanto, un procesamiento eficiente demanda menos recursos cognitivos y mejora la recuperación de la información explícita.

A nivel de procesamiento sintáctico, que resultó tener mayor peso predictivo y, a la vez, explicativo, se sugiere que la automatización de tareas como el reconocimiento de palabras mejora la capacidad para comprender la organización gramatical de las oraciones; esto, a su vez, favorece la comprensión explícita de los textos. Investigaciones previas destacan que la sintaxis cohesiona los elementos del discurso y la representación coherente del significado inferencial (Brimo et al., 2017; Hung et al., 2025).

La comprensión inferencial obtuvo resultados más consistentes con la sintaxis; esto coincide con Kwon (2024) y Musci & Picca (2022), quienes explican que, para la elaboración de inferencias, es necesaria la integración de información explícita y de los conocimientos previos almacenados en la memoria a largo plazo. Por eso no solo el vocabulario es crucial, sino también las relaciones sintácticas y la representación global del texto. Los hallazgos convergen con evidencia previa que sitúa la sintaxis como un

elemento fundamental del procesamiento profundo, ya que gestiona conexiones entre preposiciones y decodificaciones gramaticales complejas, y facilita la articulación de inferencias (Brimo et al., 2017; Feng Teng & Cui, 2025; Hung et al., 2025). Por lo tanto, en esta investigación, los estudiantes evaluados dominan la decodificación básica y requieren habilidades lingüísticas de un nivel más alto.

A nivel contextual las prácticas familiares y docentes obtuvieron asociaciones limitadas, los hallazgos coinciden con el modelo DIER propuesto por Kim (2020), donde los factores familiares se consideran habilidades distales; por tanto, la comprensión lectora se encuentra mediada por procesos internos tanto del lenguaje como de las funciones ejecutivas. En este sentido, las prácticas lectoras en el hogar y las mediaciones de los docentes favorecen el desarrollo de la comprensión lectora; sin embargo, no inciden directamente en el rendimiento lector.

La literatura científica menciona que las actividades de alfabetización familiar estimulan las interacciones lectoras, ampliación del vocabulario y acercamiento temprano a los textos (Hamilton et al., 2016; Zhang et al., 2024). A su vez, la mediación docente aporta al desarrollo de estrategias de comprensión y procesos de autorregulación durante la lectura (Musci & Picca, 2022). No obstante, este estudio mostró resultados contrarios, puesto que estos factores actúan de manera indirecta, a través del fortalecimiento de habilidades lingüísticas, más que como predictores directos.

En conjunto los resultados de la regresión jerárquica permitieron contrastar de manera diferenciadas las hipótesis planteadas, a su vez la hipótesis (H1) se respalda parcialmente, dado que las funciones ejecutivas se asociaron significativamente con la comprensión lectora, de forma especial la inhibición con la inferencial, coincidiendo con Borella et al. (2010) los cuales explican la importancia de suprimir estímulos para seleccionar información relevante durante la lectura. Esta premisa se alinea con las perspectivas de

Hung et al. (2025) y Kwon (2024), que enfatizan que la carga cognitiva regula la conexión entre los elementos explícitos e implícitos de un texto. En el modelo predictivo el factor cognitivo no se encuentra dentro como predictor directo, contrastado con el modelo DIER de Kim (2020) el cual explica que las funciones ejecutivas son habilidades distales cuyo efecto actúa de manera indirecta sobre el proceso lingüístico.

La H2 fue plenamente confirmada, dado que los procesos lingüísticos presentaron asociaciones significativas con la comprensión literal e inferencial. A nivel predictivo la sintáctica fue el predictor que explicó el rendimiento lector de los estudiantes. En este sentido, los resultados convergen con Brimo et al. (2017), Feng Teng & Cui (2025) y Hung et al. (2025) quienes argumentan que el dominio de relaciones gramaticales son andamiajes necesarios para procesar información textual y para la articulación de inferencias lógicas. Además, se fundamenta en el modelo de Kintsch & Van Dijk (1978) donde la comprensión y la construcción del significado se base en la adecuada organización de las microestructuras lingüísticas. Por último, el modelo DIER de Kim (2020) reconoce a este predictor como proximal y su influencia sobre la comprensión es directa.

En cuanto a la H3, los resultados no permitieron confirmarla, ya que las dimensiones que la componen no presentaron asociaciones significativas con la comprensión literal ni inferencial. Sin embargo, estudios previos respaldan la importancia de los ambientes lectores en el hogar sobre el desarrollo eficiente del vocabulario y de competencias lectoras (Hamilton et al., 2016; Georgiou & Zhang, 2024; Zhang et al., 2024) a la vez, estos efectos no se observaron en la muestra. A la vez, una posible explicación se debe a que estas son variables distales y tienen un efecto indirecto sobre el rendimiento lector, manifestándose a través del fortalecimiento de habilidades lingüísticas y cognitivas; mas no una influencia directa sobre los mismos (Kim, 2020).

Conclusiones

Esta investigación aportó gran relevancia al análisis de la comprensión lectora, tanto literal como inferencial. Estos niveles de comprensión en los estudiantes de Educación General Básica constituyen un proceso multifactorial y jerárquico. El éxito en la comprensión lectora se debe a la conjugación de predictores cognitivos, lingüísticos y contextuales; a la vez, dichos predictores presentan diferentes medidas de implicación, siendo los procesos lingüísticos los de mayor fuerza y alcance explicativo en el rendimiento lector.

Las funciones ejecutivas que forman parte del predictor cognitivo, puntualmente el bloque completo no produjo un incremento estadísticamente significativo de varianza; sin embargo, la inhibición mantuvo una contribución independiente en el modelo final de comprensión inferencial. en particular con el nivel inferencial. Esto implica que el funcionamiento ejecutivo es crucial para la integración, el monitoreo, la retención y la manipulación de la información durante la lectura, procesos necesarios para construir un modelo coherente. Además, evidenció que al existir menos dificultades en el control ejecutivo aporta con recursos para el procesamiento de la comprensión profunda. Por último, las asociaciones encontradas las consideran factores clave en el procesamiento lector, la flexibilidad y memoria de trabajo no mostraron contribuciones independientes en los modelos finales.

El componente sintáctico del predictor lingüístico mantuvo una contribución independiente significativa en ambos niveles de comprensión. Este vínculo permite al estudiante contar con las herramientas necesarias para descifrar las oraciones gramaticalmente. Esta cohesión interna permite extraer un significado textual tanto literal como inferencial.

El predictor contextual, representado por las dinámicas del hogar y la escuela, no mostró niveles de asociación con la comprensión lectora. El contexto educativo, la autoeficacia y las prácticas de comprensión lectora del docente se reflejan en la atención a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. No obstante, esto no se explicó a nivel predictivo, lo que sugiere una influencia indirecta del desarrollo de habilidades comprensivas. En consecuencia, los presentes datos no permiten afirmar un efecto directo ni indirecto del contexto familiar sobre la comprensión, además de la posibilidad de relaciones mediadas o distales, planteada por modelos teóricos como DIER, deberá contrastarse mediante diseños longitudinales o análisis de mediación específicamente diseñados para ese propósito.

El análisis predictivo mediante el modelo de regresión por bloques jerárquicos determinó que el procesamiento sintáctico es el predictor más cercano para explicar la comprensión lectora literal e inferencial. Por otro lado, las funciones ejecutivas y las dinámicas contextuales representan andamiajes indirectos absorbidos por las habilidades lingüísticas superiores, siendo estas las que contribuyen a la construcción de significados con sentido a partir de un texto.

Los resultados deben interpretarse dentro de los límites del diseño transversal, la selección de una única institución, el tamaño muestral, la adaptación del CuFE a formato de autoinforme, la inclusión de participantes fuera de su rango original de validación y el uso de traducciones operativas de algunos cuestionarios sin validación transcultural formal. Por ello, las asociaciones observadas no deben interpretarse en términos causales ni generalizarse automáticamente a otras poblaciones.

Recomendaciones

Las instituciones educativas deben proponer, en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y en las Planificaciones Curriculares Institucionales (PCI), programas basados en metodologías que fortalezcan los procesos lingüísticos y, en particular, la sintáctica (comprensión de la estructura de las oraciones, la relación entre componentes, construcciones gramaticales, análisis del significado, interpretación, argumentación, relación entre ideas y comprensión del contexto comunicativo) durante la enseñanza de la lectura.

A nivel pedagógico, se deben incluir actividades integrales que fortalezcan el desarrollo de las funciones ejecutivas, mediante tareas que estimulen la atención, el control de impulsos, la regulación de las emociones, la resolución de problemas y el monitoreo de la comprensión, considerando las asociaciones significativas con el nivel inferencial.

Se debe involucrar a las familias en los procesos de alfabetización lectora en el hogar; por lo tanto, las instituciones educativas están llamadas a proponer planes de acompañamiento para padres y representantes, orientándolos sobre actividades prácticas de fortalecimiento lector desde edades tempranas, considerando que la literatura defiende la participación de estos sujetos en ambientes de lectura.

Los docentes deben estar en formación continua sobre estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora, con especial énfasis en los aspectos sintácticos a través de la mediación y en las necesidades lectoras del estudiantado.

Las investigaciones futuras deberían ampliar la muestra a varias instituciones y contextos rurales y urbanos, incorporar diseños longitudinales, utilizar medidas semánticas y pragmáticas independientes de los criterios de comprensión, evaluar modelos de

mediación y, cuando exista un número suficiente de aulas o escuelas, emplear modelos multinivel.

Se recomienda realizar un proceso formal de adaptación y validación de las versiones utilizadas de los cuestionarios en población ecuatoriana, incluyendo revisión lingüística, validez de contenido, estructura factorial y fiabilidad. Asimismo, futuras aplicaciones del CuFE deberían respetar el rango etario y la modalidad de informante de la versión validada o, alternativamente, validar explícitamente la adaptación de autoinforme antes de utilizarla con fines confirmatorios.

Referencias bibliográficas

- Asadi, I. A. (2020). Predicting Reading Comprehension in Arabic-Speaking Middle Schoolers Using Linguistic Measures. *Reading Psychology*, 41(2), 87–109. <https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1726846>
- Baddeley, A. (2003). Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 4(10), 829–839. <https://doi.org/10.1038/nrn1201>
- Baño Cabezas, F. G. (2024). Análisis comparativo nacional y regional sobre la competencia lectora en estudiantes ecuatorianos de Educación General Básica, Subniveles Elemental Y Media. *Revista Científica UISRAEL*, 11(3), 53–70. <https://doi.org/10.35290/rcui.v11n3.2024.1129>
- Borella, E., Carretti, B., & Pelegrina, S. (2010a). The Specific Role of Inhibition in Reading Comprehension in Good and Poor Comprehenders. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 541–552. <https://doi.org/10.1177/0022219410371676>
- Borella, E., Carretti, B., & Pelegrina, S. (2010b). The Specific Role of Inhibition in Reading Comprehension in Good and Poor Comprehenders. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 541–552. <https://doi.org/10.1177/0022219410371676>
- Brimo, D., Apel, K., & Fountain, T. (2017). Examining the contributions of syntactic awareness and syntactic knowledge to reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 40(1), 57–74. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12050>
- Canet-Juric, L., Del Valle, M. V., Gelpi-Trudo, R., García-Coni, A., Zamora, E. V., Introzzi, I., & Andrés, M. L. (2021). Development and validation of the executive function questionnaire (Cufe) for children aged 9-12 years. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 39(1). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9892>
- Carriquiry, C., Cuadro, A., & Roldán, L. Á. (2026). ¿Es la fluidez lectora un mediador del efecto de las funciones ejecutivas sobre la comprensión lectora? *Actualidades En Psicología*, 40(140), 1–20.

- Carriquiry, C., Reali, F., & Cuadro, A. (2025). Relationships between executive functions and reading fluency in reading comprehension. *Revista de Investigacion En Logopedia*, 15, 97–115. <https://doi.org/10.5209/rlog.101343>
- Chuquimia Castillo, M. J., Zevallos Apaza, J., Ayma Maquera, R. M., & Dávila Rojas, O. M. (2024). El apoyo de los padres de familia en el aprendizaje de la comprensión lectora. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 8(34), 1838–1849. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.837>
- Çiftlikli, S., & Demirel, Ö. (2022). The relationships between students' comprehension of conversational implicatures and their achievement in reading comprehension. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.977129>
- Cisneros Duque, P. M., Serrano Córdova, M. Á., Timbila Timbila, M. B., & Del Campo Saltos, G. S. (2024). RELACIÓN ENTRE HÁBITOS DE LECTURA Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN ECUADOR. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON,"* 4(4), 299–314.
- Cubilla-Bonnetier, D., & Sánchez-Vincitore, L. V. (2025a). Psycholinguistic precursors of reading and adjustment of the simple view of reading throughout primary education in a context of low reading achievement. *Revista Signos*, 58(117), 48–70. <https://doi.org/10.4151/S0718-0934202501170954>
- Cubilla-Bonnetier, D., & Sánchez-Vincitore, L. V. (2025b). Psycholinguistic precursors of reading and adjustment of the simple view of reading throughout primary education in a context of low reading achievement. *Revista Signos*, 58(117), 48–70. <https://doi.org/10.4151/S0718-0934202501170954>
- Cuestos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2007). *PROLEC-R: Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada* (1st ed.). TEA Ediciones.
- Eragamreddy, N. (2025). READING COMPREHENSION AND SEMANTIC PROCESSING. *ISGR Journal of Arts, Humanities and Social Sciences (ISRGJAHSS)*, 3(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15105176>
- Errázuriz, M. C., Davison, O., & Cocio, A. (2022). Mediación lectora de profesores destacados de distintas disciplinas: ¿Qué podemos aprender de ellos? *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(2), 307–325. <https://doi.org/10.15443/RL3218>
- Feng Teng, M., & Cui, Y. (2025). The Role of Vocabulary Knowledge, Morphological Awareness, and Working Memory in Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 37(1), 1–21. <http://nflrc.hawaii.edu/rfl>
- Gavora, P. (2022). Preschool-aged children's agency in shared book reading: the relation to the literacy environment in Czech families. *Early Child Development and Care*, 192(13), 2128–2148. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1990905>
- Georgiou, G. K., & Zhang, L. (2024). The Role of Home Literacy Environment in Reading Beyond the Early Grades. *Preschool and Primary Education*, 12(1), 1–20. <https://doi.org/10.12681/ppej.35467>
- González Hernández, K., Otero Paz, L., & Castro Laguardia, A. M. (2016). Comprensión lectora, memoria de trabajo, fluidez lectora y vocabulario en escolares cubanos.

- Goodman, K. S. (1996). LA LECTURA, LA ESCRITURA Y LOS TEXTOS ESCRITOS: Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. In *Textos en contexto: Los procesos de lectura y escritura*. Asociación Internacional de Lectura.
- Hamilton, L. G., Hayiou-Thomas, M. E., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). The Home Literacy Environment as a Predictor of the Early Literacy Development of Children at Family-Risk of Dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 20(5), 401–419. <https://doi.org/10.1080/10888438.2016.1213266>
- Hung, C. O. Y., Cai, M., & Liao, X. (2025). Contribution of executive function to different levels of reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 48, 1–20. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.70011>
- Indio Franco, K. A., & Rodríguez Zambrano, A. D. (2023). Competencias lectoras de los estudiantes de la educación general básica en Ecuador. *UNESUM - Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(3), 98–113. <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v7.n3.2023.98-113>
- Kanmaz, A. (2022). Teachers' Reading Comprehension and Use of Reading Strategies Levels: A Study on the Secondary School Teachers. *Education Quarterly Reviews*, 5(5). <https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.01.413>
- Kim, Y.-S. G. (2020). Toward Integrative Reading Science: The Direct and Indirect Effects Model of Reading. *Journal of Learning Disabilities*, 1–23. <https://doi.org/10.1177/0022219420908239>
- Kintsch, W. (1998). *COMPREHENSION A Paradigm for Cognition*. Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394.
- Kritsotakis, G., & Morfidi, E. (2024). Reading Comprehension and Linguistic Abilities of Children with and without Specific Learning Difficulties: Theoretical and Educational Implications. *Education Sciences*, 14(8). <https://doi.org/10.3390/educsci14080884>
- Kwon, N. (2024a). Working Memory, Background Knowledge, and L2 Linguistic Knowledge in L2 Literal and Inferential Reading. *English Teaching (South Korea)*, 79(4), 269–289. <https://doi.org/10.15858/engtea.79.4.202412.269>
- Kwon, N. (2024b). Working Memory, Background Knowledge, and L2 Linguistic Knowledge in L2 Literal and Inferential Reading. *English Teaching*, 79(4), 269–289. <https://doi.org/10.15858/engtea.79.4.202412.269>
- López Hernández, S., & Arango-Tobón, O. E. (2024). Teoría De La Mente, Lenguaje Pragmático y Comprensión Lectora Una Revisión Sistemática. *Revista Argentina de Ciencias Del Comportamiento*, 16, 33–43.
- Mendive, S., Aldoney, D., Mascareño Lara, M., Pezoa, J., & Hoff, E. (2022). Ambientes de lenguaje y alfabetización inicial en el hogar a los 4 años: determinantes y relación con comprensión lectora hasta los nueve años. *Infancia y Aprendizaje*, 45(2), 446–477. <https://doi.org/10.1080/02103702.2021.2015226>

- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex “Frontal Lobe” Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Molokopeeva, T., & Simard, D. (2024). Interaction between levels of text representation and working memory during L2 reading comprehension: What about it? *International Journal of Applied Linguistics (United Kingdom)*, 34(2), 568–585. <https://doi.org/10.1111/ijal.12516>
- Musci, M. C., & Picca, R. (2022). Intervención para el desarrollo de estrategias de monitoreo de la comprensión lectora en estudiantes de escolaridad primaria. *Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 19(2).
- Osorio-Fiquitiva, Y. E., & Rengifo-Herrera, F. J. (2025). Impacto de las funciones ejecutivas sobre la comprensión lectora. Revisión sistemática. In *Revista Psicología Arequipa. Univ. Catól. San Pablo* (Vol. 14, Number 2).
- Palacio Medina, A. M., Palacio Medina, B. A., Perea Mercado, L., & Moreno Romaña, M. C. (2018). El componente pragmático: elemento indispensable para la lectura en contexto. *Ciencias Sociales y Educación*, 7(14), 127–147. <https://doi.org/10.22395/csye.v7n14a7>
- Perfetti, C. A., & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. In L. Verhoeven, C. Elbro, & P. Reitsma (Eds.), *Precursors of Functional Literacy* (pp. 189–214). John Benjamins Publishing Company.
- Ramírez Sierra, C. C., & Fernández-Reina, M. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. *Ikala*, 27(2), 484–502. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12>
- Renuka, A. (2025). The Influence of Parental Involvement on Early Childhood Literacy. *International Journal for Research in Education*, 14(3), 9–16. <https://doi.org/10.63345/ijre.v14.i3.2>
- Riffo, B., Caro, N., & Sáez, K. (2018). CONCIENCIA LINGÜÍSTICA, LECTURA EN VOZ ALTA Y COMPRENSIÓN LECTORA. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 56(2), 175–198.
- Riffo Ocares, B., Reyes Reyes, F., Novoa Lagos, A., Véliz de Vos, M., & Castro Yáñez, G. (2014). Competencia léxica, Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media. *Literatura y Lingüística*, (30), 165–180.
- Rodríguez Barrera, A. P., Balaguera Celis, E. Y., & Moreno Sánchez, V. G. (2018). Los Procesos Lectores Caso de la Institución Educativa Marco Antonio Quijano Rico. *Educación y Ciencia*, (21), 175–198.
- Sarmiento Garzón, B. C., Lamus Lemus, F., & López Nañez, A. (2025). Memoria de trabajo y comprensión lectora en la etapa escolar: Un acercamiento exploratorio. *Anuario de Psicología Educativa Aplicada*, 2(Artículo e4). <https://doi.org/10.5093/apea2025a4>
- Silva Trujillo, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación Educativa*, 14(64), 47–55.

- Søndergaard Knudsen, H. B., & Jensen de López, K. (2018). The contribution of cognitive flexibility to children's reading comprehension – the case for Danish. *Journal of Research in Reading*, 1–19. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12251>
- Tabamo, L. M., & Labitad, G. F. (2025). Self-Efficacy in Teaching and Reading Comprehension Practices Among Public Elementary School Teachers. *International Journal on Science and Technology (IJSAT)* IJSAT25037057, 16(3).
- Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., & Niemi, P. (2022). Long-term effects of the home literacy environment on reading development: Familial risk for dyslexia as a moderator. *Journal of Experimental Child Psychology*, 215. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105314>
- Verdejo-García, A., & Bechara, A. (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Psicothema*, 22(2), 227–235.
- Villalonga Penna, M. M., Padilla Sabaté, C., & Burin, D. (2014). RELACIONES ENTRE DECODIFICACIÓN, CONOCIMIENTO LÉXICO-SEMÁNTICO E INFERENCIAS EN NIÑOS DE ESCOLARIDAD PRIMARIA. *INTERDISCIPLINARIA*, 31(2).
- World Bank Group. (2022). *DOS AÑOS DESPUÉS SALVANDO UNA GENERACIÓN*. <http://documents.worldbank.org/curated/en/099519106222227657>
- Zhang, S. Z., Inoue, T., & Georgiou, G. K. (2024). Is There a Genetic Confound in the Relation of Home Literacy Environment with Children's Reading Skills? A Familial Control Method Approach. *Reading Research Quarterly*, 59(3), 408–423. <https://doi.org/10.1002/rrq.553>
- Ziegler, J. C., Castel, C., Pech-Georgel, C., George, F., Alario, F. X., & Perry, C. (2008). Developmental dyslexia and the dual route model of reading: Simulating individual differences and subtypes. *Cognition*, 107(1), 151–178. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.09.004>