

Narrativas digitales y la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria: evidencia comparativa de dos provincias peruanas, 2025

Digital narratives and reading comprehension in primary school students: comparative: evidence from two Peruvian provinces, 2025

Marco Antonio, Bazalar-Hoces¹   ; Antonia del Rosario, Sánchez-Gonzales²  ; Jonathan Elmer, Cahuana-Pari¹  ; José Luis, De La Cruz-Ccora¹ 

(1) Universidad Nacional de Huancavelica, Huancavelica, Perú.

(2) Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Teodoro Peñaloza, Chupaca, Perú.

Resumen

El presente estudio analiza la relación entre narrativas digitales y comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de las provincias de Huancavelica y Chupaca (Perú), considerando además las diferencias entre contextos rurales y urbanos. En un escenario de transformación digital de los sistemas educativos, las narrativas digitales se conceptualizan como un enfoque pedagógico multimodal que integra lenguaje, imagen, sonido e interactividad, favoreciendo el desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas y socioemocionales. Paralelamente, la comprensión lectora se entiende como una competencia multidimensional clave para el aprendizaje a lo largo de la vida, que involucra procesos de interpretación literal, inferencial y crítica. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, transversal y comparativo-correlacional, en una muestra de 139 estudiantes de instituciones públicas. Se emplearon una Escala de Narrativas Digitales ($\alpha = 0,91$) y una Prueba de Comprensión Lectora ($\alpha = 0,89$), ambas estandarizadas. Los resultados evidencian diferencias significativas a favor de estudiantes urbanos y de la provincia de Chupaca en ambas variables, con brechas más pronunciadas en competencias digitales y comprensión crítica. Asimismo, se identifican correlaciones positivas altas entre narrativas digitales y comprensión lectora global ($r = 0,78$), destacando una mayor asociación en los niveles inferencial y crítico. Se concluye que las narrativas digitales constituyen un predictor relevante de la comprensión lectora, especialmente en habilidades cognitivas superiores. Sin embargo, su efectividad está mediada por desigualdades territoriales y de acceso tecnológico.

Palabras clave: narrativas digitales, comprensión lectora, alfabetización digital, brecha educativa.

Abstract

This study analyzes the relationship between digital narratives and reading comprehension in primary school students in the provinces of Huancavelica and Chupaca (Peru), also considering the differences between rural and urban contexts. In a scenario of digital transformation of educational systems, digital narratives are conceptualized as a multimodal pedagogical approach that integrates language, image, sound, and interactivity, fostering the development of cognitive, communicative, and socio-emotional skills. Similarly, reading comprehension is understood as a key multidimensional skill for lifelong learning, involving literal, inferential, and critical interpretation processes. The research was conducted using a quantitative approach, with a non-experimental, cross-sectional, and comparative-correlational design, in a sample of 139 students from public schools. A standardized Digital Narratives Scale ($\alpha = 0.91$) and a Reading Comprehension Test ($\alpha = 0.89$) were used. The results show significant differences favoring urban students and those from the province of Chupaca in both variables, with more pronounced gaps in digital skills and critical comprehension. Furthermore, high positive correlations were identified between digital narratives and overall reading comprehension ($r = 0.78$), with a stronger association at the inferential and critical levels. It is concluded that digital narratives are a relevant predictor of reading comprehension, especially in higher-order cognitive skills. However, their effectiveness is mediated by territorial inequalities and disparities in technological access.

Keywords: digital narratives, reading comprehension, digital literacy, education gap.

Recibido/Received	24-07-2026	Aprobado/Approved	18-09-2026	Publicado/Published	21-09-2026
-------------------	------------	-------------------	------------	---------------------	------------

Introducción

La transformación digital de los sistemas educativos (Ramos-Zaga, 2024) ha modificado profundamente las formas en que los estudiantes acceden, producen y comunican el conocimiento. La incorporación de tecnologías digitales en la educación primaria ha trascendido el uso instrumental de dispositivos electrónicos para convertirse en un componente fundamental del desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas y socioemocionales. En este escenario, las narrativas digitales han adquirido especial relevancia como estrategia pedagógica (Mayorga Sánchez & Fernández Olivo, 2025) al integrar lenguaje, imagen, sonido, animación e interactividad en la construcción de significados, favoreciendo experiencias de aprendizaje más participativas y contextualizadas. Lejos de constituir únicamente un recurso tecnológico, las narrativas digitales representan un enfoque metodológico (Gómez-Martín et al., 2025) que promueve el pensamiento crítico, la creatividad, la alfabetización multimodal y el aprendizaje significativo mediante la producción de contenidos digitales por parte de los propios estudiantes.

Paralelamente, la comprensión lectora continúa siendo una de las competencias esenciales para el aprendizaje a lo largo de la vida (Revoredo et al., 2025) y un predictor del desempeño académico en todas las áreas curriculares. Comprender un texto implica no solo identificar información explícita, sino también establecer inferencias, integrar conocimientos previos, interpretar significados implícitos y emitir juicios críticos fundamentados (Ojeda Gavilanes et al., 2026). Para Palomares (2025) y Montañez Barón & Vidal Araya (2024), se han mostrado que las dificultades en comprensión lectora durante la educación primaria repercuten negativamente en el rendimiento escolar posterior, limitando el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento y reduciendo las oportunidades de aprendizaje autónomo. En consecuencia, fortalecer la comprensión lectora constituye una prioridad para los sistemas educativos, particularmente en contextos caracterizados por desigualdades sociales y brechas de acceso a recursos educativos.

En los últimos años, la literatura internacional ha mostrado un creciente interés por analizar el potencial de las narrativas digitales como herramienta para mejorar los procesos lectores (Mendoza Carrera & Burgos Mendieta, 2025; Duran Moreira & Vargas Párraga, 2026). Desde la perspectiva de la alfabetización digital y la teoría sociocultural del aprendizaje (Escallón Largacha et al., 2019), la creación de relatos digitales favorece la planificación discursiva, la organización secuencial de ideas, la integración de múltiples códigos semióticos y la reflexión metacognitiva durante la construcción del discurso. Estos procesos cognitivos guardan una estrecha relación con las habilidades requeridas para la comprensión lectora, especialmente en los niveles inferencial y crítico, donde el estudiante debe interpretar, evaluar y reconstruir el significado de los textos. No obstante, la evidencia empírica continúa siendo heterogénea respecto a la magnitud de esta relación, particularmente en estudiantes de educación primaria pertenecientes a contextos rurales y urbanos de países latinoamericanos.

En el caso peruano, las brechas educativas asociadas al territorio, la conectividad digital y la disponibilidad de recursos tecnológicos continúan representando un desafío significativo para el desarrollo equitativo de competencias digitales y lectoras (Anaya Figueroa et al., 2021; Sotomayor Atahuaman & Zárate Ruiz, 2025; Chuqui-Aules et al., 2025). Las diferencias entre instituciones urbanas y rurales no solo se manifiestan en la infraestructura tecnológica, sino también en las oportunidades de interacción con entornos digitales, el acceso a materiales educativos y las estrategias pedagógicas implementadas en el aula. Estas condiciones pueden influir directamente tanto en el desarrollo de narrativas digitales como en la consolidación de competencias lectoras de mayor complejidad (González Ramírez & Cara, 2025), sin embargo, la mayor parte de las investigaciones nacionales se ha centrado en evaluar el rendimiento lector o el acceso a tecnologías de manera independiente, existiendo escasa evidencia que analice simultáneamente la relación entre ambas variables desde una perspectiva comparativa entre diferentes contextos geográficos.

Las provincias de Huancavelica y Chupaca constituyen escenarios particularmente relevantes para abordar esta problemática debido a sus diferencias en condiciones socioeducativas, disponibilidad

tecnológica y características territoriales. Mientras que algunas instituciones educativas urbanas han incrementado progresivamente la incorporación de recursos digitales en sus prácticas pedagógicas, numerosas escuelas rurales continúan enfrentando limitaciones relacionadas con la conectividad, la disponibilidad de dispositivos y la capacitación docente para integrar tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas diferencias convierten a ambos contextos en un espacio idóneo para examinar cómo las narrativas digitales se relacionan con la comprensión lectora y si existen variaciones asociadas al territorio y al contexto educativo.

Desde una perspectiva teórica, el presente estudio se fundamenta en los enfoques de la alfabetización digital (Valenzuela Urra et al., 2022), la narrativa multimodal (López-Pérez & Bobadilla-Pérez, 2023) y el constructivismo sociocultural (Córdoba, 2020), los cuales sostienen que el aprendizaje se fortalece cuando los estudiantes participan activamente en la producción de conocimiento mediante herramientas digitales que favorecen la interacción, la reflexión y la comunicación significativa. Bajo esta perspectiva, las narrativas digitales constituyen un entorno de aprendizaje que integra competencias tecnológicas, lingüísticas y cognitivas, favoreciendo procesos de comprensión textual cada vez más complejos. En este sentido, la presente investigación tuvo como objetivo analizar las diferencias en las narrativas digitales y la comprensión lectora entre estudiantes de educación primaria de las provincias de Huancavelica y Chupaca, considerando los contextos rurales y urbanos, así como determinar la relación y la capacidad predictiva de las narrativas digitales sobre la comprensión lectora. Al aportar evidencia empírica sobre esta relación en un contexto educativo latinoamericano con marcadas diferencias territoriales, el estudio busca contribuir al diseño de estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer simultáneamente la alfabetización digital y las competencias lectoras durante la educación primaria, proporcionando información útil para docentes, directivos y responsables de las políticas educativas.

Materiales y métodos

2.1. Diseño de investigación

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo (Cárcamo Vásquez et al., 2009) con un diseño no experimental, transversal y comparativo-correlacional. La investigación tuvo como propósito analizar las diferencias en las narrativas digitales y la comprensión lectora entre estudiantes de educación primaria de las provincias de Huancavelica y Chupaca, considerando además el contexto geográfico de procedencia (rural y urbano), asimismo, se examinó la relación entre ambas variables y la capacidad predictiva de las narrativas digitales sobre la comprensión lectora.

2.2. Muestra de trabajo

La muestra analizada estuvo integrada por 139 estudiantes de educación primaria provenientes de instituciones educativas públicas de las provincias de Huancavelica y Chupaca, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico (Argibay, 2009) por conveniencia (Tabla 1). Este procedimiento respondió a criterios de accesibilidad institucional, disponibilidad de los participantes y autorización de las autoridades educativas y de los representantes legales de los escolares.

Tabla 1. Participantes y criterios muestrales

Característica	Categoría	n	%
Provincia	Huancavelica	70	50,4
	Chupaca	69	49,6
Área geográfica	Rural	72	51,8
	Urbana	67	48,2
Sexo	Masculino	71	51,1
	Femenino	68	48,9
Edad	Media $\pm$ DE	9,8 $\pm$ 1,2	—
	Rango	8–12	—
Tipo de institución	Pública	139	100,0
Muestreo	No probabilístico por conveniencia	139	100,0
Criterios de inclusión	Cumplieron todos los criterios establecidos	139	100,0
Total	Participantes analizados	139	100,0

La distribución de la muestra fue prácticamente equilibrada entre ambas provincias, con 70 estudiantes (50,4 %) pertenecientes a Huancavelica y 69 (49,6 %) a Chupaca, lo que favorece la comparabilidad entre los dos contextos territoriales. Asimismo, la composición según el área geográfica mostró una representación similar de estudiantes procedentes de instituciones rurales (72; 51,8 %) y urbanas (67; 48,2 %), permitiendo examinar el posible efecto del entorno educativo sobre las variables investigadas. En términos demográficos, la muestra presentó una distribución equilibrada por sexo, con 71 estudiantes de sexo masculino (51,1 %) y 68 de sexo femenino (48,9 %), reduciendo la posibilidad de sesgos asociados a la composición de género. La edad promedio fue de 9,8 años (DE = 1,2), con un rango comprendido entre los 8 y 12 años, correspondiente a los grados intermedios de educación primaria, etapa en la que se consolidan competencias fundamentales relacionadas con la alfabetización digital y la comprensión lectora.

Todos los participantes pertenecían a instituciones educativas públicas y cumplían los criterios de inclusión previamente establecidos: estar matriculados en educación primaria, asistir regularmente a clases durante el periodo de recolección de datos y contar con el consentimiento informado firmado por sus padres o tutores. No se registraron pérdidas muestrales derivadas de cuestionarios incompletos ni de incumplimiento de los criterios de elegibilidad, por lo que la totalidad de los estudiantes inicialmente seleccionados fue incluida en los análisis estadísticos. La composición equilibrada de la muestra en términos de provincia, contexto geográfico y sexo proporciona una base adecuada para realizar comparaciones entre grupos y explorar la relación entre las narrativas digitales y la comprensión lectora. No obstante, debido al empleo de un muestreo no probabilístico, los hallazgos deben interpretarse dentro del contexto de la población estudiada, evitando extrapolaciones a otros entornos educativos sin evidencia adicional. Esta consideración metodológica es consistente con las recomendaciones internacionales para investigaciones comparativas desarrolladas en contextos escolares.

2.3. Variables e instrumentos

Con el propósito de responder a los objetivos de la investigación, se evaluaron dos variables principales: narrativas digitales, considerada como variable independiente, y comprensión lectora, considerada como variable dependiente (Tabla 2). Ambas fueron medidas mediante instrumentos estructurados diseñados para estudiantes de educación primaria, seleccionados por su pertinencia para evaluar competencias digitales y habilidades lectoras en contextos escolares.

Tabla 2. Variables e instrumentalización

Variable	Instrumento	Dimensiones	Indicadores principales	Escala de medición	Puntuación	Fiabilidad
Narrativas digitales	Escala de Narrativas Digitales (END)	- Secuenciación narrativa - Integración multimedia - Coherencia del relato - Uso de herramientas digitales	Organización lógica de la historia, integración de imágenes, audio y video, cohesión narrativa y utilización de plataformas digitales para comunicar historias	Likert de 5 puntos (1 = Nunca a 5 = Siempre)	Escala estandarizada de 0–100 puntos	$\alpha = 0,91$
Comprensión lectora	Prueba de Comprensión Lectora (PCL)	- Comprensión literal - Comprensión inferencial - Comprensión crítica	Identificación de información explícita, formulación de inferencias, interpretación de significados implícitos, análisis crítico y valoración del contenido textual	Respuestas dicotómicas (correcta/incorrecta)	Escala estandarizada de 0–100 puntos	$\alpha = 0,89^*$

La variable narrativa digitales fue medida mediante una Escala de Narrativas Digitales (END), conformada por ítems tipo Likert de cinco categorías de respuesta (1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = Algunas veces, 4 = Casi siempre y 5 = Siempre). El instrumento evaluó la capacidad de los estudiantes para construir relatos digitales mediante la planificación secuencial de historias, la integración de recursos multimedia, la coherencia narrativa y el uso pedagógico de herramientas digitales. Estas dimensiones responden a enfoques contemporáneos sobre alfabetización digital y narrativa multimodal, entendiendo las narrativas digitales como un proceso que integra competencias comunicativas, tecnológicas y creativas. La puntuación total se transformó a una escala estandarizada de 0 a 100 puntos para facilitar la interpretación y comparación entre participantes. La consistencia interna del instrumento fue elevada ($\alpha = 0,91$), evidenciando una adecuada homogeneidad entre sus ítems y una alta fiabilidad para su aplicación en población escolar.

La variable comprensión lectora fue evaluada mediante una Prueba de Comprensión Lectora (PCL) elaborada para estudiantes de educación primaria. El instrumento comprendió preguntas de opción múltiple basadas en textos narrativos e informativos y evaluó tres dimensiones complementarias: comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica. La comprensión literal midió la capacidad para identificar información explícita; la comprensión inferencial evaluó la habilidad para establecer relaciones, deducir significados e interpretar información implícita; mientras que la comprensión crítica examinó la capacidad de emitir juicios fundamentados, valorar argumentos y reflexionar sobre el contenido de los textos. Las respuestas correctas fueron calificadas y posteriormente transformadas a una escala de 0 a 100 puntos, donde mayores puntajes representaron un mejor nivel de desempeño lector. La aplicación estandarizada de ambos instrumentos permitió garantizar la comparabilidad de las mediciones entre estudiantes de diferentes provincias y contextos geográficos.

2.4. Procedimiento

La recolección de datos se efectuó durante el año académico 2025. Previamente, se obtuvo la autorización de las direcciones de las instituciones educativas participantes y el consentimiento informado de los padres de familia. Los instrumentos fueron aplicados de manera presencial en las aulas de clase por el equipo investigador. En primer lugar, se administró la escala de narrativas digitales y, posteriormente, la prueba de comprensión lectora. El tiempo promedio de aplicación fue de 45 minutos por grupo, de igual forma, con el fin de garantizar la calidad de la información, los investigadores brindaron instrucciones estandarizadas y supervisaron el proceso de aplicación para evitar omisiones y resolver dudas de comprensión.

2.5. Consideraciones éticas

La investigación respetó los principios éticos de la investigación educativa (Espinoza Freire & Calva Nagua, 2020) para estudios con población escolar. La participación fue voluntaria y se garantizó la confidencialidad de la información mediante la codificación anónima de los participantes. Los datos recopilados fueron utilizados exclusivamente con fines académicos y científicos, asegurando el resguardo de la identidad de los estudiantes y de las instituciones educativas participantes.

Resultados

3.1. Sobre las narrativas digitales

El análisis descriptivo evidenció diferencias entre provincias (Tabla 3). Los estudiantes de Chupaca obtuvieron una puntuación media superior ($M = 83,4$; $DE = 8,7$) respecto a los estudiantes de Huancavelica ($M = 76,8$; $DE = 10,5$). Esta diferencia sugiere un mayor nivel de desarrollo de competencias vinculadas con el uso de herramientas digitales para la producción narrativa en la primera provincia.

Al considerar el contexto geográfico, los estudiantes pertenecientes a instituciones urbanas alcanzaron una media de 84,9 puntos ($DE = 7,8$), mientras que los estudiantes de instituciones rurales obtuvieron una media de 74,5 puntos ($DE = 9,9$). En términos descriptivos, esta diferencia refleja una

ventaja del contexto urbano en el desarrollo de habilidades asociadas al empleo de tecnologías digitales con fines educativos. El análisis inferencial indicó diferencias estadísticamente significativas entre provincias ($t = 4,12$; $p < 0,001$; $d = 0,70$), con un tamaño del efecto moderado. Asimismo, la comparación entre áreas geográficas mostró diferencias significativas ($t = 6,88$; $p < 0,001$; $d = 1,17$), evidenciando un tamaño del efecto elevado que sugiere una importante influencia del contexto educativo sobre el desarrollo de las narrativas digitales.

Tabla 3. *Narrativas digitales*

Grupo	n	Media	DE	Diferencia de medias	Estadístico t	p	Tamaño del efecto (d)
Huancavelica	70	76,8	10,5	—	—	—	—
Chupaca	69	83,4	8,7	6,6	4,12	<0,001	0,70
Rural	72	74,5	9,9	—	—	—	—
Urbana	67	84,9	7,8	10,4	6,88	<0,001	1,17

3.2. Comprensión lectora

La comprensión lectora fue evaluada mediante tres dimensiones complementarias: comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica, permitiendo examinar tanto los procesos básicos de decodificación como las habilidades cognitivas de interpretación y evaluación textual (Tabla 4), en este sentido, la dimensión que alcanzó el mayor nivel de desempeño fue la comprensión literal ($M = 84,6$; $DE = 8,2$), seguida por la comprensión inferencial ($M = 76,5$; $DE = 9,6$) y, finalmente, por la comprensión crítica ($M = 71,4$; $DE = 10,8$).

Tabla 4. *Descriptivos de la comprensión lectora por provincia*

Dimensión	Huancavelica ($M \pm DE$)	Chupaca ($M \pm DE$)	Diferencia de medias	p
Comprensión literal	$81,3 \pm 8,6$	$87,8 \pm 7,5$	6,5	0,061
Comprensión inferencial	$73,2 \pm 9,7$	$79,9 \pm 8,8$	6,7	<0,001
Comprensión crítica	$67,1 \pm 10,9$	$75,7 \pm 9,8$	8,6	<0,001
Comprensión lectora global	$73,9 \pm 8,7$	$81,1 \pm 8,0$	7,2	<0,001

Este patrón evidencia una disminución progresiva del rendimiento conforme aumenta la complejidad cognitiva de las tareas lectoras, observándose mayores dificultades en aquellas actividades que demandan procesos de análisis, argumentación y valoración crítica de la información. El análisis comparativo por provincias mostró que los estudiantes de Chupaca obtuvieron puntuaciones superiores en las tres dimensiones evaluadas respecto a los estudiantes de Huancavelica. La mayor diferencia se observó en la dimensión de comprensión crítica, seguida por la comprensión inferencial, mientras que la comprensión literal presentó diferencias menos pronunciadas entre ambos grupos. Las pruebas de comparación indicaron que las diferencias entre provincias fueron estadísticamente significativas en las dimensiones inferencial y crítica ($p < 0,01$), lo que sugiere que el contexto territorial podría influir especialmente en el desarrollo de las habilidades lectoras de orden superior. En contraste, la diferencia observada en la comprensión literal fue de menor magnitud, evidenciando un comportamiento relativamente homogéneo entre ambas provincias en las competencias lectoras básicas.

3.3. Comparación de escenarios

Los resultados mostraron que los estudiantes de instituciones urbanas obtuvieron puntuaciones superiores tanto en narrativas digitales como en las tres dimensiones de la comprensión lectora. La diferencia más amplia se observó en las narrativas digitales, seguida de la comprensión crítica e inferencial, lo que evidencia una mayor brecha entre ambos contextos en aquellas competencias vinculadas con el uso de recursos tecnológicos y el procesamiento cognitivo complejo de la información (Tabla 5).

Desde una perspectiva descriptiva, estos hallazgos indican que los estudiantes del contexto urbano presentan un mayor nivel de desarrollo de competencias digitales y lectoras, situación que podría

estar asociada con una mayor disponibilidad de infraestructura tecnológica, acceso a Internet, recursos educativos digitales y oportunidades de aprendizaje mediadas por tecnologías de la información. Las comparaciones inferenciales confirmaron que todas las diferencias observadas fueron estadísticamente significativas, con valores de significancia inferiores a 0,01.

Tabla 5. Comparación según área geográfica

Variable	Rural (M ± DE)	Urbana (M ± DE)	Diferencia de medias	p
Narrativas digitales	74,5 ± 9,9	84,9 ± 7,8	10,4	<0,001
Comprensión literal	81,4 ± 8,3	87,9 ± 7,2	6,5	0,003
Comprensión inferencial	72,6 ± 9,8	80,8 ± 8,4	8,2	<0,001
Comprensión crítica	67,2 ± 10,5	76,5 ± 9,1	9,3	<0,001
Comprensión global	73,7 ± 8,9	81,7 ± 7,9	8,0	<0,001

3.4. Correlación entre las variables

Los resultados evidenciaron correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre las narrativas digitales y todas las dimensiones evaluadas ($p < 0,001$). La intensidad de la asociación aumentó progresivamente conforme se incrementó la complejidad cognitiva de las competencias lectoras (Figura 1).

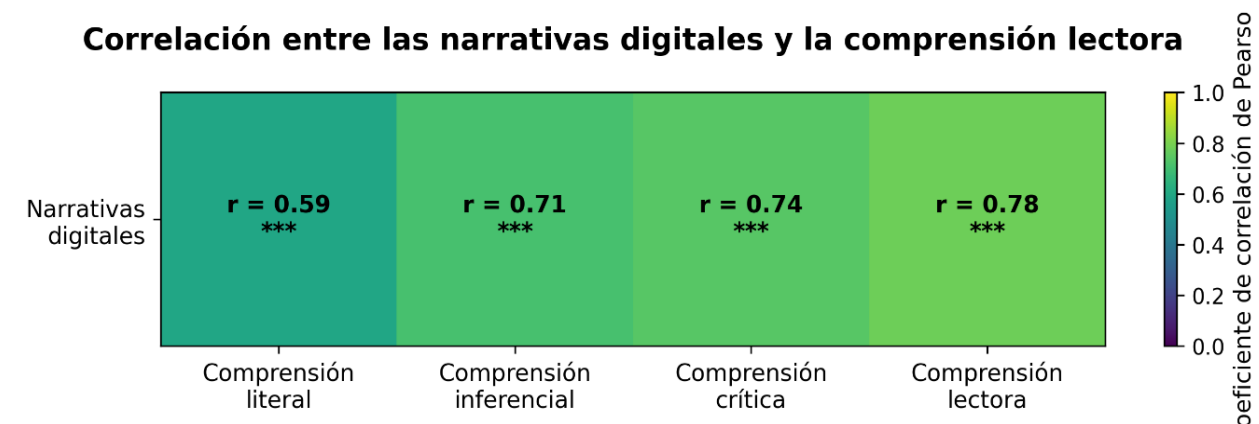


Figura 1. Correlación de las variables

La correlación de mayor magnitud se observó con la comprensión crítica ($r = 0,74$), seguida por la comprensión inferencial ($r = 0,71$) y la comprensión literal ($r = 0,59$). Asimismo, la correlación entre las narrativas digitales y la puntuación global de comprensión lectora alcanzó un coeficiente de $r = 0,78$, indicando una asociación positiva alta entre ambas variables. Estos resultados sugieren que los estudiantes con mayor dominio de las narrativas digitales tienden a obtener mejores desempeños lectores, especialmente en aquellas tareas que requieren interpretar, argumentar, inferir y valorar críticamente la información contenida en los textos.

Discusión

Los hallazgos de este estudio evidencian, en primer lugar, diferencias significativas en el desarrollo de narrativas digitales entre estudiantes de las provincias de Huancavelica y Chupaca, así como entre contextos rurales y urbanos. Los estudiantes de Chupaca y del área urbana presentaron mayores niveles de desempeño, lo que sugiere que el acceso diferencial a recursos tecnológicos, condiciones de conectividad y oportunidades de alfabetización digital influye directamente en la construcción de narrativas digitales. Estos resultados son coherentes con lo planteado por la literatura reciente que señala que la transformación digital de los sistemas educativos (Ramos-Zaga, 2024) ha redefinido las formas de producción del conocimiento, aunque su impacto no es homogéneo en todos los contextos educativos.

En esta línea, el mayor desempeño de los estudiantes urbanos puede explicarse desde la disponibilidad de entornos tecnológicos más robustos y prácticas pedagógicas más integradas a lo digital, lo cual coincide con los planteamientos de Sotomayor Atahuaman & Zárate Ruiz (2025), Chuqui-Aules et al. (2025) y Anaya Figueroa et al. (2021), quienes advierten que las brechas territoriales en infraestructura y acceso tecnológico continúan condicionando el desarrollo de competencias digitales en el Perú. Asimismo, los resultados refuerzan la idea de que las narrativas digitales no constituyen únicamente un recurso tecnológico, sino un enfoque metodológico (Gómez-Martín et al., 2025) cuya efectividad depende de condiciones institucionales y pedagógicas concretas.

En segundo lugar, los hallazgos sobre comprensión lectora muestran un patrón decreciente de desempeño conforme aumenta la complejidad cognitiva, siendo la comprensión literal la dimensión más desarrollada y la comprensión crítica la más débil. Este resultado es consistente con la literatura que identifica la comprensión lectora como una competencia multidimensional y progresiva, que implica no solo la decodificación textual sino también procesos inferenciales y críticos de mayor exigencia cognitiva (Ojeda Gavilanes et al., 2026). En este sentido, la menor performance en comprensión crítica confirma lo señalado por Palomares (2025) y Montañez Barón & Vidal Araya (2024), quienes evidencian que las dificultades en los niveles superiores de comprensión limitan el rendimiento académico global en la educación primaria.

De manera comparativa, los estudiantes de Chupaca mostraron un mejor desempeño en todas las dimensiones de comprensión lectora, especialmente en los niveles inferencial y crítico. Este hallazgo sugiere que las condiciones educativas y tecnológicas podrían estar favoreciendo no solo habilidades digitales, sino también procesos cognitivos más complejos asociados a la lectura. En este punto, es pertinente destacar que la comprensión lectora constituye una competencia esencial para el aprendizaje a lo largo de la vida (Revoredo et al., 2025), por lo que las diferencias observadas entre contextos adquieren relevancia educativa y política. El análisis comparativo entre áreas rurales y urbanas refuerza esta interpretación, evidenciando brechas significativas en todas las dimensiones de la comprensión lectora, especialmente en los niveles inferencial y crítico. Estas diferencias pueden explicarse por la desigual distribución de recursos educativos, acceso a materiales de lectura y oportunidades de interacción pedagógica mediada por tecnologías, tal como lo sugieren González Ramírez & Cara (2025). Asimismo, en el contexto peruano, estas brechas estructurales han sido ampliamente documentadas por Sotomayor Atahuaman & Zárate Ruiz (2025), quienes destacan la persistencia de desigualdades territoriales en el acceso a oportunidades educativas de calidad.

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio es la correlación positiva alta entre narrativas digitales y comprensión lectora global ($r = 0,78$), así como su mayor intensidad en la comprensión crítica ($r = 0,74$) e inferencial ($r = 0,71$). Estos resultados sugieren que el desarrollo de narrativas digitales no solo se relaciona con habilidades tecnológicas, sino también con procesos cognitivos superiores vinculados a la interpretación, evaluación y reconstrucción del significado textual. Este hallazgo es consistente con investigaciones previas que destacan el potencial de las narrativas digitales como estrategia pedagógica (Mayorga Sánchez & Fernández Olivo, 2025) para promover el pensamiento crítico, la creatividad y la alfabetización multimodal.

Desde la perspectiva de la alfabetización digital y la teoría sociocultural del aprendizaje (Escallón Largacha et al., 2019), estos resultados pueden interpretarse como evidencia de que la producción de relatos digitales activa procesos de planificación discursiva, organización secuencial de ideas e integración de múltiples códigos semióticos, los cuales son funcionalmente equivalentes a las habilidades requeridas en la comprensión inferencial y crítica. En este sentido, las narrativas digitales operan como un entorno de mediación cognitiva que favorece la construcción activa del conocimiento. Asimismo, el marco teórico del constructivismo sociocultural (Córdoba, 2020) permite comprender estos hallazgos desde la interacción entre sujeto, lenguaje y tecnología, donde el aprendizaje se fortalece cuando los estudiantes participan activamente en la producción de contenidos digitales. De igual forma,

la narrativa multimodal (López-Pérez & Bobadilla-Pérez, 2023) contribuye a explicar cómo la integración de lenguaje, imagen, sonido e interactividad potencia la comprensión profunda de los textos y favorece la alfabetización semiótica.

En este sentido, los resultados obtenidos confirman la relevancia de las narrativas digitales como predictor significativo de la comprensión lectora, especialmente en niveles cognitivos superiores. No obstante, también evidencian que su impacto está mediado por condiciones contextuales, particularmente las brechas urbano-rurales y las desigualdades en infraestructura digital. Esto coincide con la evidencia de Mendoza Carrera & Burgos Mendieta (2025) y Duran Moreira & Vargas Párraga (2026), quienes señalan que la efectividad de las narrativas digitales depende del grado de integración pedagógica y del acceso a entornos tecnológicos adecuados. Finalmente, este estudio aporta evidencia empírica relevante para el contexto latinoamericano al demostrar que la relación entre narrativas digitales y comprensión lectora no solo es significativa, sino también diferenciada según el territorio. Esto sugiere la necesidad de políticas educativas que integren simultáneamente alfabetización digital y fortalecimiento de la comprensión lectora, con especial atención a contextos rurales donde las brechas son más pronunciadas.

Consideraciones finales

El presente estudio evidencia que las narrativas digitales constituyen un predictor significativo y consistente de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria, con efectos especialmente relevantes en los niveles inferencial y crítico. Los hallazgos confirman que la integración de entornos digitales multimodales en el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo fortalece habilidades tecnológicas, sino que también potencia procesos cognitivos superiores vinculados a la interpretación, evaluación y reconstrucción del significado textual, lo que refuerza su valor como estrategia pedagógica de alto impacto, asimismo, se constata la persistencia de brechas significativas entre contextos rurales y urbanos, tanto en el desarrollo de narrativas digitales como en los niveles de comprensión lectora, lo que evidencia que la transformación digital educativa no es homogénea y está condicionada por desigualdades estructurales de acceso, infraestructura y mediación docente. Estas diferencias sugieren que el potencial pedagógico de las narrativas digitales depende críticamente de las condiciones materiales y formativas en las que se implementan. De esta manera, los resultados aportan evidencia empírica robusta para sostener que la articulación entre alfabetización digital y comprensión lectora debe ser entendida como una estrategia integrada de política educativa. En particular, se requiere una intervención diferenciada que priorice contextos rurales, con el fin de reducir brechas y garantizar que las innovaciones digitales contribuyan efectivamente al desarrollo equitativo de competencias fundamentales. Finalmente, este estudio contribuye al campo al demostrar que la narrativa digital no solo es una herramienta didáctica, sino un mecanismo formativo capaz de reconfigurar los procesos de comprensión lectora en la educación básica, siempre que su implementación se acompañe de condiciones pedagógicas y tecnológicas adecuadas.

Agradecimientos

A nuestras casas de estudio.

Conflicto de intereses

No se reporta conflicto de intereses.

Referencias

Anaya Figueroa, T., Montalvo Castro, J., Calderón, A. I., & Arispe Alburqueque, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID- 19) y

- recomendaciones para reducir las. *Educación*, 30(58), 11–33. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.001>
- Argibay, J. C. (2009). Muestra en investigación cuantitativa. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(1), 13-29. <https://www.scielo.org.ar/pdf/spc/v13n1/v13n1a01.pdf>
- Cárcamo Vásquez, H., Méndez Bustos, P., & Rebolledo Carreño, A. (2009). Tendencias de los enfoques cualitativos y cuantitativos en artículos publicados en scientific library on line (scielo). *Paradigma*, 30(2), 179-200. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1011-22512009000200012&script=sci_arttext
- Chuqui-Aules, J. N., Peralta-Guaminga, L. E., Caisaluisa-Chugchilan, L. A., Barahona-Barahona, C. M., & Morocho-Paucar, F. J. (2025). El acceso equitativo a las TIC en el ámbito educativo rural: desafíos y oportunidades. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 1(5), 170–182. <https://doi.org/10.53877/rc1.5-577>
- Córdoba, M. E. (2020). El constructivismo sociocultural lingüístico como teoría pedagógica de soporte para los Estudios Generales. *Revista Nuevo Humanismo*, 8(1). <https://doi.org/10.15359/rnh.8-1.4>
- Duran Moreira, V. N., & Vargas Párraga, V. M. (2026). Recursos Digitales y el Fortalecimiento de la Comprensión Lectora en Estudiantes de Educación Básica: (Estudios de Revisión Sistemática). *Prisma ODS: Revista Multidisciplinaria Sobre Desarrollo Sostenible*, 5(2), 202-220. <https://doi.org/10.65011/prismaods.v5.i2.211>
- Escallón Largacha, E., González, B. I., Peña Bravo, P. C., & Roza-Parrado, L. J. (2019). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural: el desarrollo de conceptos científicos en estudiantes bogotanos. *Revista Colombiana de Psicología*, 28(1), 81-98. <https://doi.org/10.15446/rcp.v28n1.68020>
- Espinoza Freire, E. E., & Calva Nagua, D. X. (2020). La ética en las investigaciones educativas. *Revista Universidad y sociedad*, 12(4), 333-340. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1652>
- Gómez-Martín, M., Prieto-Andreu, J.-M., & Álvarez-Kurogi, L. (2025). Narrativa vs. narrativa digital en Educación Primaria y Secundaria. Revisión sistemática. *Ocnos*, 25(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2026.25.1.574
- González Ramírez, C., & Cara, M. A. (2025). Hábitos lectores en educación secundaria: análisis de temas, géneros, formatos e interés lector en la era digital. *Perspectiva Educacional*, 64(3), 93-121. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.64-iss.3-art.1763>
- López-Pérez, M. V., & Bobadilla-Pérez, M. (2023). Alfabetización multimodal y plurialfabetización en Educación Primaria a través de la narrativa transmediática El niño, el topo, el zorro y el caballo, de Charlie Mackesy. *Texto Livre*, 16, e41879. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.41879>
- Mayorga Sánchez, H. T., & Fernández Olivo, D. E. (2025). Narrativas digitales y cuentacuentos interactivos en la educación infantil: Revisión sistemática. *Ciencia Y Educación*, 6(6), 261 - 270. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15751915>
- Mendoza Carrera, J. & Burgos Mendieta, N. (2025). Narrativa digital y educación literaria en Ecuador: Innovación y desafíos en el aula. *Polo del Conocimiento*, 10(4), 852-875. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i4.9351>
- Montañez Barón, Y., & Vidal Araya, L. (2024). Aproximación Teórica desde la Didáctica sobre Estrategias para el Desarrollo de la Comprensión Lectora. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica*, 4(3), 3861–3882. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i3.672>
- Ojeda Gavilanes, N. de J., Cuesta Cuesta, A. M., Rodríguez Torres, Ángel F., & Vergel-Parejo, E. E. (2026). Thinking routines as a strategy for developing critical reading comprehension in elementary school

Bazalar-Hoces, M. A., Sánchez-Gonzales, A. del R., Cahuana-Pari, J. E., & De La Cruz-Ccora, J. L. (2026). Narrativas digitales y la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria: evidencia comparativa de dos provincias peruanas, 2025. *e-Revista Multidisciplinaria Del Saber*, 4, e-RMS06012026. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v4i.511>

students. *MENTOR Revista De investigación Educativa Y Deportiva*, 5(14), 97–122. <https://doi.org/10.56200/mentor.v5i14.11702>

Palomares López, B. (2025). Influencia de la comprensión lectora en el proceso de enseñanza aprendizaje en un grupo de primaria. *Revista Neuronum*, 11(1), 138-158. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10034308>

Ramos-Zaga, F. (2024). Transformación digital en las Instituciones de Educación Superior: Retos, estrategias y perspectivas para el siglo XXI. *Punto Cero*, 29(48), 42-52. <https://doi.org/10.35319/puntocero.202448229>

Revoredo, F., del Rosario, R., Solis Trujillo, B. P., de la Oliva, G. S., del Pilar, M., & Gonzales Núñez, C. A. (2025). Desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación básica: una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 5(12), 130-144. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.198>

Sotomayor Atahuaman, L., & Zárate Ruiz, G. (2025). Políticas públicas y gestión en estudios virtuales eficaces en la educación pública rural. *Revista InveCom*, 5(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.13871084>

Valenzuela Urra, C., Rodríguez Pastene, F., & Oliveros Castro, S. (2022). Gobernanza electrónica e inclusión digital de personas mayores mediante estrategias de alfabetización digital e informacional en la localidad de Placilla, Valparaíso, Chile. *Palabra clave*, 12(1), 168-168. <https://doi.org/https://doi.org/10.24215/18539912e168>