



Artículo original / Original article

Comprensión lectora global y por dimensiones en estudiantes de segundo grado de contextos urbano y rural de la Amazonía peruana

Overall and Dimensional Reading Comprehension among Second-Grade Students in Urban and Rural Contexts of the Peruvian Amazon

Pacita Mercedes Mozombite-Tenazoa ^{1*}; Keller Sánchez-Dávila ¹

¹Universidad César Vallejo, Tarapoto, Perú

Recibido: 05/04/2026

Aceptado: 30/06/2026

Publicado: 25/07/2026

*Autor de correspondencia: pmozombite@ucvvirtual.edu.pe

Resumen: La comprensión lectora puede presentar perfiles distintos según las demandas cognitivas de la tarea y el contexto escolar, por lo que su evaluación requiere considerar tanto el desempeño global como sus dimensiones específicas. El objetivo fue comparar el nivel de comprensión lectora de estudiantes de segundo grado de primaria de una institución urbana de Tarapoto y otra rural de Chazuta, San Martín, Perú. Se realizó un estudio cuantitativo, observacional, transversal y descriptivo-comparativo con 90 estudiantes, 50 de Tarapoto y 40 de Chazuta. Se aplicó una prueba basada en un texto narrativo con preguntas abiertas sobre comprensión literal, inferencial y criterial, calificadas mediante rúbrica. Los resultados mostraron predominio del nivel regular en las tres dimensiones de ambas instituciones. La comparación global mediante prueba Z no evidenció diferencia estadísticamente significativa entre los grupos ($Z = -0.83$; $\alpha = 0.05$). Se concluye que, en los grupos evaluados, la diferenciación territorial no estuvo acompañada de una diferencia global detectable en comprensión lectora, aunque el análisis dimensional reveló variaciones descriptivas entre perfiles de desempeño.

Palabras clave: Amazonía peruana; comprensión lectora; contexto urbano-rural; desempeño lector; educación primaria

Abstract: Reading comprehension may show different profiles depending on the cognitive demands of the task and the school context; therefore, its assessment should consider both overall performance and specific dimensions. This study aimed to compare reading comprehension levels among second-grade primary school students from an urban school in Tarapoto and a rural school in Chazuta, San Martín, Peru. A quantitative, observational, cross-sectional, descriptive-comparative study was conducted with 90 students, 50 from Tarapoto and 40 from Chazuta. A narrative-text comprehension test with open-ended questions assessing literal, inferential, and evaluative comprehension was administered and scored using a rubric. The "regular" level predominated across all three dimensions in both schools. The overall comparison using a Z test showed no statistically significant difference between the groups ($Z = -0.83$; $\alpha = 0.05$). These findings indicate that, among the groups assessed, territorial differentiation was not accompanied by a detectable overall difference in reading comprehension, although the dimensional analysis revealed descriptive variations in performance profiles across dimensions.

Keywords: Peruvian Amazon; reading comprehension; urban-rural context; reading performance; primary education

1. Introducción

La comprensión lectora constituye una habilidad compleja que permite construir significado a partir del texto mediante la integración de conocimientos lingüísticos, procesos cognitivos y experiencias previas del lector. Su desarrollo durante la educación primaria resulta particularmente relevante, porque en esta etapa los estudiantes transitan progresivamente desde el reconocimiento y la decodificación hacia formas de lectura que demandan interpretar, relacionar y evaluar información. La evidencia longitudinal muestra que la comprensión no depende únicamente de la fluidez, sino también de habilidades lingüísticas que ejercen efectos diferenciados a lo largo de la escolaridad (Zhao et al., 2024). Asimismo, un metaanálisis realizado con estudiantes hispanohablantes de educación infantil y primaria confirma el carácter multicomponente de esta competencia y demuestra que distintas intervenciones orientadas a sus procesos constitutivos pueden favorecer su desarrollo (Salceda & Polo, 2025).

Esta complejidad implica que la comprensión lectora no debería analizarse únicamente mediante un puntaje global. La literatura distingue niveles que involucran operaciones cognitivas progresivamente diferentes, entre ellas la recuperación de información explícita, la elaboración de inferencias y la valoración o evaluación del contenido. En estudiantes de primaria, las funciones ejecutivas y los conocimientos lingüísticos presentan relaciones diferenciadas con la comprensión literal, inferencial y evaluativa (Hung et al., 2025), mientras que los lectores con dificultades pueden mostrar perfiles distintos según el dominio alcanzado en cada uno de estos componentes (Lee et al., 2026). Particularmente, la inferencia constituye un proceso central para construir información que no aparece explícitamente en el texto; sin embargo, las variaciones existentes en su definición, enseñanza y evaluación muestran que los niveles de comprensión no siempre son conceptualizados ni medidos de manera homogénea (Rice et al., 2024).

El desarrollo de estas habilidades ocurre, además, dentro de contextos educativos y sociales heterogéneos. Las características de la escuela y del entorno pueden coincidir con oportunidades distintas para acceder a recursos, prácticas pedagógicas y experiencias de alfabetización. En estudiantes de segundo y cuarto grado, las escuelas socioeconómicamente vulnerables han mostrado menores desempeños en diversas competencias de alfabetización, con diferencias especialmente marcadas en habilidades de orden superior como la comprensión lectora, aunque parte de estas desigualdades se relaciona con competencias lingüísticas y cognitivas individuales (Salas & Pascual, 2023). En contextos rurales, factores estructurales como movilidad docente, disponibilidad limitada de materiales, absentismo y participación familiar también se han asociado con dificultades de aprendizaje lector (Kızıldaş, 2026). Incluso las respuestas a intervenciones pueden variar entre escenarios urbanos y rurales, lo que evidencia la relevancia del contexto en el estudio de la comprensión (Saldarriaga Restrepo et al., 2026).

No obstante, las diferencias en comprensión lectora no pueden atribuirse exclusivamente al contexto territorial, pues responden a la interacción de múltiples factores. En el ámbito familiar, la disponibilidad de libros, la cohesión del hogar, las prácticas de crianza y la motivación lectora pueden establecer vías indirectas hacia mejores habilidades lingüísticas y de comprensión (Yu et al., 2024). De forma concordante, datos de PIRLS 2021 muestran que un ambiente familiar activo de lectura y la disponibilidad de recursos impresos se relacionan con la comprensión mediante mecanismos vinculados con el disfrute, la motivación y la frecuencia de lectura (Claes et al., 2024). A estos elementos se suman procesos individuales: la memoria de trabajo, la inhibición y la flexibilidad cognitiva participan directa o indirectamente en la comprensión de textos (Escobar & Espinoza, 2025), mientras que el vocabulario y la gramática adquiridos tempranamente predicen posteriormente distintos componentes de la lectura (Jago et al., 2025).

Las dificultades para comprender textos pueden extender sus efectos más allá del área curricular asociada directamente con la lectura. El progreso de la comprensión lectora se ha relacionado longitudinalmente con el desarrollo posterior de habilidades aritméticas, lo que sugiere que determinados aprendizajes matemáticos también dependen de procesos lingüísticos necesarios para interpretar información escrita (Träff et al., 2025). En estudiantes de segundo grado, la

comprensión constituye además un predictor significativo de la alfabetización científica, incluso al considerar otras habilidades como vocabulario, lectura de palabras y razonamiento no verbal (Sun & Chan, 2025). Estas relaciones adquieren mayor relevancia cuando las dificultades persisten: seguimientos longitudinales han mostrado que niños con debilidades específicas de comprensión presentan posteriormente mayor riesgo de no alcanzar objetivos educativos, obtener menores calificaciones e incluso experimentar resultados desfavorables en educación y empleo durante la transición hacia la adultez (James et al., 2024).

Pese al conocimiento acumulado, persisten dificultades para evaluar e intervenir sobre la comprensión lectora de manera consistente. Una revisión de estudios observacionales de enseñanza mostró que las prácticas aplicadas regularmente en las aulas todavía se alinean de forma limitada con las estrategias de comprensión respaldadas por la investigación, particularmente en cuanto a discusión profunda de textos y enseñanza explícita de conocimientos y estrategias (Capin et al., 2025). A ello se agrega la falta de uniformidad conceptual y evaluativa de procesos como la inferencia, debido a que los tipos de inferencias enseñados y aquellos finalmente evaluados no siempre coinciden (Rice et al., 2024). Aunque intervenciones multidimensionales que combinan formación docente, acompañamiento pedagógico y disponibilidad de libros han producido mejoras incluso en escuelas rurales e indígenas, sus resultados muestran también la necesidad de considerar las particularidades del entorno donde se desarrolla el aprendizaje lector (Peller et al., 2025).

El estado reciente del conocimiento refleja, por tanto, avances importantes pero todavía fragmentados. Algunos estudios han identificado perfiles diferenciados de comprensión literal, inferencial y evaluativa sin centrar la comparación en contextos territoriales (Lee et al., 2026); otros han evaluado cambios en esos niveles mediante intervenciones en poblaciones bilingües (Quispe-Morales, 2022), escuelas socialmente vulnerables de América Latina (Gil, 2025) o comunidades rurales e indígenas (Peller et al., 2025). Incluso existen comparaciones entre contextos urbanos y rurales, pero orientadas principalmente a determinar si una estrategia didáctica genera efectos diferentes según el contexto (Saldarriaga Restrepo et al., 2026). En conjunto, son menos frecuentes los estudios descriptivo-comparativos que examinan, bajo condiciones escolares no experimentales y mediante un mismo criterio de evaluación, si estudiantes del mismo grado pertenecientes a contextos urbano y rural presentan diferencias en su comprensión global y en sus componentes específicos.

Frente a esta brecha, comparar estudiantes que cursan un mismo grado en contextos escolares diferenciados puede aportar evidencia sobre la distribución de la comprensión lectora sin asumir de antemano que la pertenencia territorial determina el desempeño. Además, considerar conjuntamente los componentes literal, inferencial y criterial permite identificar semejanzas o diferencias que un resultado agregado podría ocultar y proporciona una caracterización más precisa de las habilidades lectoras evaluadas. En este sentido, el presente estudio tuvo como objetivo comparar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de primaria de la Institución Educativa N.º 0004 “Túpac Amaru” de Tarapoto y de la Institución Educativa N.º 0101 “Luis Alvarado Bartra” de Chazuta, San Martín, considerando las dimensiones literal, inferencial y criterial. De esta manera, se busca aportar evidencia comparativa sobre estudiantes pertenecientes a contextos urbano y rural de la Amazonía peruana.

2. Materiales y métodos

Se realizó un estudio de enfoque cuantitativo, observacional, no experimental, transversal y de alcance descriptivo-comparativo durante 2017 en dos instituciones educativas de la provincia de San Martín, Perú: la Institución Educativa N.º 0004 “Túpac Amaru”, ubicada en Tarapoto, y la Institución Educativa N.º 0101 “Luis Alvarado Bartra”, ubicada en Chazuta. La población accesible estuvo conformada por 90 estudiantes matriculados en segundo grado de educación primaria, quienes fueron incluidos en su totalidad en el análisis: 50 pertenecían a la institución

de Tarapoto y 40 a la de Chazuta. Ambas instituciones fueron consideradas en el estudio por presentar características escolares comparables y encontrarse comprendidas en acciones de fortalecimiento de la comprensión lectora.

La variable de estudio fue la comprensión lectora, evaluada en tres dimensiones: literal, inferencial y criterial. Esta diferenciación entre componentes de la comprensión ha sido empleada también en investigaciones recientes con estudiantes de educación primaria para caracterizar desempeños específicos que pueden no quedar reflejados mediante una puntuación global (Hung et al., 2025; Quispe-Morales, 2022; Saldarriaga Restrepo et al., 2026). Para la recolección de datos se empleó una prueba de comprensión basada en el texto narrativo *El gorrión*, de Iván Turgueniev, seguida de 15 preguntas abiertas distribuidas equitativamente entre las tres dimensiones: cinco de nivel literal, cinco inferenciales y cinco criterios. El uso de preguntas abiertas sobre textos narrativos constituye una estrategia utilizada para evaluar componentes específicos de la comprensión en escolares de edades próximas.

Las respuestas fueron calificadas mediante una rúbrica con puntuaciones de 1 a 4 de acuerdo con su precisión y coherencia, y posteriormente cotejadas mediante una ficha de observación estructurada en 18 indicadores, seis por cada dimensión de comprensión lectora. Cada dimensión presentó un rango de puntuación de 6 a 24 puntos y fue clasificada en cuatro niveles: bajo (6–12 puntos), regular (13–18), bueno (19–22) y excelente (23–24). La ficha consideró indicadores relacionados con la recuperación de información explícita, elaboración de inferencias y valoración crítica del contenido. La importancia de comprobar las propiedades métricas de instrumentos dirigidos a componentes específicos de la comprensión lectora también ha sido documentada en escolares de educación primaria (Salvador-Carrillo et al., 2025). La validez de contenido del instrumento utilizado en el presente estudio fue examinada mediante juicio de tres expertos, mientras que la consistencia interna fue evaluada mediante alfa de Cronbach en 20 observaciones, obteniéndose un coeficiente de $\alpha = 0.829$.

La aplicación se realizó en las instituciones educativas seleccionadas durante el periodo de estudio. Los estudiantes efectuaron la lectura del texto y respondieron las preguntas correspondientes a los niveles literal, inferencial y criterial. Las respuestas fueron valoradas mediante la rúbrica establecida y cotejadas con los indicadores de la ficha de observación, a partir de los cuales se obtuvieron las puntuaciones utilizadas para clasificar el desempeño en cada dimensión y el nivel global de comprensión lectora. Previamente al procesamiento se verificó la integridad de los registros y se organizaron las puntuaciones para su análisis. El expediente de investigación documenta además autorización institucional para la aplicación de los instrumentos en la IE N.º 0004 “Túpac Amaru”.

Los datos fueron procesados mediante estadística descriptiva, utilizando frecuencias absolutas, porcentajes y medias aritméticas para caracterizar la comprensión lectora global y sus dimensiones en cada institución. El procesamiento inicial se realizó mediante Microsoft Excel. Para la comparación global entre los dos grupos se empleó la prueba Z para diferencia de medias, considerando un nivel de significación de 0.05 y valores críticos de ± 1.96 para un nivel de confianza del 95 %. El análisis comparativo fue complementado mediante SPSS versión 23. No se incorporaron pruebas estadísticas adicionales a las documentadas en la investigación original.

Durante el desarrollo del estudio se declaró el manejo confidencial de la información de los participantes y la preservación de la integridad de los datos obtenidos. La documentación disponible incluye autorización institucional para la aplicación de los instrumentos; no obstante, el documento fuente no proporciona información verificable sobre aprobación por un comité de ética ni consigna un código de aprobación ética, por lo que estos elementos no fueron incorporados al manuscrito.

3. Resultados

En ambas instituciones educativas predominó el nivel regular de comprensión lectora en las tres dimensiones evaluadas. En la IE N.º 0004 “Túpac Amaru” de Tarapoto, esta categoría concentró el 44.0 % de los estudiantes en comprensión literal, el 40.0 % en comprensión inferencial y el 44.0 % en comprensión criterial. En la IE N.º 0101 “Luis Alvarado Bartra” de Chazuta, el nivel regular representó el 42.5 %, 47.5 % y 52.5 % en las dimensiones literal, inferencial y criterial, respectivamente (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de los niveles de comprensión lectora según dimensión e institución educativa

Institución y dimensión	Bajo, n (%)	Regular, n (%)	Bueno, n (%)	Excelente, n (%)
IE N.º 0004 “Túpac Amaru”, Tarapoto (n = 50)				
Literal	6 (12.0)	22 (44.0)	15 (30.0)	7 (14.0)
Inferencial	12 (24.0)	20 (40.0)	12 (24.0)	6 (12.0)
Criterial	10 (20.0)	22 (44.0)	8 (16.0)	10 (20.0)
IE N.º 0101 “Luis Alvarado Bartra”, Chazuta (n = 40)				
Literal	6 (15.0)	17 (42.5)	10 (25.0)	7 (17.5)
Inferencial	7 (17.5)	19 (47.5)	10 (25.0)	4 (10.0)
Criterial	4 (10.0)	21 (52.5)	8 (20.0)	7 (17.5)

Nota. Los porcentajes de la IE N.º 0101 se expresaron con un decimal a partir de las frecuencias originales para evitar discrepancias producidas por el redondeo.

Los perfiles dimensionales mostraron algunas variaciones descriptivas entre las instituciones. En Tarapoto, la mayor proporción de estudiantes clasificados en los niveles bueno o excelente se observó en la dimensión literal, donde ambas categorías reunieron al 44.0 % de los participantes; en la dimensión inferencial, en cambio, el 24.0 % se ubicó en el nivel bajo y el 12.0 % en excelente. En Chazuta, la mayor concentración en el nivel regular correspondió a la dimensión criterial (52.5 %), seguida de la inferencial (47.5 %) y la literal (42.5 %). A pesar de estas variaciones, en las seis distribuciones analizadas la categoría regular fue la de mayor frecuencia.

Para evaluar la diferencia global en comprensión lectora entre ambos grupos se aplicó la prueba Z para diferencia de medias. La IE N.º 0004 “Túpac Amaru” presentó una media de 19.321 y una varianza de 96.322, mientras que la IE N.º 0101 “Luis Alvarado Bartra” presentó una media de 21.085 y una varianza de 103.741. El estadístico obtenido fue $Z = -0.83$, valor comprendido entre los límites críticos de -1.96 y $+1.96$ establecidos para un nivel de significación de 0.05 (Tabla 2).

Tabla 2. Comparación global de la comprensión lectora entre las instituciones educativas

Institución educativa	n	Media	Varianza
IE N.º 0004 “Túpac Amaru”, Tarapoto	50	19.321	96.322
IE N.º 0101 “Luis Alvarado Bartra”, Chazuta	40	21.085	103.741

Estadístico de contraste: $Z = -0.83$

Valores críticos bilaterales: ± 1.96 ; $\alpha = 0.05$.

En consecuencia, el estadístico observado se ubicó en la región de no rechazo de la hipótesis nula, por lo que no se encontró evidencia estadística suficiente para establecer una diferencia significativa en el nivel global de comprensión lectora entre los estudiantes de ambas instituciones educativas.

4. Discusión

El principal hallazgo del estudio fue la ausencia de evidencia estadística suficiente para establecer una diferencia significativa en el nivel global de comprensión lectora entre los estudiantes de

segundo grado de las instituciones educativas de Tarapoto y Chazuta. Este resultado muestra que la pertenencia a contextos territoriales diferentes no necesariamente se traduce, por sí sola, en desempeños lectores distintos. La literatura internacional presenta resultados heterogéneos al respecto. En China, Wang et al. (2018) identificaron una ventaja significativa de los estudiantes urbanos sobre sus pares rurales en alfabetización, pero comprobaron que esta brecha estaba mediada por el nivel educativo de los padres y por las características del entorno familiar de alfabetización. De manera complementaria, Sanfo y Ogawa (2025) mostraron que las desigualdades en los resultados de lectura pueden variar según el nivel socioeconómico, el desempeño previo y la localización de la escuela, evidenciando que las relaciones entre territorio y aprendizaje no son uniformes. Estos antecedentes permiten interpretar con prudencia la ausencia de diferencias encontrada en el presente estudio: el contexto urbano o rural constituye una característica relevante, pero no representa necesariamente un determinante aislado del desempeño lector.

Esta interpretación adquiere mayor importancia al considerar que las oportunidades de aprendizaje dependen de múltiples condiciones familiares y escolares. En escuelas rurales de China, Gao et al. (2022) observaron asociaciones entre el rendimiento lector, la confianza de los estudiantes y factores escolares como la disponibilidad de bibliotecas de aula y determinadas prácticas docentes. Asimismo, Kızıltaş (2026) encontró que las dificultades lectoras de estudiantes rurales se relacionaban con factores estructurales como movilidad docente, absentismo, escaso acceso a materiales de lectura y reducida participación familiar. Desde una perspectiva longitudinal, Vernon-Feagans et al. (2022) señalaron que las características tempranas de la interacción lingüística familiar contribuyen a explicar trayectorias posteriores de alfabetización en niños procedentes de comunidades rurales de bajos recursos. En consecuencia, que los estudiantes de Tarapoto y Chazuta hayan mostrado desempeños globales semejantes no implica que las condiciones contextuales carezcan de importancia, sino que las posibles desigualdades territoriales pueden encontrarse moduladas por factores familiares, pedagógicos e institucionales que no fueron medidos directamente en esta investigación.

Un segundo hallazgo relevante fue el predominio del nivel regular en las tres dimensiones de comprensión evaluadas en ambas instituciones. Este patrón indica que la caracterización del desempeño lector resulta más informativa cuando se consideran componentes específicos y no únicamente un resultado agregado. Lee et al. (2026), al analizar a 1000 estudiantes de sexto grado, identificaron perfiles diferenciados según el dominio de habilidades de comprensión literal, inferencial y evaluativa, incluso entre estudiantes pertenecientes a una misma categoría general de desempeño. De forma similar, Hung et al. (2025) comprobaron que los procesos asociados con la comprensión no actúan de manera idéntica en sus distintos niveles: las funciones ejecutivas y determinados conocimientos lingüísticos presentaron relaciones diferenciadas con la comprensión literal, inferencial y evaluativa. Estos hallazgos respaldan la utilidad de examinar perfiles multidimensionales, ya que estudiantes con niveles globales semejantes pueden presentar fortalezas y dificultades diferentes según las demandas cognitivas de la tarea.

Los resultados descriptivos del presente estudio también sugieren variaciones internas entre las dimensiones. En Tarapoto, la dimensión literal concentró una mayor proporción de estudiantes en las categorías bueno y excelente que la inferencial, mientras que en Chazuta aumentó progresivamente la concentración en el nivel regular desde la dimensión literal hacia la criterial. Estos patrones deben interpretarse descriptivamente, dado que no se realizaron contrastes inferenciales independientes para cada dimensión. No obstante, encuentran puntos de contacto con investigaciones previas. En estudiantes peruanos de segundo grado, Cachay Vela (2025) reportó mayores avances en los niveles literal e inferencial y mayores limitaciones en los componentes crítico-valorativo y creativo después de una intervención educativa. Asimismo, Saldarriaga Restrepo et al. (2026), al evaluar comprensión literal, inferencial y evaluativa en escolares de contextos urbanos y rurales, encontraron respuestas diferenciadas según el nivel de comprensión y el contexto, con mejoras significativas en componentes inferenciales y evaluativos en el grupo urbano que no alcanzaron significación en el entorno rural. Sin embargo, no debe asumirse una jerarquía rígida de dificultad: Gutiérrez-Romero et al. (2023) mostraron que el

desempeño inferencial y los niveles alcanzados pueden variar considerablemente según el texto utilizado y el momento de evaluación. Por ello, los perfiles observados en este estudio probablemente reflejan una interacción entre las demandas cognitivas de cada nivel, las características de la tarea y las experiencias lectoras de los estudiantes.

La coexistencia de similitud global y variaciones dimensionales constituye uno de los aspectos más relevantes del estudio. Nieto-Moreno-de-Diezmas (2018), en una comparación entre estudiantes de educación primaria pertenecientes a programas bilingües y no bilingües, tampoco encontró diferencias en comprensión literal e inferencial, aunque sí identificó diferencias en lectura crítica. Este tipo de evidencia muestra que una comparación global puede no capturar completamente la heterogeneidad del desempeño lector. En el presente estudio no es posible afirmar estadísticamente que las instituciones difirieran o fueran equivalentes en cada dimensión, pero la caracterización literal, inferencial y criterial permite observar matices que quedarían ocultos si únicamente se informara la prueba global. Esta aproximación responde parcialmente al vacío planteado en la Introducción, al aportar evidencia comparativa sobre dos grupos del mismo grado evaluados mediante un criterio común y pertenecientes a contextos escolares territorialmente diferenciados.

Otra posible explicación de la similitud entre ambos grupos reside en que las oportunidades educativas pueden reducir, ampliar o modificar las diferencias inicialmente asociadas con el contexto. Esta interpretación debe considerarse como una hipótesis y no como un efecto demostrado por el diseño del presente estudio. La evidencia disponible muestra, sin embargo, que determinadas condiciones escolares pueden modificar sustancialmente los resultados lectores. Peller et al. (2025) encontraron mayores ganancias en comprensión lectora en escuelas rurales indígenas de Guatemala que recibieron una intervención combinada de formación docente, acompañamiento pedagógico y fortalecimiento de bibliotecas escolares. En Chile, Cockerill et al. (2025) documentaron mejoras en el desempeño lector mediante un programa estructurado de tutoría entre pares aplicado en escuelas de alta vulnerabilidad. Asimismo, Borman y Yang (2026), mediante un ensayo aleatorizado desarrollado en escuelas urbanas de alta pobreza, mostraron que el acceso acumulativo a libros produjo mejoras en el rendimiento lector. En conjunto, estas investigaciones refuerzan la idea de que las características territoriales deben analizarse junto con los recursos, las prácticas pedagógicas y las oportunidades efectivas de lectura disponibles para los estudiantes.

Desde una perspectiva educativa, los resultados sugieren que las decisiones de intervención no deberían basarse únicamente en la clasificación de una institución como urbana o rural. El predominio de desempeños intermedios en ambos grupos indica la conveniencia de identificar qué componentes concretos requieren mayor fortalecimiento y diseñar estrategias diferenciadas para la recuperación de información explícita, la construcción de inferencias y la valoración crítica. Esta necesidad resulta particularmente relevante para los procesos inferenciales, cuya evaluación requiere instrumentos capaces de distinguir dificultades específicas; en población peruana de educación primaria, Salvador-Carrillo et al. (2025) demostraron la posibilidad de evaluar de manera válida y confiable diferentes tipos de inferencias. En consecuencia, una evaluación multidimensional puede proporcionar información pedagógica más útil que una puntuación global aislada y facilitar intervenciones adaptadas a las necesidades reales de los estudiantes.

Los hallazgos deben interpretarse considerando varias limitaciones. En primer lugar, la investigación comprendió únicamente 90 estudiantes de dos instituciones educativas, por lo que sus resultados no pueden generalizarse a todos los contextos urbanos y rurales de San Martín ni del Perú. En segundo lugar, el diseño transversal y observacional impide atribuir las semejanzas o variaciones encontradas al contexto territorial o establecer relaciones causales. Tampoco se midieron variables potencialmente relevantes como nivel socioeconómico, ambiente lector familiar, disponibilidad de recursos, prácticas docentes o características lingüísticas, factores que estudios previos han relacionado con el desempeño lector. En tercer lugar, la evaluación se basó en un texto narrativo y en un instrumento elaborado para el estudio; dado que el desempeño

puede variar según las características del texto y de la tarea (Gutiérrez-Romero et al., 2023), futuras investigaciones deberían incorporar diferentes tipos de textos e instrumentos estandarizados. Finalmente, el contraste inferencial documentado correspondió al desempeño global, por lo que las diferencias observadas entre las dimensiones literal, inferencial y criterial deben considerarse exclusivamente descriptivas. A ello se suma que los datos fueron obtenidos en 2017, lo que limita su extrapolación directa a las condiciones educativas actuales.

A pesar de estas restricciones, el estudio aporta una comparación bajo un mismo procedimiento de evaluación entre estudiantes del mismo grado pertenecientes a dos contextos escolares diferentes y complementa el análisis global con una caracterización por dimensiones. La principal contribución frente al vacío identificado consiste en mostrar que, en los grupos estudiados, la diferenciación urbano-rural no estuvo acompañada de una diferencia estadísticamente detectable en la comprensión lectora global, mientras que el análisis dimensional reveló perfiles descriptivos que no fueron completamente homogéneos. En conjunto, estos resultados respaldan una comprensión menos determinista de las desigualdades territoriales: la localización de la escuela debe considerarse dentro de un entramado más amplio de condiciones familiares, escolares y pedagógicas. Estudios posteriores con muestras más amplias, múltiples instituciones y análisis inferenciales específicos por dimensión permitirán determinar con mayor precisión cuándo y bajo qué condiciones el contexto territorial se relaciona con las diferencias en comprensión lectora.

5. Conclusiones

No se encontró evidencia estadística suficiente para establecer una diferencia significativa en el nivel global de comprensión lectora entre los estudiantes de segundo grado de la IE N.º 0004 “Túpac Amaru” de Tarapoto y la IE N.º 0101 “Luis Alvarado Bartra” de Chazuta. En ambos grupos predominó el nivel regular en las dimensiones literal, inferencial y criterial, aunque se observaron variaciones descriptivas en la distribución de los niveles de desempeño entre estas dimensiones.

Estos hallazgos aportan evidencia de que, en las instituciones estudiadas, la diferenciación territorial entre los contextos urbano y rural no estuvo acompañada de una diferencia global estadísticamente detectable en comprensión lectora. Al mismo tiempo, la evaluación por dimensiones permitió identificar perfiles internos que una puntuación global puede no reflejar completamente. Por ello, la comprensión lectora debe analizarse no solo mediante resultados agregados, sino también considerando sus componentes específicos. El alcance de estas conclusiones se restringe a los grupos evaluados y no permite atribuir los resultados al contexto territorial ni generalizarlos a otras instituciones educativas.

Financiamiento

Ninguno.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribución de autores

Los autores declaran haber realizado todas las etapas de la investigación y redacción del manuscrito.

Referencias bibliográficas

- Borman, G. D., & Yang, H. (2026). Cumulative access to print books improves literacy achievement: Evidence from a five-year randomized trial in high-poverty schools. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 123(17). <https://doi.org/10.1073/pnas.2521416123>
- Cachay Vela, W. B. (2025). Philosophy for children (PfC) and development of critical-creative thinking. *European Public and Social Innovation Review*, 10. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1511>
- Capin, P., Dahl-Leonard, K., Hall, C., Yoon, N. Y., Cho, E., Chatzoglou, E., Reiley, S., Walker, M., Shanahan, E., Andress, T., & Vaughn, S. (2025). Reading Comprehension Instruction: Evaluating Our Progress Since Durkin's Seminal Study. *Scientific Studies of Reading*, 29(1), 85–114. <https://doi.org/10.1080/10888438.2024.2418582>
- Claes, R., Laga, J., Denies, K., Bleukx, N., Dockx, J., Van Keer, H., & Aesaert, K. (2024). The interplay between students' home literacy environment, reading attitudes and comprehension: a serial mediation analysis using PIRLS 2021-data. *Large-Scale Assessments in Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s40536-024-00233-8>
- Cockerill, M., Orellana, P., & Thurston, A. (2025). Testing the Feasibility and Impact of Train-the-Trainer Delivery for a Peer Tutoring Reading Programme in Chile. *Education Sciences*, 15(12). <https://doi.org/10.3390/educsci15121590>
- Escobar, J.-P., & Espinoza, V. (2025). Direct and Indirect Effects of Inhibition, Working Memory and Cognitive Flexibility on Reading Comprehension of Narrative and Expository Texts: Same or Different Effects? *Reading and Writing Quarterly*, 41(2), 176–192. <https://doi.org/10.1080/10573569.2024.2400993>
- Gao, Q., Wang, H., Chang, F., An, Q., Yi, H., Kenny, K., & Shi, Y. (2022). Feeling bad and doing bad: student confidence in reading in rural China. *Compare*, 52(2), 269–288. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1759027>
- Gutiérrez-Romero, M. F., Escobar-Altare, A., & Montes-González, J. A. (2023). Inferences and Comprehension of Narrative Texts in Elementary School: An Analysis from a Dynamic Systems Perspective. *Revista Electronica Educare*, 27(2). <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15899>
- 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(4), 335–354. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.70011>
- Jago, L. S., Monaghan, P., Alcock, K., & Cain, K. (2025). The effect of preschool vocabulary and grammar on early reading comprehension and word reading: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 47. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100680>
- James, E., Thompson, P. A., Bowes, L., & Nation, K. (2024). What Are the Long-Term Prospects for Children With Comprehension Weaknesses? A Registered Report Investigating Education and Employment Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 116(6), 1019–1033. <https://doi.org/10.1037/edu0000898>
- Kızıldaş, Y. (2026). Learning Poverty Among Disadvantaged Primary School Students in Rural Areas: A CHAID Analysis. *Psychological Reports*. <https://doi.org/10.1177/00332941261436720>
- Lee, J., Kim, D., & Kim, H. (2026). Profile analysis of students with reading comprehension difficulties. *Asia Pacific Education Review*, 27(3), 1115–1134. <https://doi.org/10.1007/s12564-025-10076-9>

- Nieto-Moreno-De-Diezmas, E. (2018). Acquisition of reading comprehension in L1 in bilingual programmes of Primary Education. A comparative study. *OCNOS*, 17(1), 43–54. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1471
- Peller, S. L., Marcotte, A. M., Wells, C. S., Press, N., & Kos, M. (2025). Teacher training, coaching and school libraries in rural indigenous Guatemala: A multi-pronged approach to improving reading proficiency. *International Journal of Educational Research Open*, 8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100437>
- Quispe-Morales, R. A. (2022). Development of Metalinguistic Awareness for Reading Comprehension in Spanish as a Second Language. *Revista Electronica Educare*, 26(2). <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.11>
- Rice, M., Wijekumar, K., Lambright, K., & Bristow, A. (2024). Inferencing in Reading Comprehension: Examining Variations in Definition, Instruction, and Assessment. *Technology, Knowledge and Learning*, 29(3), 1169–1190. <https://doi.org/10.1007/s10758-023-09660-y>
- Salas, N., & Pascual, M. (2023). Impact of school SES on literacy development. *PLoS ONE*, 18(12 December). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0295606>
- Salceda, J. C. R., & Polo, D. S. Z. (2025). Reading comprehension improvement in Spanish-speaking students in Early Childhood and Primary Education: a meta-analysis. *Revista de Investigacion En Logopedia*, 15, 117–132. <https://doi.org/10.5209/rlog.95760>
- Saldarriaga Restrepo, M. L., Cataño Ocampo, V. M., Galeano Ospino, S., & Ortega Pineda, S. A. (2026). The game as a didactic strategy for reading comprehension in eight-year-old children. *European Public and Social Innovation Review*, 11. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-2136>
- Salvador-Carrillo, A., Ripoll Salceda, J. C., & Aguado Alonso, G. (2025). Validation of the oral inference test in primary school students. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 45(3). <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2025.100536>
- Sanfo, J.-B. M. B., & Ogawa, K. (2025). Medium of instruction and learning achievements in Burkina Faso primary education: analyzing disparities by student socioeconomic status and school location. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 28(8), 939–959. <https://doi.org/10.1080/13670050.2025.2528140>
- Sun, Y.-K., & 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>
- Träff, U., Skagerlund, K., & Skagenholt, M. (2025). Development of early acquired arithmetic skills and development of reading comprehension facilitate the development of later developing arithmetic skills. *Educational Psychology*, 45(2), 127–147. <https://doi.org/10.1080/01443410.2025.2463930>
- Vernon-Feagans, L., Carr, R. C., Bratsch-Hines, M., & Willoughby, M. (2022). Early Maternal Language Input and Classroom Instructional Quality in Relation to Children's Literacy Trajectories From Pre-Kindergarten Through Fifth Grade. *Developmental Psychology*, 58(6), 1066–1082. <https://doi.org/10.1037/dev0001080>
- Wang, J., Li, H., & Wang, D. (2018). Bridging the Rural-Urban Literacy Gap in China: A Mediation Analysis of Family Effects. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(1), 119–134. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1388308>
- Yu, L., Huang, J., Liu, P. D., Yeung, S. S.-S., Lin, D., Cheung, H., & Tong, X. (2024). How parenting styles affect the development of language skills and reading comprehension in primary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 94(4), 1245–1270.

<https://doi.org/10.1111/bjep.12718>

Zhao, Y., Wu, X., & Cheng, Y. (2024). Examining factors and mechanisms of reading comprehension and reading fluency: Longitudinal evidence for Chinese children from grade 1 to grade 6. *Learning and Individual Differences*, 113. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102467>