Revista de Educación Simón Rodríguez/ www.revistasimonrodriguez.org
Vol. 6 | No. 13| octubre 2026 – enero 2027 | ISSN: 3006-1385
https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.6i13.255

Artículo original

Percepciones de estudiantes de educación básica sobre la lectoescritura: dificultades y beneficios de estrategias didácticas

Perceptions of basic education students regarding literacy: difficulties and benefits of instructional strategies

Aracelli Magali Pairazamán Amaya [1]
José Luis Iparraguirre Tomás [2]
Lila Karina Huamán Munares [3]
Sugey Pilar Cornejo Purilla [4]

[1]Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Huánuco, Perú
Correo: ampairazamana@epgunheval.edu.pe

[2]Universidad de San Martín de Porres. Lima, Perú
Correo: jose.iparraguirre@angelicapalma.edu.pe

[3]Universidad Nacional San Luis Gonzaga. Ica, Perú
Correo: lila.huaman@unica.edu.pe

[4]Universidad Tecnológica del Perú. Lima Perú
Correo: scornejo@utp.edu.pe

Cómo citar:
Pairazamán Amaya, A. M., Iparraguirre Tomás, J. L., Huamán Munares, L. K., & Cornejo Purilla, S. P. (2026). Percepciones de estudiantes de educación básica sobre la lectoescritura: dificultades y beneficios de estrategias didácticas. *Revista de Educación Simón Rodríguez, 6*(13), 1–14. https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.6i13.255

Resumen

Contexto: La lectoescritura constituye un aprendizaje decisivo para el progreso académico dentro del currículo de la educación básica. **Objetivo:** Analizar las percepciones de un grupo de estudiantes de educación básica sobre la lectoescritura, las dificultades que perciben y los beneficios que asocian a las estrategias didácticas. **Método:** La investigación adoptó un diseño descriptivo de análisis documental, con enfoque cuantitativo y carácter no experimental. La muestra fue censal y estuvo constituida por 25 estudiantes de tercer año de Educación General Básica de una institución ecuatoriana. Se aplicó una encuesta con preguntas cerradas y alternativas fijas, organizada en las dimensiones concepciones de lectoescritura, manifestaciones de dificultad y valoración de estrategias didácticas, analizadas mediante frecuencias y porcentajes. **Resultados:** La opción compuesta (dictado, lectura lenta y faltas ortográficas) concentró el 68 % de las dificultades percibidas; la definición de lectoescritura como habilidad de leer y escribir con corrección alcanzó el 64 %; y la expectativa de responsabilidad y autonomía reunió el 76 % de los beneficios declarados. **Conclusiones:** El grupo presenta dificultades de carácter técnico y expectativas orientadas a la autogestión del aprendizaje. La voz estudiantil debe complementarse con evaluaciones directas del desempeño.

Palabras clave: Diagnóstico educativo; Educación básica; Formación docente; Lectoescritura; Percepción estudiantil.

Abstract

Context: Literacy-reading and writing-is a crucial area of learning for academic progress within the basic education curriculum. **Objective:** To analyze the perceptions of a group of basic education students regarding literacy, the difficulties they encounter, and the benefits they associate with specific instructional strategies. **Method:** The study employed a descriptive, non-experimental research design based on document analysis, utilizing a quantitative approach. The sample consisted of the entire population (a census sample) of 25 third-grade students from an Ecuadorian basic education institution. A survey with closed-ended questions and fixed-choice options was administered, covering three dimensions: conceptions of literacy, manifestations of difficulty, and the assessment of instructional strategies; data were analyzed using frequencies and percentages. **Results:** A composite

category (comprising dictation, slow reading, and spelling errors) accounted for 68% of the perceived difficulties; 64% of students defined literacy as the ability to read and write correctly; and 76% of the identified benefits related to expectations of responsibility and autonomy. **Conclusions:** The group faces technical challenges and holds expectations centered on self-directed learning. Student perspectives should be complemented by direct assessments of their actual performance.
Keywords: Educational diagnosis; Basic education; Teacher training; Literacy; Student perception.

Introducción

En el escenario educativo contemporáneo, la lectura y la escritura constituyen aprendizajes decisivos para el progreso académico, pues de ellas depende el acceso al conocimiento en los demás dominios del currículo escolar de la educación básica. Esta relevancia se apoya en un cuerpo de investigaciones que acumula pruebas sobre el papel del vocabulario y de los conocimientos previos en la comprensión de textos durante la escolaridad elemental (Hwang et al., 2023). Los factores escolares y personales, además, explican una parte sustancial de las diferencias de rendimiento lector entre aulas y centros, según un análisis multinivel con estudiantes portugueses (Lopes et al., 2022). De igual modo, las habilidades de lectura temprana aportan una base que trasciende el área de lengua y sostiene la alfabetización científica inicial en los primeros grados (Sun y Chan, 2025). Estos antecedentes confluyen en la relevancia escolar del constructo.

En esta línea de ideas, los procesos que sostienen la lectura avanzan de forma conjunta y exigen observación diferenciada dentro del aula. Un estudio con escolares chilenos de sexto año básico documentó vínculos estrechos entre el reconocimiento de palabras, la fluidez y la comprensión, con trayectorias individuales variadas (Arancibia et al., 2022). De ahí que las intervenciones destinadas a estudiantes con dificultades lectoras y dislexia requieran ajustes específicos en lugar de apoyos genéricos, según concluye una revisión amplia de programas para la educación elemental (Al Otaiba et al., 2023). En aulas con estudiantes multilingües, por su parte, la transferencia de los principios de la ciencia de la lectura exige un examen cuidadoso de las prácticas y de los materiales disponibles, de acuerdo con una revisión de revisiones sistemáticas sobre los primeros cinco grados (Kittle et al., 2024).

En relación con lo anterior, la escritura exige atención propia, pues abarca procesos de transcripción y composición con pesos distintos según la etapa escolar. En la transición de la educación primaria a los grados intermedios, un estudio longitudinal mostró que la transcripción y las funciones ejecutivas anticipan la calidad de los textos producidos por los alumnos (Rocha et al., 2022). No obstante, la enseñanza de la escritura mantiene distancias entre lo recomendado y lo practicado; una encuesta nacional aplicada en Australia documentó oportunidades limitadas de instrucción durante los seis primeros grados, con variaciones entre jurisdicciones (Malpique et al., 2023). Conviene, además, recuperar el propósito y el destinatario del texto, pues una enseñanza crítica y humanizadora de la escritura los sitúa como componentes centrales de las tareas escolares y de la motivación (Land, 2022).

De igual modo, la voz de los estudiantes aporta información valiosa sobre sus experiencias con la lectura y la escritura, aunque exige instrumentos cuidados. Una revisión sistemática de autoreportes de motivación hacia la escritura en los primeros cinco grados destacó el valor de recoger las percepciones infantiles y, a la vez, la necesidad de precisar los constructos evaluados (Alves et al., 2023). Esa precisión conceptual importa porque las ideas de los niños sobre lo que define a un buen lector guardan relación con su desempeño lector, según un estudio exploratorio en escuelas elementales y de grado medio (Smith et al., 2023). El panorama se completa con la perspectiva docente donde las maestras perciben con favor las propuestas que enseñan lectura y escritura de manera combinada, conforme documenta una investigación con docentes de aulas con alumno en proceso de bilingüismo (Malova et al., 2022).

Ante este panorama, conviene examinar qué dicen los estudiantes sobre la lectoescritura antes de convertir sus respuestas en juicios de desempeño. En aulas de América Latina, las dificultades de lectura y escritura concentran las preocupaciones escolares; sin embargo, las respuestas de un cuestionario a veces reciben una lectura diagnóstica. Entre las causas posibles figuran las categorías compuestas, la falta de tareas observables y la débil triangulación. La situación ideal combina la voz del grupo con evaluaciones directas de lectura, escritura y ortografía. La investigación abordó esta situación mediante una reanálisis documental de las respuestas de un grupo de estudiantes de tercer año de Educación General Básica. El estudio siguió dos preguntas: ¿qué patrones descriptivos presentan las respuestas del grupo sobre dificultades, concepciones y beneficios percibidos en lectoescritura?, ¿y qué implicaciones tienen esos patrones para el diagnóstico pedagógico y la formación docente?

En virtud de ello, un estudio en este sentido contribuiría a orientar la observación pedagógica con criterios basados en la percepción expresada y a evitar inferencias de rendimiento sin sustento. La aportación resulta pertinente para docentes de aula, para equipos directivos que planifican apoyos y para la formación inicial de maestros, porque ofrece una vía de lectura prudente de la información escolar disponible. Este enfoque protege a los menores, porque no los clasifica ni los etiqueta a partir de sus opiniones. El análisis documental, además, muestra cómo reutilizar datos ya publicados con transparencia y con respeto por la fuente original. El objetivo consistió en analizar las percepciones de un grupo de estudiantes de educación básica sobre la lectoescritura, las dificultades que perciben y los beneficios que asocian a las estrategias didácticas.

Método

Frente a este problema, el estudio adoptó un diseño descriptivo de análisis documental, con enfoque cuantitativo, alcance descriptivo y carácter no experimental. La decisión metodológica responde a la naturaleza de los datos disponibles pues tuvieron distribuciones de respuesta ya publicadas, en lugar de mediciones nuevas sobre participantes actuales. El análisis no procuró relaciones causales ni comparaciones entre grupos, sino la caracterización de las tendencias de respuesta del grupo escolar original. Este tipo de diseño resulta apropiado cuando la pregunta de investigación apunta a patrones descriptivos y a sus implicaciones

pedagógicas, siempre que el análisis registre la procedencia de los datos y los criterios de selección aplicados. Con esas condiciones, la unidad de análisis correspondió a cada alternativa de respuesta registrada en las tablas de la encuesta estudiantil del estudio de origen.

La investigación aplicó una encuesta a 25 estudiantes de tercer año de Educación General Básica y reunió, además, la perspectiva de una docente de aula; su producto principal consistió en una guía de estrategias con juegos lingüísticos, fichas de comprensión, trabalenguas, cuentos y recursos digitales., el análisis empleó el ítem sobre la definición de lectoescritura, sobre las manifestaciones de dificultad y sobre los beneficios de las estrategias didácticas.

Acerca de los participantes, la población de referencia reunió al grupo de escolares encuestados en la investigación de origen, con una muestra censal de 25 estudiantes de tercer año de Educación General Básica. Los criterios de inclusión exigieron distribuciones de respuesta completas y consistentes para todos los participantes, junto con relación directa con los objetivos del presente artículo. Los criterios de exclusión dejaron fuera las respuestas de la docente, que sirven como información contextual, y descartaron ítems con distribución incompleta o con opciones ambiguas para el análisis. Con esos filtros, el corpus final abarcó tres distribuciones de respuesta, una por cada dimensión seleccionada. El proceso no eliminó participantes, porque las tres preguntas reunieron respuesta de todo el grupo. El grupo permaneció uniforme en grado escolar e institución, condición que facilita la lectura conjunta de los resultados.

En lo que concierne al instrumento, la técnica de recolección consistió en una encuesta con preguntas cerradas y alternativas fijas; la investigación de origen añadió una entrevista a la docente como información de contexto. El cuestionario estudiantil organizó las preguntas en tres dimensiones: concepciones de lectoescritura, manifestaciones de dificultad percibidas y valoración de estrategias didácticas. Las variables de respuesta correspondieron a las alternativas de cada ítem, entre ellas una opción compuesta que reunió dictado, lectura lenta y faltas ortográficas. El estudio careció de intervenciones, puesto que no manipuló condiciones ni asignó tratamientos; el registro documental constituyó el único insumo del análisis y las frecuencias publicadas funcionaron como materia prima el análisis. La encuesta permaneció sin cambios de contenido.

De forma complementaria, las dimensiones del análisis contaron con definiciones conceptuales y empíricas. La concepción de lectoescritura comprende, en el plano conceptual, las ideas que los estudiantes construyen sobre el significado de leer y escribir; su registro empírico corresponde a la alternativa elegida en el ítem de definición. Las manifestaciones de dificultad aluden a los problemas que el grupo percibe en su desempeño lector y escritor; su registro empírico proviene de las alternativas del ítem de dificultades. Los beneficios percibidos nombran las ganancias esperadas de las estrategias didácticas; su indicador empírico abarca las categorías del ítem de beneficios. Las tres definiciones provienen de la encuesta original y conservan la redacción de la fuente.

Sumado a lo anterior, el trabajo de titulación de origen no reportó coeficientes de consistencia interna del cuestionario, y esta omisión limita la inferencia sobre la fiabilidad del instrumento. La presente reanálisis adoptó salvaguardas de fidelidad documental para proteger la exactitud

de los datos como transcripción literal de las alternativas, verificación aritmética de la suma de frecuencias contra el total de participantes y comprobación de que los porcentajes alcanzaron el 100 % en cada distribución. La doble revisión de las tablas redujo el riesgo de errores de transcripción. El contraste entre la suma de frecuencias y el total publicado sirvió como prueba de consistencia del corpus.

De este modo, el procedimiento del análisis comprendió los pasos que correspondían. La selección de ítems aplicó los criterios de inclusión ya descritos y produjo tres distribuciones utilizables. La transcripción de las alternativas y el cálculo de porcentajes con dos decimales generaron las tablas del apartado de resultados. El contraste final cotejó cada cifra,de manera adicional, el tratamiento de las alternativas compuestas mereció atención especial dentro del ítem de manifestaciones. La opción que agrupa dictado, lectura lenta y faltas ortográficas constituye una categoría con tres componentes, de modo que la selección del grupo informa sobre la aceptación del conjunto y no sobre la prevalencia separada de cada problema. El análisis conservó la formulación original, porque la desagregación de componentes exigiría frecuencias que la fuente no registró. Se anotaron, además, la ubicación exacta de cada tabla dentro del anexo para facilitar la verificación externa. La decisión protege la fidelidad con la fuente y evita atribuir al instrumento una precisión que no posee. El criterio evita mezclar frecuencias de ítems distintos.

En materia de resguardos éticos, el estudio empleó datos secundarios de acceso público y no recolectó información nueva de participantes. En el plano estadístico, el análisis adoptó un carácter descriptivo. Las frecuencias absolutas y los porcentajes resumieron cada distribución de respuesta, y el grupo total alcanzó 25 casos por ítem. El estudio no formuló hipótesis de relación y prescindió de pruebas inferenciales, por lo que no exigió verificación de normalidad ni selección de estadísticos de contraste, y ningún nivel de significación intervino en las decisiones analíticas. La estrategia de análisis consistió en leer cada distribución junto con la redacción literal de sus alternativas, porque el significado de las cifras depende de las opciones ofrecidas. Los cálculos aritméticos directos, a su vez, prescindieron de software especializado, y el apartado de resultados documenta cada cifra empleada. Este alcance condiciona la interpretación pues las tablas describen el grupo y no autorizan estimaciones más allá de los datos publicados.

Resultados

A continuación, el apartado expone los resultados del análisis documental sobre tres dimensiones de la encuesta estudiantil. La primera dimensión abarca las manifestaciones de dificultad de lectoescritura que el grupo declaró percibir. La segunda, recoge las concepciones de lectoescritura que los participantes manifestaron al definir la habilidad. La tercera, presenta los beneficios que el grupo atribuyó a las estrategias didácticas contempladas en la investigación de origen. Las tres distribuciones proceden del mismo grupo de estudiantes y aparecen organizadas en tablas, con frecuencias absolutas y porcentajes sobre el total de respuestas de cada ítem. La lectura conjunta de las tres dimensiones ofrece un retrato de las percepciones del grupo escolar.

Con referencia a las manifestaciones de dificultad, la Tabla 1 reúne las alternativas que los estudiantes seleccionaron ante la pregunta sobre los problemas de lectoescritura que perciben en su desempeño escolar. Cada fila contiene la respuesta elegida, la frecuencia absoluta y el porcentaje relativo al total del grupo. Las alternativas cubren desde problemas técnicos de escritura hasta dificultades de comprensión lectora, con una opción compuesta que agrupa tres manifestaciones. Se conserva la redacción de la fuente documental. Las respuestas describen la experiencia escolar inmediata de los participantes. El orden de las filas sigue la presentación de la fuente.

Tabla 1. *Manifestaciones de dificultad de lectoescritura percibidas por los estudiantes.*

Respuesta seleccionada	n	%
Dictado, lectura lenta y faltas ortográficas	17	68.00
Análisis de lectura y escritura según contenido	2	8.00
Dificultad de comprensión al leer	3	12.00
Repetición de palabras	2	8.00
Incumplimiento de reglas ortográficas al leer o escribir	1	4.00
Total	25	100.00

Nota: Elaboración a partir de las frecuencias del ítem sobre Manifestaciones de dificultad de lectoescritura n = 25.

Como se aprecia en la Tabla 1, la alternativa compuesta concentró la mayor parte de las respuestas con 17 estudiantes, equivalentes al 68 % del grupo, la eligieron como manifestación de dificultad. El resto de las opciones reunió cifras menores y dispersas con tres casos señalaron dificultad de comprensión al leer, dos optaron por el análisis de lectura y escritura según contenido, dos mencionaron la repetición de palabras y uno indicó el incumplimiento de reglas ortográficas al leer o escribir. El patrón apunta a un predominio de las dificultades técnicas de decodificación y ortografía sobre las de comprensión, aunque la formulación compuesta de la alternativa impide jerarquizar sus componentes. La suma de las alternativas de menor frecuencia alcanzó ocho casos, cifra que confirma la dispersión de las respuestas minoritarias.

Con igual relevancia, la Tabla 2 presenta las concepciones de lectoescritura que los participantes manifestaron al definir la habilidad en la primera pregunta de la encuesta. Se agrupa las alternativas en cuatro formulaciones breves, con sus frecuencias y porcentajes sobre el total del grupo, y mantiene la correspondencia con las cifras de la fuente original. Las formulaciones abarcan desde una definición funcional del constructo hasta enfoques restringidos a la corrección gramatical o a las normas ortográficas. Esta variedad de definiciones guarda relación con la naturaleza escolar del término, poco habitual en el discurso cotidiano del alumno.

Tabla 2. *Concepciones de lectoescritura expresadas por los estudiantes.*

Alternativa resumida	n	%
Habilidad de leer y escribir con corrección	16	64.00
Transcripción y orden gramatical	5	20.00
Dificultad para componer textos	3	12.00
Aplicación de normas ortográficas	1	4.00
Total	25	100.00

Nota: Elaboración a partir de las frecuencias del ítem sobre concepciones; n = 25.

Los resultados descritos en la Tabla 2 indican que 16 estudiantes, es decir, el 64 % del grupo, asociaron la lectoescritura con la capacidad de leer y escribir con corrección. Por otro lado, 5 participantes, con el 20 %, la vincularon con la transcripción y el orden gramatical, 3 casos, con el 12 %, la relacionaron con la dificultad para componer textos y solo uno con el 4 %, la redujo a la aplicación de normas ortográficas. La alternativa dominante describe una noción funcional y general del constructo, y las opciones restantes aluden a aspectos parciales como la corrección gramatical o la ortografía. Ninguna respuesta aludió a procesos de planificación, revisión o comprensión, lo que delimita el alcance conceptual de las definiciones disponibles en el grupo.

No menos importante, la Tabla 3 organiza los beneficios que los participantes atribuyeron a las estrategias didácticas contempladas en la investigación de origen, a partir de la pregunta sobre lo que los estudiantes esperarían lograr con dichas actividades. Se presenta cuatro categorías con sus frecuencias y porcentajes, en correspondencia con las cifras informadas por la fuente. Las categorías abarcan beneficios personales, como la responsabilidad y la autonomía, y beneficios vinculados con la creatividad, la participación y la preparación para el trabajo. Las opciones reflejan expectativas sobre lo que las actividades escolares pueden aportar al desarrollo personal y académico de los participantes.

Tabla 3. *Beneficios percibidos de las estrategias didácticas.*

Beneficio declarado	n	%
Responsabilidad y autonomía	19	76.00
Actividades creativas	4	16.00
Participación en clase	1	4.00
Preparación para el trabajo	1	4.00
Total	25	100.00

Nota: Elaboración a partir de las frecuencias del ítem sobre beneficios n = 25.

Según la Tabla 3, la expectativa de responsabilidad y autonomía concentró 19 respuestas, equivalentes al 76 % del grupo. Las actividades creativas reunieron 4 menciones, con el 16 %, y la participación en clase y la preparación para el trabajo recibieron una mención cada una, con el 4 %. Las preferencias giraron en torno a beneficios relacionados con la autogestión del aprendizaje y describen expectativas del grupo, no efectos verificados de una aplicación

real de estrategias. El grupo vinculó las estrategias con beneficios personales. El contraste entre la categoría dominante y las restantes delimita, además, el eje valorativo. Esta lectura prudente evita atribuir a las actividades propuestas ganancias que el diseño documental no midió, y deja abierta la pregunta por la eficacia de las estrategias didácticas en condiciones controladas de enseñanza.

En su conjunto, las tres distribuciones reflejan que el grupo maneja una noción general de lectoescritura, percibe dificultades concentradas en el dictado, la lentitud lectora y la ortografía, y espera de las estrategias didácticas ganancias en responsabilidad y autonomía. La coincidencia entre la alternativa conceptual dominante y las manifestaciones percibidas aporta una lectura conjunta del constructo escolar. No existe, en cambio, medida directa de desempeño que permita ordenar a los estudiantes por nivel lector, precisión ortográfica o calidad textual. La información de la docente, disponible en la fuente como apoyo contextual, apunta a la conveniencia de revisar las prácticas de aula; un único informante adulto carece, sin embargo, de peso para establecer consenso docente o relaciones causales. El alcance de esta síntesis permanece, por tanto, dentro de los límites del corpus disponible.

Discusión

En cuanto al primer resultado, la concentración de respuestas en dictado, lectura lenta y faltas ortográficas exige una lectura prudente de la velocidad lectora. Carriquiry et al. (2026) examinaron un modelo de mediación con técnicas estadísticas y demostraron que la fluidez funcionó como mediadora entre las funciones ejecutivas y la comprensión lectora en escolares uruguayos. Cruz y Zevallos (2024) aportaron criterios sobre intervenciones que mejoran la velocidad y la fluidez lectora mediante un metaanálisis con escolares hispanohablantes de Educación Infantil y primaria. Morris (2023), a su vez, argumentó a favor de la tutoría específica para lectores con dificultades de los primeros grados en una revisión razonada de la literatura. Estos aportes coinciden con la conveniencia de observar la lentitud lectora por separado y de diseñar apoyos ajustados a su origen.

En sintonía con lo anterior, el dictado y la ortografía ocupan un lugar distintivo dentro de las manifestaciones percibidas. Choi et al. (2023) mostraron, con análisis de crecimiento y con indicadores técnicos adecuados, que el dictado constituye un recurso útil para el seguimiento del progreso en la precisión ortográfica de estudiantes de primaria. Babayiğit (2022) demostró, mediante un estudio experimental sobre aprendizaje ortográfico, que la ortografía resulta más exigente que la lectura hasta en sistemas de escritura transparentes. Neitzel et al. (2022) sintetizaron investigaciones cuantitativas y registraron efectos positivos y variados en programas para lectores con dificultades de escuelas elementales cuando atienden componentes específicos del aprendizaje lector. Estos antecedentes otorgan sentido pedagógico a las menciones del grupo y dan fundamento a la idea de examinar el dictado y las reglas ortográficas como focos específicos de observación y de apoyo.

Otro elemento importante atañe a la concepción dominante, que equipara la lectoescritura con la capacidad de leer y escribir con corrección. Kim et al. (2024) establecieron, en una revisión sistemática de la literatura, que las relaciones entre lectura y escritura varían según el tamaño

lingüístico evaluado, la fase del desarrollo y la forma de medición. Bus et al. (2024) defendieron, con un análisis argumentado a partir de datos de investigación, los beneficios de la lectura independiente en la escuela cuando el entorno ofrece libros accesibles y tiempo protegido. Ambos aportes amplían la definición escolar dominante al respaldar que leer y escribir implican procesos diferenciados que el aula necesita observar por separado, con oportunidades de práctica significativa dentro del plan de estudios. La concepción del grupo, centrada en la corrección, gana así un marco de análisis más amplio.

Por otra parte, la preferencia por la responsabilidad y la autonomía dialoga con la literatura sobre motivación. van der Sande et al. (2023) concluyeron, en un metaanálisis con estudios experimentales y cuasiexperimentales, que las intervenciones que fomentan la motivación lectora producen efectos positivos y moderados, en especial cuando promueven experiencias de lectura de calidad. Pelletier et al. (2025) comprobaron, con un análisis sobre estudiantes de primaria y de secundaria, que la motivación y la frecuencia lectora predicen el rendimiento lector a lo largo de la escolaridad. Patzak y Zhang (2025) determinaron, en una revisión sistemática con metaanálisis, que el apoyo a la autonomía del docente, combinado con una adecuada provisión de estructura, favorece la motivación óptima en el aula. Estos resultados respaldan la expectativa del grupo hacia la autonomía como eje de las estrategias didácticas.

En otro orden de ideas, las expectativas de beneficio no equivalen a efectos demostrados, y la literatura exige cautela. Merke et al. (2024) reportaron, en un metaanálisis de estudios de intervención, efectos pequeños de las adiciones a la lectura silenciosa independiente sobre la proficiencia lectora y la motivación. Hall et al. (2023) advirtieron, tras una revisión sistemática con metaanálisis de cuatro décadas, que las intervenciones para estudiantes con dislexia o en riesgo de presentarla generan mejoras medibles, aunque el tamaño del efecto varía con las características del programa y de los participantes. Ambos conjuntos de resultados sostienen la distinción entre la valoración esperada de las estrategias y la verificación empírica de su eficacia, distinción que el alcance descriptivo del presente estudio impide cruzar con datos propios. La recomendación derivada apunta a evaluar las estrategias antes de adoptarlas como práctica generalizada.

Con respecto a la formación docente, la interpretación prudente de la información escolar exige preparación específica. Rice et al. (2024) documentaron, en un metaanálisis de programas de desarrollo profesional, mejoras en las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora y, en menor medida, en el desempeño de los alumnos. Grønli et al. (2026) describieron, en una revisión sistemática, prácticas de retroalimentación sobre la lectura oral de los más pequeños que responden a decisiones docentes dignas de registro y de formación. Estos aportes conectan con el presente estudio en que la lectura crítica de las respuestas de los escolares constituye una competencia formativa que los programas de magisterio pueden cultivar, con ejercicios de análisis documental y de interpretación prudente de encuestas. Ese tipo de ejercicios aporta criterios para leer tablas de aula sin sobreinterpretar sus alcances.

En el contexto latinoamericano, los resultados dialogan con investigaciones cercanas al escenario escolar del estudio. Montalvo (2026) expuso, en un estudio empírico con estudiantes de quinto grado de primaria de Lima Metropolitana, la relación de la retroalimentación

formativa con la motivación hacia la escritura. Espinoza (2022) constató, dentro de una experiencia de aula con estrategias específicas, el incremento de la comprensión lectora de escolares del tercer grado de primaria mediante el trabajo de las habilidades comunicativas. Ambos trabajos coinciden con la orientación del presente estudio en que la voz y las experiencias de los estudiantes ofrecen puntos de partida útiles para decisiones pedagógicas contextualizadas, siempre con verificación posterior del aprendizaje. La coincidencia regional refuerza, además, la pertinencia de estudiar la lectoescritura desde las aulas andinas.

Junto con lo anterior, las experiencias complementarias al aula amplían el repertorio de apoyos disponibles. Li y Collins (2026) compararon la retroalimentación del instructor, de los pares y de la inteligencia artificial, y registraron la relación de las percepciones de los alumnos con los resultados de escritura. Çalışkan y Ulaş (2022) verificaron, en un estudio cuasiexperimental con grupo de control, mejoras en la comprensión, la motivación y las actitudes hacia la lectura de escolares de cuarto grado de primaria tras actividades de lectura con participación de las familias. Estos antecedentes respaldan la recomendación de combinar la percepción declarada con experiencias variadas y con medidas de resultado que confirmen el progreso del alumno. El repertorio, en consecuencia, sobrepasa los límites del aula y alcanza a las familias y a los recursos digitales.

A ello se suma la detección temprana del riesgo lector, un campo que respalda el tránsito de la percepción a la medición. Baker et al. (2022) midieron la precisión diagnóstica de tamizajes en español y en inglés para predecir la comprensión lectora al final de primero y de segundo grado en 1221 y 1004 estudiantes bilingües, y observaron que la denominación de letras, la decodificación y la fluidez oral en español anticiparon el riesgo lector en los dos grados. Goodrich et al. (2026) identificaron, entre 220 niños bilingües español-inglés, las medidas de lenguaje oral y de alfabetización temprana aplicadas antes del primer grado que clasifican con precisión el riesgo de dificultad lectora un año después, y explicaron las consecuencias de la identificación errónea en esa población. Ambos trabajos abonan la complementación de encuestas con tamizajes breves y validados.

Conviene advertir las limitaciones que enmarcan la interpretación. El alcance descriptivo y el tamaño del grupo impiden generalizar los patrones a otros contextos o niveles educativos. El análisis partió de frecuencias agregadas, sin medidas individuales de desempeño, sin datos sociodemográficos del grupo y sin seguimiento longitudinal. La fuente no reportó la fiabilidad del cuestionario ni el proceso de validación de las alternativas, y una de ellas reúne tres manifestaciones distintas, lo que reduce la precisión diagnóstica de esa categoría. La deseabilidad social y la comprensión infantil de las opciones constituyen riesgos adicionales propios de las encuestas a menores. Estas restricciones no invalidan el valor exploratorio de los resultados, aunque delimitan su lectura como percepción expresada y no como prueba de rendimiento. Las decisiones derivadas del estudio deben leerse, por ello, como orientaciones provisionales sujetas a comprobación.

De cara a futuros estudios, la agenda natural combina percepción y desempeño con diseños más exigentes. Convendría aplicar tareas de lectura en voz alta, de comprensión literal e inferencial, de dictado y de composición breve, con instrumentos de fiabilidad documentada

y rúbricas públicas. Los diseños longitudinales permitirían observar el progreso de los estudiantes a lo largo de una secuencia didáctica, y las comparaciones entre aulas aportarían información sobre el peso de las prácticas docentes. La incorporación de la voz familiar y docente enriquecería la triangulación de perspectivas. La agenda requiere, además, muestras más amplias y contextos comparados para valorar la estabilidad de los patrones descritos. La formación inicial de maestros también puede aprovechar ejercicios de reanálisis documental como los de este artículo para entrenar la lectura prudente de los datos escolares.

Conclusiones

En definitiva, el estudio describió las percepciones de un grupo de 25 estudiantes de educación básica mediante el análisis documental de tres distribuciones de respuesta. La alternativa que reúne dictado, lectura lenta y faltas ortográficas concentró el 68 % de las respuestas sobre manifestaciones de dificultad. La definición de lectoescritura como habilidad de leer y escribir con corrección reunió al 64 % del grupo, y la expectativa de responsabilidad y autonomía alcanzó el 76 % de las menciones sobre beneficios de las estrategias didácticas. Estos resultados delimitan un perfil grupal centrado en dificultades técnicas de lectura y escritura y en beneficios relacionados con la autogestión del aprendizaje, en correspondencia con el objetivo propuesto en la investigación. Las cifras describen un grupo con dificultades concentradas en lo técnico y expectativas definidas hacia la autonomía.

Desde la perspectiva aplicada, los resultados orientan decisiones sin autorizar inferencias de rendimiento. Las implicaciones apuntan a complementar la voz del grupo con tareas observables de lectura oral, comprensión, dictado y composición breve, y a comunicar los criterios de evaluación en lenguaje accesible para los niños. Los datos avalan el pilotaje controlado de las estrategias de la guía original, como los juegos lingüísticos y las fichas de comprensión, antes de atribuirles efectos sobre el aprendizaje. Como recomendaciones se plantea que los equipos escolares pueden documentar sus decisiones de evaluación con la voz de los alumnos y con registros comparables; la formación inicial puede incorporar el análisis crítico de encuestas como ejercicio de juicio pedagógico; las administraciones pueden promover instrumentos con respaldo psicométrico publicado. Futuras intervenciones deberán someter estas orientaciones a verificación empírica con muestras amplias y medidas estandarizadas.

Acerca de

Contribución de los autores: Los autores contribuyeron en la conceptualización del estudio, al desarrollo metodológico, al análisis e interpretación de los datos, a la redacción del manuscrito y a la revisión crítica de su contenido intelectual.

Financiamiento: Los autores declaran que no recibió financiamiento para esta investigación.

Conflicto de interés: Los autores declaran no tener conflictos de interés relacionados con este estudio.

Certificación ética: El estudio incluyó a estudiantes menores de edad. Corresponde garantizar las autorizaciones institucionales, el consentimiento informado de sus representantes y el asentimiento de los estudiantes, así como la participación voluntaria y la confidencialidad de la información recopilada.

Historia del artículo: Artículo recibido: 28 de agosto 2026 | Arbitrado: 15 de septiembre 2026 | Aceptado: 05 de octubre 2026 | Publicado: 06 de noviembre 2026.

Referencias

Al Otaiba, S., McMaster, K., Wanzek, J., y Zaru, M. W. (2023). What we know and need to know about literacy interventions for elementary students with reading difficulties and disabilities, including dyslexia. *Reading Research Quarterly*, *58*(2), 313-332. https://doi.org/10.1002/rrq.458

Alves, A., Walgermo, B. R., McTigue, E., y Uppstad, P. H. (2023). Assessing writing motivation: A systematic review of K-5 students' self-reports. *Educational Psychology Review*, *35*(1), 24. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09732-6

Arancibia, B., León, H., Castro, G., Bizama, M., y Sáez, K. (2022). Comprensión de lectura, reconocimiento de palabras y fluidez lectora en escolares de sexto año básico. *Onomázein, (55), 156*-173. https://doi.org/10.7764/onomazein.55.05

Babayiğit, S. (2022). Does a truly symmetrically transparent orthography exist? Spelling is more difficult than reading even in an orthography considered highly transparent for both reading and spelling. *Reading and Writing*, *35*(10), 2453-2472. https://doi.org/10.1007/s11145-022-10259-5

Baker, D. L., Cummings, K., y Smolkowski, K. (2022). Diagnostic accuracy of Spanish and English screeners with Spanish and English criterion measures for bilingual students in Grades 1 and 2. *Journal of School Psychology*, *92*, 299-323. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.04.001

Bus, A. G., Shang, Y., y Roskos, K. (2024). Building a stronger case for independent reading at school. *AERA Open, 10*. https://doi.org/10.1177/23328584241267843

Çalışkan, E. F., y Ulaş, A. H. (2022). The effect of parent-involved reading activities on primary school students' reading comprehension skills, reading motivation, and attitudes towards reading. *International Electronic Journal of Elementary Education, 14*(4), 509-524. https://doi.org/10.26822/iejee.2022.260

Carriquiry, C., Cuadro, A., y Roldán, L. A. (2026). ¿Es la fluidez lectora mediadora del efecto de las funciones ejecutivas sobre la comprensión lectora? Actualidades en Psicología, 40(140), 1-20. https://doi.org/10.15517/ap.v40i140.63852

Choi, S., Shanahan, E., An, J., y McMaster, K. (2023). Monitoring elementary students' progress using word dictation: Technical features of slope and growth analysis. *Assessment for Effective Intervention*, *48*(4), 201-210. https://doi.org/10.1177/15345084231182718

Cornejo, M. E. (2023). Estrategias didácticas para mejorar la lectoescritura en estudiantes de tercer año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Técnico Salesiano, período lectivo 2022-2023. [Trabajo de titulación, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional UPS. https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/25944

Cruz, J., y Zevallos, D. S. (2024). Intervenciones para la mejora de la velocidad y fluidez lectora en hispanohablantes de Educación Infantil y primaria: Un metaanálisis. *Revista de Investigación en Logopedia*, *14*(1), e90521. https://doi.org/10.5209/rlog.90521

Espinoza, M. G. (2022). Habilidades comunicativas para incrementar la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de primaria. *Cátedra*, *5*(2), 18-34. https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3540

Goodrich, J. M., Fitton, L., Gutiérrez, N., Smolak, E., y Crosby, G. (2026). Predicting Risk for Reading Difficulty among Spanish-English Speaking Students: Classification Accuracy of Kindergarten Oral Language and Early Literacy. *Contemporary School Psychology*, *30*(3), 401-418. https://doi.org/10.1007/s40688-026-00592-9

Grønli, K. M., Walgermo, B. R., McTigue, E. M., y Uppstad, P. H. (2026). Feedback practices on young students' oral reading: A systematic review. *Review of Educational Research*, *96*(2), 391-434. https://doi.org/10.3102/00346543241306070

Hall, C., Dahl, K., Cho, E., Solari, E. J., Capin, P., Conner, C. L., Henry, A. R., Cook, L., Hayes, L., Vargas, I., Richmond, C. L., y Kehoe, K. F. (2023). Forty years of reading intervention research for elementary students with or at risk for dyslexia: A systematic review and meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, *58*(2), 285-312. https://doi.org/10.1002/rrq.477

Hwang, H., Cabell, S. Q., y Joyner, R. E. (2023). Does cultivating content knowledge during literacy instruction support vocabulary and comprehension in the elementary school years? A systematic review. *Reading Psychology*, *44*(2), 145-174. https://doi.org/10.1080/02702711.2022.2141397

Kim, Y. S. G., Wolters, A., y Lee, J. (2024). Reading and writing relations are not uniform: They differ by the linguistic grain size, developmental phase, and measurement. *Review of Educational Research*, *94*(3), 311-342. https://doi.org/10.3102/00346543231178830

Kittle, J. M., Amendum, S. J., y Budde, C. M. (2024). What does research say about the science of reading for K-5 multilingual learners? A systematic review of systematic reviews. *Educational Psychology Review*, *36*(4), 108. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09942-6

Land, C. L. (2022). Recentering purpose and audience as part of a critical, humanizing approach to writing instruction. *Reading Research Quarterly*, *57*(1), 37-58. https://doi.org/10.1002/rrq.371

Li, A. W., y Collins, P. (2026). Formative feedback across sources: Student perceptions and writing outcomes with instructor, peer, and AI-generated feedback. *Reading and Writing*, *39*(8), 3107-3129. https://doi.org/10.1007/s11145-026-10761-0

Lopes, J., Oliveira, C., y Costa, P. (2022). Determinantes escolares y de los estudiantes en el rendimiento lector: Un análisis multinivel con estudiantes portugueses. *Revista de Psicodidáctica*, *27*(1), 29-37. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.05.001

Malova, I., Avalos, M. A., y Gort, M. (2022). Teachers' perceptions of integrated reading-writing instruction for emergent bilinguals. *Reading & Writing Quarterly*, *38*(6), 564-588. https://doi.org/10.1080/10573569.2022.2025509

Malpique, A., Valcan, D., Pino, D., y Ledger, S. (2023). Teaching writing in primary education (grades 1-6) in Australia: A national survey. *Reading and Writing*, *36*(1), 119-145. https://doi.org/10.1007/s11145-022-10294-2

Merke, S., Ganushchak, L., y van Steensel, R. (2024). Effects of additions to independent silent reading on students' reading proficiency, motivation, and behavior: Results of a meta-analysis. *Educational Research Review, 42*, 100572. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100572

Montalvo, M. I. (2026). Retroalimentación formativa y motivación hacia la escritura en estudiantes de quinto grado de primaria de Lima Metropolitana. *Revista Simón Rodríguez, 6*(13), 1-15. https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.6i13.237

Morris, D. (2023). The case for tutoring struggling readers in the primary grades. *Reading & Writing Quarterly, 39*(2), 104-119. https://doi.org/10.1080/10573569.2022.2055509

Neitzel, A. J., Lake, C., Pellegrini, M., y Slavin, R. E. (2022). A synthesis of quantitative research on programs for struggling readers in elementary schools. *Reading Research Quarterly, 57*(1), 149-179. https://doi.org/10.1002/rrq.379

Patzak, A., y Zhang, X. (2025). Blending teacher autonomy support and provision of structure in the classroom for optimal motivation: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review, 37*(1), 17. https://doi.org/10.1007/s10648-025-09994-2

Pelletier, D., Gilbert, W., Guay, F., y Falardeau, E. (2025). Predicting reading achievement from reading support: The role of motivation and reading frequency in elementary and secondary school students. *Contemporary Educational Psychology, 83*, 102421. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2025.102421

Rice, M., Lambright, K., y Wijekumar, K. (2024). Professional development in reading comprehension: A meta-analysis of the effects on teachers and students. *Reading Research Quarterly, 59*(3), 424-447. https://doi.org/10.1002/rrq.546

Rocha, R. S., Castro, S. L., y Limpo, T. (2022). The role of transcription and executive functions in writing: A longitudinal study in the transition from primary to intermediate grades. *Reading and Writing, 35*(8), 1911-1932. https://doi.org/10.1007/s11145-022-10256-8

Smith, J. A., Bell, S. M., Philippakos, Z. A., y Park, Y. (2023). Investigating the relationship between perceptions of a "good reader" and reading performance among elementary and middle school students: An exploratory study. *Reading & Writing Quarterly, 39*(3), 212-227. https://doi.org/10.1080/10573569.2022.2092802

Sun, Y. K., y Chan, M. H. (2025). Pathways to early science literacy: Investigating the different role of language and reading skills in science literacy among early primary school children. *International Journal of Science Education, 47*(4), 494-509. https://doi.org/10.1080/09500693.2024.2335671

van der Sande, L., van Steensel, R., Fikrat, S., y Arends, L. (2023). Effectiveness of interventions that foster reading motivation: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 35*(1), 21. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09719-3

Este artículo está bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).