Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
383-395

ARTÍCULO

Moodle para Fortalecer la Comprensión Lectora en Educación Básica

Moodle to Strengthen Reading Comprehension in Basic Education

Gelmer Alexander Díaz Saldaña[1], Doris Yovani Díaz Saldaña[2] y Alexis Leonardo Díaz Sotelo[3]

[1]Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Chosica, Perú, email: gdiazsa01@ucvvirtual.edu.pe
[2]Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú, email: Yodisa_4@hotmail.com
[3]Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú, email: alexis.diaz@pucp.edu.pe

Recibido: Junio 10, 2026 | **Aceptado:** Octubre 13, 2026 | **Publicado:** Noviembre 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i2.881

RESUMEN

El uso pedagógico de entornos virtuales constituyó una alternativa para fortalecer la comprensión lectora cuando se articuló con actividades guiadas, análisis textual y retroalimentación docente. El objetivo fue determinar las diferencias en comprensión lectora asociadas con una intervención pedagógica mediada por Moodle en estudiantes del ciclo avanzado de educación básica alternativa. La investigación se enmarcó en el paradigma positivista, bajo el método hipotético-deductivo, con enfoque cuantitativo, tipo aplicado, nivel explicativo, diseño cuasiexperimental de pretest-postest con grupos no equivalentes y corte longitudinal. La muestra estuvo conformada por 40 estudiantes mayores de edad, distribuidos en un grupo experimental y un grupo control de 20 participantes cada uno. Se empleó la evaluación educativa mediante un test de comprensión lectora en las dimensiones literal, inferencial y crítica. Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva, prueba U de Mann-Whitney y tamaño del efecto r. En el pretest no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. En el postest, el grupo experimental obtuvo puntuaciones superiores en la comprensión lectora global, U = 67,00, Z = −3,613, p < 0,001, r = 0,571, así como en las dimensiones literal, inferencial y crítica. Se concluyó que la integración pedagógica de Moodle se asoció con un mejor desempeño lector, especialmente en las dimensiones inferencial y crítica, aunque los hallazgos se interpretaron con cautela debido al diseño cuasiexperimental, el tamaño de la muestra y la ausencia de asignación aleatoria.

PALABRAS CLAVE: Comprensión lectora, Moodle, educación básica, aprendizaje digital, tecnología educativa.

ABSTRACT

The pedagogical use of virtual learning environments provided an alternative for strengthening reading comprehension when combined with guided activities, textual analysis, and teacher feedback. The objective was to determine differences in reading comprehension associated with a Moodle-mediated pedagogical intervention among students in the advanced cycle of alternative basic education. The study followed a positivist paradigm and a hypothetico-deductive method, using a quantitative approach, an applied and explanatory scope, a quasi-experimental pretest-posttest design with non-equivalent groups, and a longitudinal timeframe. The sample consisted of 40 adult students, divided into an experimental group and a control group of 20 participants each. Educational assessment was conducted through a reading comprehension test covering literal, inferential, and critical dimensions. Data were analyzed using descriptive statistics, the Mann-Whitney U test, and the r effect size. No statistically significant differences between the groups were observed in the pretest. In the posttest, the experimental group obtained higher scores in overall reading comprehension, U = 67.00, Z = −3.613, p <.001, r =.571, as well as in the literal, inferential, and critical dimensions. It was concluded that the pedagogical integration of Moodle was associated with better reading performance, particularly in the inferential and critical dimensions, although the findings required cautious interpretation because of the quasi-experimental design, sample size, and absence of random assignment.

KEYWORDS: Reading comprehension, Moodle, basic education, digital learning, educational technology.

Cómo citar

Díaz Saldaña, G. A., Díaz Saldaña, D. Y., & Díaz Sotelo, A. L. (2026). Moodle para Fortalecer la Comprensión Lectora en Educación Básica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 19*(2), 383-395. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.881

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
383-395

Introducción

A nivel internacional, Moodle se ha consolidado como un entorno virtual capaz de organizar contenidos, favorecer la interacción y promover el aprendizaje autónomo. Sin embargo, su incorporación a la práctica educativa no garantiza, por sí misma, mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido a la necesidad de una mediación pedagógica adecuada. La Unesco, & Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2025), sostiene que las tecnologías no deben ser excluidas del ámbito educativo; por el contrario, su integración requiere estrategias orientadas a estimular la participación, la reflexión y el intercambio con los contenidos. Asimismo, la OECD (2025) y el World Bank (2024) advierten sobre los riesgos asociados con una utilización superficial de estos recursos, dado su limitado aporte al desarrollo de habilidades cognitivas complejas. En América Latina, tales dificultades se intensifican debido a las brechas existentes en el acceso tecnológico, la formación docente y las competencias digitales. En esta línea, el World Bank (2025) y SUMMA (2024) señalan que la ausencia de una orientación didáctica pertinente reduce el potencial de las plataformas virtuales en el fortalecimiento de la comprensión lectora y el pensamiento crítico.

Las limitaciones en la comprensión lectora son una preocupación que no cesa en el país del Perú. Según información del Ministerio de Educación del Perú (2024), los logros en cuanto a las competencias lectoras continúan siendo limitadas. En este sentido, la estrategia de tecnologías digitales del Ministerio de Educación del Perú (2016) también señala la existencia de problemas en relación con las prácticas pedagógicas de las tecnologías digitales y su necesidad de asociarse a prácticas pedagógicas. Si bien la disponibilidad de tecnología en los hogares ha crecido (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2024), la disponibilidad por sí misma no garantiza su aprovechamiento educativo. Esta zona de interés se hace especialmente significante en los Centros de Educación Básica Alternativa, que están especializados para jóvenes y adultos con un recorrido formativo discontinuo. La aplicación Moodle, típicamente utilizada como repositorio de materiales, es descuidada cuando se obvian sus recursos interactivos, llevando a un aprovechamiento de la comprensión literal, inferencial y crítica en experiencias de lectura autónoma, reflexiva y contextualizada.

Por tanto, el constructivismo social concibe Moodle como un entorno de interacción y construcción colaborativa del conocimiento (Mendoza, 2025; Armijos et al., 2025; Herrera et al., 2025); mientras el enfoque cognitivo-interactivo entiende la lectura como un proceso de interpretación, inferencia y evaluación crítica (Montoya et al., 2024; Vilcapoma & Machaca, 2026). La evidencia disponible señala que las lecturas guiadas, los foros, los cuestionarios y la retroalimentación favorecen la comprensión global y permiten identificar distintas necesidades de aprendizaje (Velasco & Tulcán, 2025; Robalino & Sánchez, 2025). Del mismo modo, estas estrategias estimulan la metacognición, la participación, el análisis y la comprensión inferencial (Chango et al., 2025; Madruga, 2024), siempre bajo condiciones de adecuada organización e interactividad pedagógica (Velasco & Tulcán, 2025; Gunarathne, 2025).

Por lo tanto, el estudio tomado en consideración va a tener importancia porque pretende aportar evidencia contextualizada sobre el uso pedagógico de Moodle como recurso para mejorar la comprensión lectora en alumnos de educación básica alternativa, sino que también ayuda a entender en qué medidas y en qué formas las actividades digitales estructuradas, la interacción pedagógica y la retroalimentación pueden mediarlas con los procesos cognitivos en lo que atañe a la interpretación textual y el análisis de la misma y por ende el estudio al cual se hace referencia ansía determinar en qué medida la puesta en marcha de la plataforma Moodle como recurso pedagógico puede incidir en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora en alumnos de un CEBA de Lima-Perú.

Metodología

La investigación se enmarcó en el paradigma positivista, bajo el método hipotético-deductivo, con enfoque cuantitativo, de tipo aplicado, nivel explicativo, diseño cuasiexperimental de pretest-postest con grupos no equivalentes y corte longitudinal. Se trabajó con dos aulas previamente

Cómo citar
Díaz Saldaña, G. A., Díaz Saldaña, D. Y., & Díaz Sotelo, A. L. (2026). Moodle para Fortalecer la Comprensión Lectora en Educación Básica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 19*(2), 383-395. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.881

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
383-395

constituidas, por lo que no se realizó asignación aleatoria de los participantes. El diseño permitió comparar el desempeño en comprensión lectora de un grupo experimental que recibió una intervención pedagógica mediada por Moodle y un grupo control que continuó con las actividades académicas habituales, mediante mediciones realizadas antes y después de la intervención. Hadi et al. (2023) caracterizan el enfoque cuantitativo por la medición de variables y el análisis numérico de los datos.

La población estuvo constituida por estudiantes matriculados en el ciclo avanzado de un Centro de Educación Básica Alternativa de Lima, Perú, pertenecientes a primero, segundo, tercero y cuarto grado. La muestra fue no probabilística por conveniencia y estuvo conformada por 40 estudiantes mayores de edad de cuarto grado, distribuidos en un grupo experimental de 20 participantes y un grupo control de 20. La selección respondió a criterios de accesibilidad, disponibilidad y pertenencia a aulas previamente conformadas. No se realizó un cálculo de potencia estadística a priori, por lo que el reducido tamaño de la muestra y la selección no probabilística limitaron el alcance de las inferencias y la generalización de los resultados. Debe incorporarse el tamaño total de la población (N), debido a que este dato no se encuentra informado actualmente en el manuscrito.

Los criterios de inclusión comprendieron estar matriculado en cuarto grado del ciclo avanzado, tener 18 años o más, pertenecer a una de las aulas seleccionadas, participar en las mediciones del estudio y otorgar voluntariamente el consentimiento informado. Se excluyeron los participantes que no completaron alguna de las mediciones, se retiraron voluntariamente o presentaron ausencias que impidieron continuar con el procedimiento. Debido a que los grupos correspondieron a aulas previamente constituidas, no se realizó aleatorización. La comparabilidad inicial entre ambos grupos se examinó mediante los puntajes obtenidos en el pretest, tanto para la comprensión lectora global como para sus dimensiones literal, inferencial y crítica.

La variable independiente correspondió a la aplicación pedagógica de Moodle, entendida como el uso organizado de un entorno virtual destinado al desarrollo de actividades de aprendizaje (Turnbull et al., 2020). La variable dependiente fue la comprensión lectora, concebida como la capacidad para reconocer información explícita, interpretar significados implícitos y formular valoraciones argumentadas sobre un texto (Duke et al., 2021). Esta variable comprendió tres dimensiones: literal, relacionada con la identificación de información explícita; inferencial, vinculada con la elaboración de deducciones y relaciones entre ideas; y crítica, asociada con el análisis reflexivo y la formulación de juicios sobre el contenido leído.

La intervención educativa se desarrolló exclusivamente con el grupo experimental mediante Moodle. Se implementaron lecturas guiadas, materiales digitales, cuestionarios interactivos, foros de participación y actividades de análisis textual organizadas progresivamente para favorecer la comprensión literal, inferencial y crítica. El docente orientó las actividades, realizó seguimiento de la participación, respondió las consultas y proporcionó retroalimentación formativa. Durante el mismo periodo, el grupo control continuó con las estrategias habituales de enseñanza de la comprensión lectora, sin participar en las actividades desarrolladas mediante Moodle. Ambos grupos trabajaron contenidos comparables y se evaluaron mediante el mismo instrumento y bajo condiciones semejantes. Para garantizar la reproducibilidad del estudio deben añadirse la duración real de la intervención, número de semanas, frecuencia, cantidad de sesiones y duración aproximada de cada sesión, datos que no aparecen actualmente en el manuscrito.

La técnica utilizada fue la evaluación educativa y el instrumento correspondió a un test de comprensión lectora aplicado antes y después de la intervención. El instrumento evaluó las dimensiones literal, inferencial y crítica y se administró colectivamente durante aproximadamente 40 minutos. De acuerdo con las categorías utilizadas posteriormente en los resultados, el desempeño se clasificó en Inicio, Proceso, Logro esperado y Logro destacado. El mismo instrumento y protocolo de aplicación se utilizaron en el pretest y el postest con ambos grupos. Debe incorporarse necesariamente el origen o autoría del instrumento, número total de ítems, distribución de ítems por dimensión, sistema de puntuación, rango de puntuaciones, puntos de corte de las categorías y evidencias de validez y confiabilidad, debido a que estos datos no están informados actualmente.

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
383-395

El procedimiento se desarrolló en tres fases. En la primera se obtuvo la autorización institucional, se informó a los participantes sobre los objetivos y procedimientos de la investigación, se obtuvo el consentimiento informado y se administró el pretest a ambos grupos. En la segunda fase se desarrolló la intervención pedagógica mediante Moodle con el grupo experimental, mientras que el grupo control continuó con las actividades académicas habituales. En la tercera fase se administró el postest a ambos grupos bajo condiciones comparables de tiempo e instrucciones. Posteriormente, las respuestas se codificaron, calificadas y organizadas en una base de datos para su análisis descriptivo e inferencial (Creswell & Creswell, 2023). Debe indicarse el periodo exacto en el que se efectuaron la intervención y la recolección de datos.

El análisis de los datos incluyó estadística descriptiva mediante frecuencias y porcentajes para las categorías de desempeño, así como media, mediana, moda y valores mínimos y máximos para los puntajes de comprensión lectora global y sus dimensiones. Adicionalmente, se utilizaron diagramas de caja para examinar la distribución, dispersión y posibles valores atípicos. La distribución de los puntajes se examinó mediante pruebas de normalidad; debido al incumplimiento del supuesto de normalidad y al tamaño de los grupos, se utilizaron procedimientos no paramétricos. Debe especificarse cuál fue la prueba de normalidad efectivamente aplicada y presentar sus resultados correspondientes.

Para comparar los grupos experimental y control se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes, tanto en el pretest como en el postest, estableciéndose un nivel de significación de $p < 0,05$. Las comparaciones se realizaron para la comprensión lectora global y para las dimensiones literal, inferencial y crítica. Además de la significación estadística, se estimó el tamaño del efecto mediante el coeficiente r, cuyos valores permitieron valorar la magnitud de las diferencias observadas entre los grupos. El autor debe incorporar el procedimiento o fórmula realmente utilizada para calcular r y el criterio empleado para clasificar sus valores como pequeños, moderados o grandes. Este procedimiento es el que se corresponde con los valores U, Z, p y r presentados posteriormente en las Tablas 6 y 7.

Con el propósito de reducir la influencia de factores externos, se procuró mantener condiciones semejantes entre los grupos en cuanto a contenidos, instrucciones, aplicación del instrumento y condiciones de evaluación. No obstante, debido al carácter cuasiexperimental del estudio, no fue posible controlar completamente variables como los hábitos de lectura, la motivación, el acceso a recursos tecnológicos, la experiencia previa con plataformas virtuales o el acompañamiento familiar. La ausencia de aleatorización, el reducido tamaño de la muestra, el muestreo por conveniencia y la participación de una única institución se consideraron al interpretar los resultados, evitando generalizaciones superiores al contexto investigado.

En el plano ético, se contó con la autorización de las autoridades del Centro de Educación Básica Alternativa y con el consentimiento informado de los participantes, quienes eran mayores de edad. La participación fue voluntaria y se garantizó el derecho a retirarse del estudio sin consecuencias académicas. Asimismo, se preservó la confidencialidad mediante la codificación de la información y se evitó registrar datos que permitieran identificar directamente a los participantes. La información obtenida se utilizó exclusivamente con fines académicos y científicos y se presentó de manera agregada, conforme con los principios de autonomía, privacidad, responsabilidad y no maleficencia (Leavy, 2022). Si existió aprobación por un comité de ética, debe incorporarse el nombre de la institución, número de aprobación y fecha; si no existió, no debe inventarse este dato.

Resultados

El análisis evidenció diferencias entre los grupos después de la intervención pedagógica. En el pretest, el grupo experimental y el grupo control no presentaron diferencias estadísticamente significativas en la comprensión lectora global ni en las dimensiones literal, inferencial y crítica. En el postest, el grupo experimental obtuvo puntuaciones superiores al grupo control en la comprensión lectora global y en las tres dimensiones evaluadas. La comparación mediante la prueba U de Mann-Whitney mostró una diferencia estadísticamente significativa en la comprensión lectora global, $U = 67,00$, $Z = -3,613$, $p < 0,001$, con un tamaño del efecto grande ($r = 0,571$). Los

Cómo citar
Díaz Saldaña, G. A., Díaz Saldaña, D. Y., & Díaz Sotelo, A. L. (2026). Moodle para Fortalecer la Comprensión Lectora en Educación Básica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 19*(2), 383-395. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.881

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
383-395

mayores tamaños del efecto por dimensión se observaron en el nivel inferencial (r = 0,581) y en el nivel crítico (r = 0,486), mientras que el nivel literal presentó una magnitud moderada (r = 0,383).

Tabla 1

Niveles de Comprensión Lectora y sus Dimensiones en el Pretest.

Dimensión / Nivel	Categoría	Experimental (f)	Experimental (%)	Control (f)	Control (%)
Comprensión lectora	Logro destacado	0	0,0%	1	5,0%
	Logro esperado	1	5,0%	1	5,0%
	Proceso	3	15,0%	1	5,0%
	Inicio	16	80,0%	17	85,0%
Nivel literal	Logro destacado	0	0,0%	1	5,0%
	Logro esperado	1	5,0%	2	10,0%
	Proceso	5	25,0%	5	25,0%
	Inicio	14	70,0%	12	60,0%
Nivel inferencial	Logro destacado	0	0,0%	0	0,0%
	Logro esperado	0	0,0%	1	5,0%
	Proceso	5	25,0%	2	10,0%
	Inicio	15	75,0%	17	85,0%
Nivel crítico	Logro destacado	1	5,0%	1	5,0%
	Logro esperado	0	0,0%	3	15,0%
	Proceso	4	20,0%	3	15,0%
	Inicio	15	75,0%	13	65,0%

Nota. Distribución de los estudiantes de los grupos experimental y control según los niveles de comprensión lectora y sus dimensiones (nivel literal, inferencial y crítico) en la evaluación de pretest. Elaboración propia (2026).

En la evaluación inicial, ambos grupos concentraron la mayor proporción de participantes en la categoría Inicio (ver Tabla 1). En la comprensión lectora global, el 80,0 % del grupo experimental y el 85,0 % del grupo control se ubicaron en esta categoría, mientras que solo proporciones reducidas alcanzaron las categorías Proceso, Logro esperado o Logro destacado. Esta distribución mostró que, antes de la intervención, las puntuaciones de ambos grupos se concentraron principalmente en los niveles inferiores de desempeño lector.

En la dimensión literal, el 70,0 % de los participantes del grupo experimental y el 60,0 % del grupo control se ubicaron en Inicio, mientras que el 25,0 % de ambos grupos se situó en Proceso. En la dimensión inferencial, la concentración en Inicio alcanzó el 75,0 % en el grupo experimental y el 85,0 % en el grupo control. Asimismo, el 25,0 % del grupo experimental se ubicó en Proceso, frente al 10,0 % del grupo control, mientras que las categorías superiores registraron frecuencias reducidas o nulas.

En la dimensión crítica, el 75,0 % del grupo experimental y el 65,0 % del grupo control se situaron en Inicio. Las categorías Proceso, Logro esperado y Logro destacado reunieron proporciones menores en ambos grupos. En conjunto, la distribución descriptiva del pretest mostró una concentración predominante en las categorías inferiores de comprensión lectora. La posterior comparación inferencial permitió determinar si las diferencias iniciales observadas entre los grupos alcanzaron significación estadística.

Tabla 2

Estadísticos Descriptivos del Nivel en el Pretest de ambos Grupos.

Indicador	Experimental (n = 20)	Grupo Control (n = 20)
Media	1,95	2,20
Mediana	2,00	2,00
Moda	2	1
Mínimo	0	0
Máximo	5	5

Nota. La tabla presenta los estadísticos descriptivos de los puntajes de comprensión lectora obtenidos por los grupos experimental y de control en el pretest, elaboración propia (2026).

Los estadísticos descriptivos (ver Tabla 2) del pretest mostraron valores próximos entre ambos grupos. El grupo experimental registró una media de 1,95 y el grupo control una media de 2,20, mientras que la mediana fue de 2,00 en ambos casos. La

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
383-395

coincidencia de las medianas indicó una posición central semejante de los puntajes, aunque la media del grupo experimental fue ligeramente inferior. La moda correspondió al valor 2 en el grupo experimental y al valor 1 en el grupo control.

Los valores mínimos y máximos fueron iguales en los dos grupos, con puntuaciones comprendidas entre 0 y 5. En términos exclusivamente descriptivos, las diferencias observadas en las medidas de tendencia central fueron reducidas en la medición inicial. No obstante, estos estadísticos no fueron utilizados por sí solos para establecer comparabilidad entre los grupos, debido a que la determinación de diferencias se realizó posteriormente mediante la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.

Tabla 3

Niveles de la Comprensión Lectora y sus Dimensiones en el Postest.

Dimensión / Nivel	Categoría	Experimental (f)	Experimental (%)	Control (f)	Control (%)
Comprensión lectora	Logro destacado	2	10,0%	0	0,0%
	Logro esperado	10	50,0%	4	20,0%
	Proceso	7	35,0%	1	5,0%
	Inicio	1	5,0%	15	75,0%
Nivel literal	Logro destacado	1	5,0%	1	5,0%
	Logro esperado	9	45,0%	3	15,0%
	Proceso	5	25,0%	5	25,0%
	Inicio	5	25,0%	11	55,0%
Nivel inferencial	Logro destacado	1	5,0%	0	0,0%
	Logro esperado	6	30,0%	0	0,0%
	Proceso	8	40,0%	5	25,0%
	Inicio	5	25,0%	15	75,0%
Nivel crítico	Logro destacado	5	25,0%	2	10,0%
	Logro esperado	7	35,0%	2	10,0%
	Proceso	5	25,0%	2	10,0%
	Inicio	3	15,0%	14	70,0%

Nota. La tabla presenta la distribución de frecuencias y porcentajes de los estudiantes de los grupos experimental y control según los niveles de comprensión lectora general y sus dimensiones literal, inferencial y crítica en la evaluación de postest. Elaboración propia (2026).

En el postest se observó una distribución diferente de las categorías de desempeño entre los grupos (ver Tabla 3). En la comprensión lectora global, el grupo experimental concentró el 50,0 % de los participantes en Logro esperado, el 35,0 % en Proceso y el 10,0 % en Logro destacado, mientras que únicamente el 5,0 % permaneció en Inicio. En el grupo control, el 75,0 % continuó ubicado en Inicio, el 5,0 % se situó en Proceso y el 20,0 % alcanzó Logro esperado, sin participantes registrados en Logro destacado.

En la dimensión literal, el grupo experimental distribuyó sus resultados entre Logro destacado (5,0 %), Logro esperado (45,0 %), Proceso (25,0 %) e Inicio (25,0 %). Por su parte, el grupo control presentó una mayor concentración en Inicio (55,0 %), seguido de Proceso (25,0 %), Logro esperado (15,0 %) y Logro destacado (5,0 %). Esta distribución mostró una mayor presencia de participantes del grupo experimental en las categorías superiores del desempeño literal después de la intervención.

En la dimensión inferencial, el 40,0 % del grupo experimental se ubicó en Proceso, el 30,0 % en Logro esperado, el 5,0 % en Logro destacado y el 25,0 % permaneció en Inicio. En contraste, el grupo control concentró el 75,0 % de los participantes en Inicio y el 25,0 % en Proceso, sin registros en las categorías Logro esperado y Logro destacado. Por tanto, la distribución descriptiva del postest mostró una mayor concentración del grupo experimental en categorías superiores de comprensión inferencial.

En la dimensión crítica, el grupo experimental presentó el 25,0 % de los participantes en Logro destacado, el 35,0 % en Logro esperado, el 25,0 % en Proceso y el 15,0 % en Inicio. En el grupo control, el 70,0 % permaneció en Inicio, mientras que las categorías Proceso, Logro esperado y Logro destacado representaron el 10,0 % cada una. En conjunto, las distribuciones del postest mostraron

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
383-395

una mayor concentración de participantes del grupo experimental en categorías de desempeño superiores en las tres dimensiones evaluadas, resultado que posteriormente se contrastó mediante las pruebas inferenciales.

Tabla 4

Estadísticos Descriptivos de la Comprensión Lectora y sus Dimensiones en el Postest.

Dimensión	Indicador	Experimental (n=20)	Control (n=20)
Comprensión lectora	Media	13,60	8,60
	Mediana	14,00	8,00
	Moda	12	5
	Mínimo	5	2
	Máximo	18	16
Nivel literal	Media	3,25	2,25
	Mediana	3,50	2,00
	Moda	4	1
	Mínimo	1	0
	Máximo	5	5
Nivel inferencial	Media	6,70	4,05
	Mediana	6,00	4,00
	Moda	6	3
	Mínimo	3	0
	Máximo	10	7
Nivel crítico	Media	3,65	2,30
	Mediana	4,00	2,00
	Moda	4	2
	Mínimo	1	0
	Máximo	5	5

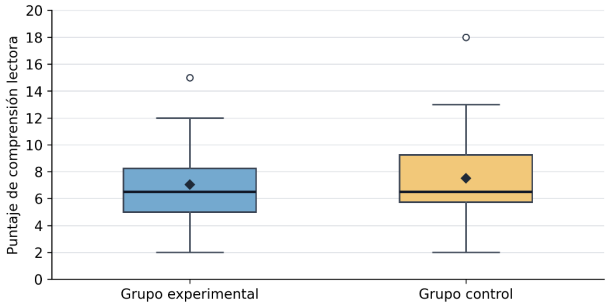
Nota. La tabla presenta los estadísticos descriptivos de la comprensión lectora y sus dimensiones literal, inferencial y crítica en los grupos experimental y control después de la aplicación de la intervención. Se incluyen medidas de tendencia central y valores extremos para cada dimensión evaluada. Elaboración propia (2026).

Los estadísticos descriptivos del postest (ver Tabla 4) mostraron puntuaciones superiores en el grupo experimental respecto del grupo control. En la comprensión lectora global, el grupo experimental obtuvo una media de 13,60 y una mediana de 14,00, mientras que el grupo control alcanzó una media de 8,60 y una mediana de 8,00. La moda fue de 12 en el grupo experimental y de 5 en el grupo control. Asimismo, los puntajes oscilaron entre 5 y 18 en el grupo experimental y entre 2 y 16 en el grupo control.

Por dimensiones, el grupo experimental obtuvo una media de 3,25 en comprensión literal, frente a 2,25 en el grupo control; en comprensión inferencial, las medias fueron 6,70 y 4,05, respectivamente; mientras que en comprensión crítica fueron 3,65 y 2,30. Las medianas también fueron mayores en el grupo experimental: 3,50 frente a 2,00 en la dimensión literal, 6,00 frente a 4,00 en la inferencial y 4,00 frente a 2,00 en la crítica. En consecuencia, el análisis descriptivo del postest mostró puntuaciones centrales superiores en el grupo experimental tanto en la comprensión lectora global como en cada una de sus dimensiones.

Figura 1

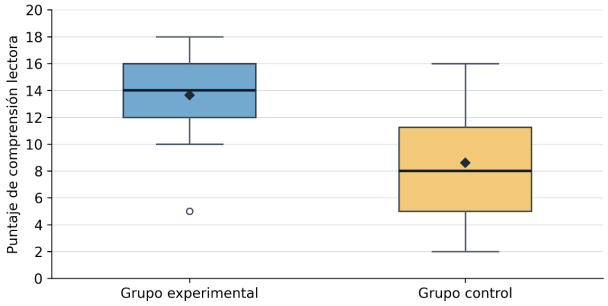
Distribución de los Puntajes de Comprensión Lectora en el Pretest según Grupo.



Nota. El diagrama de caja representa la mediana, el rango intercuartílico, los valores extremos y los posibles valores atípicos de los puntajes obtenidos por los grupos experimental y control antes de la intervención.

Figura 2

Distribución de los puntajes de comprensión lectora en el postest según grupo



Nota. El diagrama de caja representa la mediana, el rango intercuartílico, los valores extremos y los posibles valores atípicos de los puntajes obtenidos por los grupos experimental y control después de la intervención.

Como se observa en la Figura 1 y Figura 2, las distribuciones de los puntajes de comprensión lectora presentaron comportamientos diferentes entre los momentos de medición. En el pretest, las posiciones centrales de ambos grupos fueron próximas, mientras que en el postest se observó una mayor separación entre las distribuciones, con una mediana de 14,00 puntos en el grupo experimental y

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
383-395

de 8,00 puntos en el grupo control. La inspección gráfica complementó los estadísticos descriptivos y permitió examinar la mediana, el rango intercuartílico, la dispersión y la posible presencia de valores atípicos antes de realizar las comparaciones inferenciales.

La inspección gráfica complementó los estadísticos descriptivos y permitió observar cambios en la distribución de los puntajes entre ambos momentos. No obstante, la comparación estadística entre los grupos no se estableció únicamente mediante la representación gráfica, sino mediante la prueba U de Mann-Whitney definida en la metodología. De acuerdo con el análisis previamente realizado por los autores, los puntajes no cumplieron el supuesto de normalidad, razón por la cual las comparaciones inferenciales se desarrollaron mediante procedimientos no paramétricos.

Prueba de Hipótesis.

Hipótesis General. Para contrastar la hipótesis general se compararon los puntajes de comprensión lectora del grupo experimental y del grupo control mediante la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes, con un nivel de significación de $p < 0,05$. La hipótesis nula estableció la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, mientras que la hipótesis alternativa planteó la existencia de diferencias en los puntajes de comprensión lectora. Se consideró evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula cuando el valor de p fue inferior a 0,05; cuando p fue igual o superior a 0,05, la hipótesis nula no se rechazó.

Hi: La aplicación de la plataforma Moodle como estrategia influye significativamente en la mejora de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del CEBA de Lima-Perú de la UGEL 01 - San Juan de Miraflores, durante el año 2020. H0: El uso de Moodle no mejoró la comprensión lectora en los estudiantes del CEBA de Lima – Perú de la UGEL 01 - San Juan de Miraflores en 2020.

Tabla 5

Diferencia de Rangos en los dos Grupos.

Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Pretest: Comprensión Grupo experimental	20	19,23	384,50
lectora Grupo de control	20	21,78	435,50
Total	40		
Postest: Comprensión Grupo experimental	20	27,15	543,00
lectora Grupo de control	20	13,85	277,00
Total	40		

Nota. La tabla presenta los rangos promedio y las sumas de los rangos de la comprensión lectora en los grupos experimental y de control durante el pretest y el postest, con un total de 40 estudiantes; elaboración propia (2025).

Como se muestra en la Tabla 5, en el pretest el grupo experimental presentó un rango promedio de 19,23 y el grupo control de 21,78, mientras que en el postest los rangos promedio fueron de 27,15 y 13,85, respectivamente. Estos valores evidenciaron una mayor separación entre los grupos en la medición posterior a la intervención, cuya significación estadística se evaluó mediante la prueba U de Mann-Whitney.

En el postest, el rango promedio del grupo experimental aumentó hasta 27,15, con una suma de rangos de 543,00, mientras que el grupo control presentó un rango promedio de 13,85 y una suma de rangos de 277,00. De esta manera, la separación entre los rangos promedio fue mayor en la medición posterior que en la inicial. La significación estadística de esta diferencia y su magnitud se determinaron posteriormente mediante el estadístico U, el valor p y el coeficiente de tamaño del efecto r.

Tabla 6

Prueba U de Mann-Whitney para Muestras Independientes.

	Pretest: Comprensión lectora	Postest: Comprensión lectora
U de Mann-Whitney	174,500	67,000
W de Wilcoxon	384,500	277,000

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
383-395

	Pretest: Comprensión lectora	Postest: Comprensión lectora
Z	-.695	-,3,613
Sig.asintótica (bilateral)	,487	,000

Nota. La tabla presenta los resultados de la prueba U de Mann-Whitney para la comparación de los puntajes globales de comprensión lectora entre los grupos experimental y control en el pretest y el postest. Se muestran los estadísticos U, W, Z y el nivel de significación; elaboración propia (2025).

Como se observa en la Tabla 6, la prueba U de Mann-Whitney no mostró diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en el pretest, U = 174,50, Z = −0,695, p = 0,487, r = 0,110. En el postest, se identificó una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos, U = 67,00, Z = −3,613, p < 0,001, con un tamaño del efecto grande (r = 0,571). En consecuencia, la hipótesis nula no se rechazó en la medición inicial, mientras que se refutó en la comparación correspondiente al postest.

Tabla 7

Prueba de Hipótesis mediante U de Mann-Whitney en Niveles de Comprensión Lectora (pretest y postest).

Nivel	Momento	Grupo	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Z	Sig. (p)
Literal	Pretest	Experimental	20	20,25	195,000	-0,140	0,884
		Control	20	20,75			
	Postest	Experimental	20	24,85	113,000	-2,422	0,015
		Control	20	16,15			
Inferencial	Pretest	Experimental	20	18,98	169,500	-0,835	0,404
		Control	20	22,03			
	Postest	Experimental	20	27,20	66,000	-3,673	0,000
		Control	20	13,80			
Crítico	Pretest	Experimental	20	19,60	182,000	-0,506	0,613
		Control	20	21,40			
	Postest	Experimental	20	26,05	89,000	-3,071	0,002
		Control	20	14,95			

Nota. La tabla presenta los resultados de la prueba U de Mann-Whitney para comparar los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora entre los grupos experimental y control en el pretest y postest. Se muestran los rangos promedio, el estadístico U, el valor Z y el nivel de significancia. Elaboración propia (2026).

Como se observa en la Tabla 7, en el pretest no se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en las dimensiones literal, U = 195,00, Z = −0,140, p = 0,884; inferencial, U = 169,50, Z = −0,835, p = 0,404; y crítica, U = 182,00, Z = −0,506, p = 0,613. En el postest, se observaron diferencias estadísticamente significativas favorables al grupo experimental en la dimensión literal, U = 113,00, Z = −2,422, p = 0,015, r = 0,383; inferencial, U = 66,00, Z = −3,673, p < 0,001, r = 0,581; y crítica, U = 89,00, Z = −3,071, p = 0,002, r = 0,486. La magnitud del efecto fue moderada en las dimensiones literal y crítica y grande en la dimensión inferencial.

En conjunto, los contrastes inferenciales mostraron que las diferencias entre los grupos no alcanzaron significación estadística en el pretest, mientras que en el postest se identificaron diferencias significativas en la comprensión lectora global y en las dimensiones literal, inferencial y crítica. La mayor magnitud del efecto se observó en la dimensión inferencial (r = 0,581), seguida de la comprensión lectora global (r = 0,571), la dimensión crítica (r = 0,486) y la dimensión literal (r = 0,383). Estos resultados constituyeron la evidencia estadística utilizada para responder al objetivo de comparación planteado en el estudio, sin atribuir por sí solos causalidad exclusiva a la plataforma Moodle.

Discusiones

Los hallazgos responden a la pregunta de investigación al mostrar que, en el postest, el grupo experimental presenta un desempeño significativamente superior al grupo control en la comprensión lectora global y en las dimensiones

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
383-395

literal, inferencial y crítica. La diferencia global alcanza un tamaño del efecto grande (r = 0,571), mientras que la dimensión inferencial registra la mayor magnitud entre las dimensiones analizadas (r = 0,581), seguida de la dimensión crítica (r = 0,486) y la literal (r = 0,383). Estos resultados respaldan la pertinencia pedagógica de integrar Moodle dentro de una secuencia didáctica estructurada; sin embargo, no permiten atribuir las diferencias observadas exclusivamente a la plataforma, debido al carácter cuasiexperimental del estudio, la ausencia de asignación aleatoria y la presencia potencial de variables no controladas. Por tanto, Moodle se interpreta como un entorno de mediación que articula recursos, actividades y retroalimentación dentro de una intervención pedagógica más amplia. Esta interpretación coincide con Velasco & Tulcán (2025) y Robalino & Sánchez (2025), quienes destacan que el valor educativo de los entornos virtuales depende de su articulación con una planificación pedagógica intencional.

La dimensión inferencial presenta la diferencia de mayor magnitud entre los grupos en el postest, con p < 0,001 y un tamaño del efecto grande. Este resultado guarda relación con Chango et al. (2025), quienes vinculan el uso educativo de Moodle con procesos de autorregulación, participación activa, análisis y construcción de significados. En el contexto del presente estudio, las actividades de lectura guiada, cuestionarios, foros y ejercicios de análisis textual ofrecen oportunidades para relacionar información, establecer conexiones entre ideas y formular inferencias. No obstante, dado que cada componente de la intervención no se evalúa de manera independiente, no es posible determinar cuál de ellos explica en mayor medida la diferencia observada. En consecuencia, los hallazgos respaldan la asociación entre la intervención pedagógica mediada por Moodle y un mejor desempeño inferencial, pero no permiten identificar un mecanismo causal específico.

La comprensión crítica también muestra diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en el postest, con p = 0,002 y un tamaño del efecto moderado. Este comportamiento es consistente con los planteamientos de Chango et al. (2025), quienes relacionan los entornos virtuales con el pensamiento crítico, y resalta la importancia de enriquecer las actividades de comprensión desarrolladas en Moodle. Las tareas orientadas a interpretar, contrastar y valorar contenidos pueden favorecer procesos cognitivos asociados con la formulación de juicios sobre los textos. Sin embargo, esta explicación debe considerarse interpretativa, debido a que el estudio no mide directamente procesos como metacognición, autorregulación o pensamiento crítico como variables independientes. Por ello, la evidencia permite sostener que el grupo experimental alcanza un desempeño superior en la dimensión crítica, pero no establecer qué proceso cognitivo específico origina dicha diferencia.

En la dimensión literal, aunque la diferencia entre los grupos también resulta estadísticamente significativa en el postest (p = 0,015), el tamaño del efecto es menor que el observado en la dimensión inferencial. Este resultado sugiere que las distintas dimensiones de la comprensión lectora no responden con la misma magnitud a una intervención pedagógica mediada por tecnología. Madruga (2024) señala la utilidad de Moodle para favorecer la comprensión lectora, mientras que Velasco & Tulcán (2025) destaca la importancia de su integración con estrategias de enseñanza específicamente orientadas al procesamiento del texto. En este sentido, la menor magnitud relativa del nivel literal puede asociarse con la naturaleza diferenciada de los procesos involucrados en la recuperación de información explícita, aunque variables como vocabulario, fluidez lectora o conocimientos previos no son evaluadas directamente en este estudio. Por tanto, estas posibilidades constituyen explicaciones plausibles y no mecanismos demostrados por los datos.

El comportamiento del grupo control contribuye a moderar la interpretación de los resultados. Aunque una proporción considerable de sus participantes permanece en la categoría Inicio durante el postest, también se registran estudiantes en Proceso y Logro esperado, lo que indica que el aprendizaje continúa desarrollándose mediante las actividades académicas habituales. Este patrón coincide con Velasco & Tulcán (2025) y Gunarathne (2025), quienes destacan que la efectividad de las plataformas virtuales depende de la interacción entre tecnología, actividades pedagógicas, acompañamiento docente y características de los estudiantes. En consecuencia, las diferencias

Cómo citar
Díaz Saldaña, G. A., Díaz Saldaña, D. Y., & Díaz Sotelo, A. L. (2026). Moodle para Fortalecer la Comprensión Lectora en Educación Básica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 19*(2), 383-395. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.881

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
383-395

observadas no respaldan una interpretación tecnocéntrica según la cual la incorporación de Moodle, por sí misma, produce mejoras en el rendimiento lector. Los resultados se comprenden mejor desde una perspectiva pedagógica en la que la plataforma funciona como soporte para organizar contenidos, promover participación, proporcionar retroalimentación y estructurar experiencias de lectura.

La heterogeneidad observada dentro del grupo experimental también resulta relevante para interpretar los hallazgos. A pesar de que este grupo presenta una mayor concentración de estudiantes en categorías superiores durante el postest, algunos participantes permanecen en Inicio o Proceso en las tres dimensiones evaluadas. Este comportamiento evidencia que la respuesta frente a la intervención no es uniforme y coincide con Madruga (2024), Gunarathne (2025), quienes reconocen que el aprendizaje mediado por entornos virtuales puede estar condicionado por diferencias individuales, experiencias educativas previas y formas de interacción con la tecnología. El estudio no mide directamente variables como competencias digitales, motivación, hábitos lectores o familiaridad previa con Moodle, por lo que no es posible establecer su contribución específica. Esta variabilidad refuerza la necesidad de interpretar los efectos observados dentro de las características particulares de la muestra y del contexto educativo analizado.

Los resultados deben interpretarse considerando las limitaciones metodológicas del estudio. La muestra está conformada por 40 estudiantes seleccionados mediante un procedimiento no probabilístico por conveniencia y pertenecientes a una sola institución, lo que restringe la generalización de los hallazgos. Asimismo, el diseño cuasiexperimental utiliza grupos previamente constituidos y no contempla asignación aleatoria, por lo que variables como motivación, hábitos lectores, acceso tecnológico, experiencia previa con plataformas virtuales o acompañamiento familiar pueden influir en las diferencias observadas. Además, las comparaciones mediante U de Mann-Whitney se realizan entre los grupos en el pretest y el postest de forma separada, por lo que el análisis no estima directamente una interacción grupo por tiempo ni el cambio individual producido entre ambas mediciones. En consecuencia, los resultados permiten afirmar que existen diferencias significativas entre los grupos en el postest, pero requieren cautela al atribuir dichas diferencias exclusivamente a la intervención con Moodle.

Las futuras investigaciones deberán ampliar el tamaño y la diversidad de las muestras, incorporar varias instituciones y considerar procedimientos de asignación y control que fortalezcan la validez interna y externa de los hallazgos. También será pertinente utilizar estrategias analíticas que examinen directamente el cambio pretest-postest y la interacción entre grupo y tiempo, además de incorporar intervalos de confianza y estimaciones robustas de la magnitud del efecto. Del mismo modo, será necesario analizar de forma diferenciada componentes como retroalimentación formativa, actividades colaborativas, cuestionarios interactivos, secuencias de lectura y participación en foros, con el propósito de determinar cuáles contribuyen en mayor medida al desempeño lector. Esta línea permitirá avanzar desde la constatación de diferencias entre grupos hacia una comprensión más precisa de las condiciones pedagógicas, características de los estudiantes y mecanismos mediante los cuales Moodle puede contribuir al fortalecimiento de la comprensión lectora en educación básica.

Conclusiones

La investigación evidencia que la integración pedagógica de Moodle se relaciona con un desempeño superior en comprensión lectora en el grupo experimental, particularmente en las dimensiones inferencial y crítica. Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en el postest y una magnitud relevante de estas diferencias, aunque el diseño cuasiexperimental no permite atribuirlas exclusivamente al uso de la plataforma. El principal aporte del estudio reside en mostrar que el valor educativo de Moodle depende de su articulación con una planificación didáctica estructurada, actividades orientadas al análisis textual, retroalimentación formativa y acompañamiento docente. En este sentido, la plataforma constituye un recurso complementario para el fortalecimiento de la comprensión lectora cuando se integra dentro de una intervención pedagógica intencional y

Cómo citar
Díaz Saldaña, G. A., Díaz Saldaña, D. Y., & Díaz Sotelo, A. L. (2026). Moodle para Fortalecer la Comprensión Lectora en Educación Básica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 19*(2), 383-395. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.881

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
383-395

contextualizada.

Las implicaciones del estudio señalan que la incorporación de tecnologías digitales en la enseñanza de la lectura requiere estrategias diferenciadas según las dimensiones literal, inferencial y crítica. La mayor magnitud observada en la comprensión inferencial, seguida de la crítica y la literal, sugiere que las actividades mediadas por Moodle pueden asociarse de manera distinta con los procesos involucrados en cada dimensión. Estos hallazgos respaldan la pertinencia de diseñar secuencias progresivas de lectura, interpretación, establecimiento de relaciones, contraste de información y formulación de juicios argumentados. No obstante, las conclusiones se circunscriben a la muestra y al contexto estudiado, debido al reducido número de participantes, la selección no probabilística, la ausencia de asignación aleatoria y la participación de una sola institución.

Las futuras investigaciones deberán ampliar el tamaño y la diversidad de las muestras, incorporar varias instituciones y emplear diseños con mayor control metodológico que permitan fortalecer la validez interna y externa de los hallazgos. Asimismo, se deberán utilizar estrategias analíticas que evalúen directamente el cambio pretest-postest y la interacción entre grupo y tiempo, además de estimar tamaños del efecto e intervalos de confianza. También será conveniente examinar de manera diferenciada la contribución de componentes específicos de Moodle, como la retroalimentación, los foros, los cuestionarios interactivos y las secuencias de lectura, así como analizar variables relacionadas con competencias digitales, hábitos lectores, motivación y experiencia previa con entornos virtuales. Estas líneas permitirán precisar en qué condiciones pedagógicas y para qué perfiles de estudiantes Moodle podrá contribuir con mayor eficacia al fortalecimiento de la comprensión lectora.

Declaración de Conflictos de Intereses

Los autores declaran que no existen conflictos de interés relacionados con la realización de este estudio ni con la interpretación de sus resultados. Asimismo, manifiestan que no mantienen relaciones personales, académicas ni financieras que puedan influir en el desarrollo ni en los hallazgos de la investigación.

Declaración de Financiamiento

Los autores declaran que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y que se desarrolló con recursos propios, lo que garantiza la independencia en el proceso de investigación.

Declaración de Ética

La investigación se desarrolló conforme a los principios éticos de respeto, voluntariedad, confidencialidad y uso responsable de la información. Los participantes fueron informados sobre los objetivos, procedimientos y alcance del estudio antes de la recolección de datos, y otorgaron su consentimiento informado de manera libre y voluntaria. Asimismo, se garantizó el anonimato de los estudiantes, la protección de sus datos personales y la utilización de la información exclusivamente con fines académicos y científicos. La aplicación de los instrumentos no implicó riesgos físicos, psicológicos ni académicos para los participantes, y se preservó su derecho a retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencia alguna.

Referencias

Armijos Barros, N. P., Alvear Ruíz, W. G., Llerena Ocaña, L. A., & Ricaurte Ulloa, P. D. (2025). Moodle como apoyo para la asignatura de Lengua y Literatura de Primero de Bachillerato de la Unidad Educativa Cesar Antonio Mosquera. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, *6*(1), 5162–5185. https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.645

Chango Masaquiza, W. V., Casa Mayorga, S. A., Rodríguez Pacheco, P. A., Cóndor Lara, L. M., & Paucar Tinajero, P. P. (2025). Entornos virtuales utilizando la plataforma Moodle en el desarrollo de la metacognición, la comprensión lectora, el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(6), 10047–10070. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15662

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE Publications.

Duke, N. K., Ward, A. E., & Pearson, P. D. (2021). The science of reading comprehension instruction. *The Reading Teacher*, *74*(6), 663–672. https://doi.org/10.1002/trtr.1993

Gunarathne, D. T. (2025). Evaluating the effectiveness of the Moodle platform in enhancing reading comprehension skills among first-year undergraduate ESL learners at a Sri Lankan state university. *Interdisciplinary International Journal of Advances in Social Sciences, Arts and Humanities*, *2*(1),

13–24. https://doi.org/10.62674/iijassah.2025.v2i1.002

Hadi, M., Martel, C., Huayta, F., Rojas, R., & Arias, J. (2023). *Metodología de la investigación: Guía para el proyecto de tesis*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. https://doi.org/10.35622/inudi.b.073

Herrera Nieves, L., Crisol Moya, E., & Montes Soldado, R. (2025). Moodle usability assessment methodology using the Universal Design for Learning perspective. *Turkish Online Journal of Distance Education, 26*(3), 238–255. https://doi.org/10.17718/tojde.1510242

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2024). *Las tecnologías de información y comunicación en los hogares: Jul-Ago-Set 2024*. Instituto Nacional de Estadística e Informática.

Leavy, P. (2022). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches* (2nd ed.). The Guilford Press.

Madruga Rios, O. (2024). La plataforma Moodle: Un medio de enseñanza eficaz para la comprensión lectora de textos científicos en inglés. *Lengua y Sociedad, 23*(2), 879–894. https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i2.26996

Mendoza González, D. L. (2025). Uso de Moodle como herramienta de apoyo en estudiantes. *Revista Tribunal, 5*(11), 661–681. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i11.182

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Estrategia nacional de las tecnologías digitales en la educación 2016–2021: De las TIC a la inteligencia digital*. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación del Perú, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2024). *ENLA 2023: Resumen ejecutivo*. Ministerio de Educación.

Montoya Mejía, C., Díaz Arenas, P. F., & Lozano Cárdenas, F. J. (2024). Fortalecimiento de la comprensión lectora mediante el uso de libros interactivos en Moodle con estudiantes de quinto grado de básica primaria. *Revista Perspectivas, 10*(1), 85–95. https://doi.org/10.22463/25909215.4872

OECD. (2025). *Education at a glance 2025: OECD indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en

Robalino Cardenas, M. F., & Sánchez Manosalvas, O. T. (2025). Plataforma Moodle para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes con dificultades de aprendizaje. *SATHIRI, Especial*, 255–271. https://doi.org/10.32645/13906925.1364

SUMMA KIX LAC. (2024). *Monitoreo de los aprendizajes y usos de las evaluaciones para la mejora educativa*. SUMMA–KIX LAC.

Turnbull, D., Chugh, R., & Luck, J. (2020). Learning management systems: An overview. En A. Tatnall (Ed.), *Encyclopedia of education and information technologies* (pp. 1052–1058). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-10576-1_248

Unesco, & Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2025). América Latina: Liderar para la democracia. Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2025, edición regional sobre liderazgo en la educación. https://doi.org/10.54676/FKZA2207

Velasco García, B. M., & Tulcán Benavides, F. L. (2025). Plataforma Moodle para la enseñanza de la comprensión lectora. *SATHIRI, Especial*, 227–239. https://doi.org/10.32645/13906925.1362

Vilcapoma Sandoval, J., & Machaca Saromo, H. J. (2026). Producción científica sobre comprensión lectora en primaria en América Latina (2023–2025): Estudio bibliométrico con Scopus. *Revista Tribunal, 6*(14), 599–609. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6i14.347

World Bank. (2024). *Digital pathways for education: Enabling learning impact*. World Bank Group.

World Bank. (2025). *Education in Latin America and the Caribbean: Challenges and opportunities for digital learning*. World Bank Group.