



FACTORES MODERADORES DE LA LECTURA DIARIA ESTRUCTURADA EN SEGUNDO Y TERCER GRADO DE PRIMARIA

Moderating Factors of Structured Daily Reading in Second and Third Grade of Primary School

Onelia Bexabeth Ruiz¹

<https://orcid.org/0009-0001-0488-5972>

Recibido: 19/02/2026

Aceptado: 08/05/2026

Publicado: 31/05/2026

Cómo citar este artículo: Ruiz, O. (2026). Factores moderadores de la lectura diaria estructurada en segundo y tercer grado de primaria. *Entresaberes*, 1(1), e010105. <https://doi.org/10.56368/Entresaberes115>

RESUMEN

La comprensión lectora inicial es una competencia básica en educación primaria, pero estudios como PISA 2022 muestran una tendencia descendiente. La lectura diaria estructurada surge como una práctica pedagógica cuya efectividad depende de múltiples factores. El objetivo de este estudio fue analizar los factores pedagógicos y contextuales que moderan la efectividad de la lectura diaria estructurada sobre la comprensión lectora inicial en estudiantes de segundo y tercer grado de primaria. Mediante un enfoque cualitativo documental interpretativo, se realizó una búsqueda iterativa complementada con la técnica de bola de nieve, hasta alcanzar la saturación con 23 fuentes. El análisis temático permitió identificar cuatro factores moderadores jerarquizados: metodológico (enseñanza explícita de estrategias, principal moderador), temporal (mínimo 20 minutos diarios sostenidos), textual (diversificación de los géneros literarios y progresión de la dificultad) y contextuales (pobreza, digitalización y dimensión crítica). Se construyó un modelo teórico integrador que explica las interacciones entre los factores. Se concluye que la lectura diaria estructurada es efectiva solo si el factor metodológico funciona sobre una base que ya considera los factores temporales, textuales y contextuales. Sin enseñanza explícita, la lectura diaria se convierte en una práctica rutinaria sin impacto en la comprensión lectora inicial.

Palabras clave: comprensión lectora, educación primaria, lectura diaria, factores moderadores.

ABSTRACT

Early reading comprehension is a fundamental skill in primary education, but studies such as PISA 2022 show a declining trend. Daily structured reading has emerged as a

¹ Universidad del Caribe, Ingeniero Industrial, Magíster en Gerencia Empresarial, Docente de matemáticas en primaria y premedia, Academia Bilingüe La Castellana, Panamá. oneliaruiz159@gmail.com

pedagogical practice whose effectiveness depends on multiple factors. The objective of this study was to analyze the pedagogical and contextual factors that moderate the effectiveness of daily structured reading on early reading comprehension in second- and third-grade primary school students. Using an interpretive, documentary-based qualitative approach, an iterative search was conducted, complemented by the snowball sampling technique, until saturation was reached with 23 sources. Thematic analysis identified four hierarchical moderating factors: methodological (explicit instruction of strategies, the main moderator), temporal (a minimum of 20 sustained minutes daily), textual (diversification of literary genres and progression of difficulty), and contextual (poverty, digitalization, and critical thinking). An integrative theoretical model was constructed to explain the interactions between these factors. It is concluded that structured daily reading is effective only if the methodological approach already considers temporal, textual, and contextual factors. Without explicit instruction, daily reading becomes a routine practice with no impact on initial reading comprehension.

Keywords: reading comprehension, primary education, daily reading, moderating factors.

Introducción

La comprensión lectora constituye una de las competencias básicas del aprendizaje en la educación primaria y de su desarrollo depende el buen rendimiento académico en todas las áreas curriculares. Lerner (2001) señala que enseñar a leer y escribir es “formar a los alumnos como ciudadanos de la lectura escrita” (p. 85) y para alcanzar este propósito es necesario que esa cultura se implante en la escuela en los grados donde comprender un texto empieza a influir en el pensamiento crítico del estudiante. Bus *et al.* (2024) han demostrado que los niveles de comprensión lectora alcanzados en los primeros grados de educación primaria predicen cómo habrá de ser el rendimiento del estudiante en otras materias, como matemáticas, donde comprender el enunciado resulta tan necesario. La capacidad de comprender los textos facilita la adquisición de conocimientos, promueve el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía en el aprendizaje (Sarmiento, 2017).

Cualquier enfoque pedagógico que se utilice para enseñar a leer debe orientarse a partir del desarrollo de la comprensión, y se ha observado con preocupación la tendencia descendente en los niveles de comprensión lectora a nivel internacional, como los resultados del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) 2022, que midió esta capacidad en 81 países. Sus resultados mostraron que hubo una disminución en los puntajes promedio de lectura, marcando el primer descenso registrado de hasta 10 puntos en comparación con la evaluación del año 2018 (Bus *et al.*, 2024). Esta situación se ha visto reforzada por una reducción en la práctica de la lectura comprensiva de textos extensos, que ha sido reemplazada cada vez más por la lectura superficial de mensajes breves entre las generaciones más jóvenes (Díaz Calle *et al.*, 2024).

La lectura diaria surge como una práctica pedagógica de bajo costo y alta potencialidad formativa, porque leer es comprender lo que comunica un texto escrito. Se ha sugerido que dedicar tan solo unos minutos diarios a la lectura puede aumentar el desarrollo del lenguaje, el rendimiento académico y los vínculos emocionales con los niños con el aprendizaje, partiendo de la conciencia fonológica, que es la que “prepara a los niños para la adquisición posterior de las habilidades de la lectoescritura como el análisis de palabras, la síntesis de sonidos y la ortografía” (Gómez-López, 2008, p. 99).

La relación entre la lectura diaria y la comprensión lectora inicial está conformada por múltiples factores pedagógicos y contextuales y esto lo ha demostrado Chile, país que ha implementado desde el año 2002 un currículo con énfasis en el desarrollo de competencias de comprensión desde primer grado, demostrando que el aumento del tiempo dedicado a la lectura no puede ser un proceso único y automático. El proceso debe ser acompañado de una enseñanza explícita de estrategias específicas,

por lo que “la lectura y la escritura deben ser funcionales y significativas” (Ministerio de Educación de Chile, 2022, p. 15).

La efectividad de la lectura diaria ha sido demostrada, sin embargo, cabe preguntarse ¿cuáles son los factores que moderan la efectividad de la lectura diaria estructurada sobre la comprensión lectora inicial en estudiantes de segundo y tercer grado de educación primaria? Para responder a esta pregunta, el objetivo de este estudio es identificar jerárquicamente los factores más relevantes según su peso relativo, en función del perfil de aprendizaje de los estudiantes de segundo y tercer grado.

La necesidad de ofrecer una visión integrada de una práctica pedagógica tan extendida como es la lectura diaria, ayuda a sintetizar datos para que sirvan de referencia a docentes y diseñadores curriculares. Uno de los motivos es que, a pesar de cómo se vincula la lectura diaria con el rendimiento académico, existe una sistematización limitada sobre cómo la estructuración del tiempo en frecuencia, duración y acompañamiento metodológico influye en la comprensión lectora inicial durante los primeros años de escolaridad. Por esta razón, el estudio busca identificar los factores pedagógicos que moderan la efectividad de la lectura diaria, para proporcionar directrices prácticas que puedan ser utilizadas en la intervención en el aula de clases.

Revisión de la literatura

Se pueden presentar distintas perspectivas en el tema que van desde los modelos cognitivos hasta las aproximaciones socioculturales. Desde la perspectiva cognitiva, la comprensión lectora se concibe como un proceso interactivo entre el lector y el texto, donde intervienen conocimientos, estrategias inferenciales -procedimientos mentales que el lector activa de forma consciente o automática para ir más allá de la información explícita del texto y llenar los vacíos de significado que presenta todo texto- y monitoreo metacognitivo, que es la capacidad del lector de supervisar, regular y evaluar su propio proceso de comprensión (Snow, 2002). En los últimos años, este modelo ha sido mejorado por enfoques que destacan el papel de la conciencia fonológica como habilidad que lleva hacia la decodificación y, posteriormente, hacia la comprensión (Gutiérrez Fresneda & Díez Mediavilla, 2018).

Las teorías socioculturales de Vygotsky (1978) sostenía que el aprendizaje humano ocurre por medio de la interacción social. Su afirmación es que la lectura compartida con andamiaje transforma las funciones psicológicas elementales (innatas) en superiores (sociales) y eso explica por qué el niño, en vez de tener la capacidad de comprender textos difíciles, la adquiere al interactuar con quienes ya la poseen, enmarcados en la Zona de Desarrollo Próximo. Una función elemental es recordar frases sueltas que forma parte de su memoria mecánica y la transforma en memoria lógica cuando recuerda la estructura argumentativa del texto: “el signo actúa como un instrumento de actividad psicológica, al igual que una herramienta lo hace en el trabajo” (p. 88).

Carrera Vargas *et al.* (2025) resumen y operacionalizan la teoría de Vygotsky aplicada a la lectura, yendo un poco más allá al incorporar otros enfoques cuando señalan que “la lectura compartida, en voz alta, dialógica o interactiva, combina modelado del adulto, diálogo igualitario y andamiaje progresivo para hacer visibles los procesos de comprensión” (p. 124). De acuerdo con su explicación, la visibilización es un punto que permite que las estrategias de comprensión, que inicialmente son guiadas externamente, se internalicen como medios propios del lector. Con esta referencia al diálogo igualitario, que es un concepto de los enfoques de Freire en la pedagogía crítica se acude a la horizontalidad, donde el educador y el educando aprenden juntos (Lima Jardilino & Soto Arango, 2020), pero para que sea igualitario se necesitan condiciones explícitas aplicadas por Freire: se aprende desde la realidad propia con términos comunes antes de ir avanzando.

Vygotsky se centra en cómo se aprende a través de la interacción social y la guía de un especialista, mientras que Freire se centra en el enfoque sociocrítico (para qué se aprende y quién tiene el poder de definir qué es el conocimiento válido). Es importante no confundir el diálogo igualitario postulado por la pedagogía crítica con la interacción social descrita por Vygotsky. En contraposición a la educación tradicional, a la que denomina ‘bancaria’, Freire (1969) propone que

la educación se base en el diálogo, que forma una relación horizontal entre educador y educando. Con este enfoque el diálogo se convierte en un requisito para construir el conocimiento, donde se aprende de manera conjunta en condiciones de igualdad, y a esta característica es a la que autores como Lima Jardilino & Soto Arango (2020) denominan diálogo igualitario.

La exposición diaria a la lectura no es suficiente. Diversos estudios han identificado factores que modulan su efectividad sobre la comprensión inicial, entre los cuales el factor metodológico aparece consistentemente -la enseñanza explícita de estrategias- como el de mayor peso predictivo (Vega López *et al.*, 2014), coincidiendo con el planteamiento que realiza el Ministerio de Educación de Chile (2022) sobre la necesidad de que la enseñanza sea explícita.

Metodología

Se optó por un enfoque cualitativo de tipo documental interpretativo (Dulzaides Iglesias & Molina Gómez, 2004), para identificar qué factores surgían en las fuentes especializadas, ordenarlos según su peso relativo y construir un modelo explicativo integrado a partir de las fuentes consultadas. El estudio es de tipo exploratorio descriptivo con un diseño bibliográfico documental, orientado a identificar las categorías encontradas. Se incluyeron artículos, capítulos, informes de organismos internacionales y documentos curriculares que abordaran la relación entre la lectura diaria estructurada y comprensión lectora inicial que es propia de estudiantes en segundo y tercer grado de educación primaria. No se estableció una delimitación geográfica, aunque se le dio prioridad a las fuentes que exploran la realidad latinoamericana por su relevancia en políticas de fomento lector y la disponibilidad de datos desagregados por nivel socioeconómico y país. Se establecieron como criterios de inclusión los estudios publicados entre los años 2000 y 2026, priorizando los últimos diez años en idiomas inglés y español; diseños empíricos, revisiones sistemáticas, metaanálisis, documentos curriculares y referencias teóricas.

La estrategia de búsqueda fue iterativa a partir de los primeros documentos recuperados bajo los términos lectura diaria, comprensión lectora inicial, enseñanza explícita y contextos de pobreza. A medida que se incorporaron los primeros documentos (Bus *et al.*, 2024; Silva-Maceda & Romero-Contreras, 2017; Vega López *et al.*, 2014), la revisión del contenido y las referencias condujo a nuevos términos que no se encontraban en el esquema inicial: velocidad de lectura (Abadzi, 2008), lectura compartida y visibilización (Carrera Vargas *et al.*, 2025), géneros literarios (ELAOK Framework, 2023), lectura superficial y digitalización (Díaz Calle *et al.*, 2024; Kovač & van der Weel, 2020) y diálogo igualitario (Freire, 1969; Lima Jardilino & Soto Arango, 2020). De esta forma se amplió el alcance inicial del tema, se reformuló el contenido y su delimitación, y se alcanzó la saturación temática con 23 fuentes.

El análisis de los datos se realizó siguiendo los pasos del análisis temático que describen Braun & Clarke (2006); se realizó una codificación abierta donde se identificaron y etiquetaron los fragmentos relevantes (Glaser & Strauss, 2017), luego se aplicó una agrupación axial (Strauss & Corbin, 1990), donde estos códigos se organizaron en cuatro categorías: factores temporales, metodológicos, textuales y contextuales. A partir de las relaciones identificadas en estas categorías se construyó un modelo teórico para integrarlos coherentemente, jerarquizando los factores según el peso predictivo.

Se triangularon las fuentes para darle validez interpretativa (Santaella, 2006), verificando que cada afirmación central sobre un factor estuviese respaldada por al menos dos autores independientes, y verificando recursivamente la coherencia entre los fragmentos de texto extraídos, las citas utilizadas y las categorías asignadas, mediante lecturas reiteradas para interpretar los datos y su incorporación en el contexto.

Resultados

Se identificaron cuatro categorías de factores moderadores de la lectura diaria estructurada: temporal, metodológico, textual y contextuales. Los resultados se presentan en ese orden. En los factores contextuales se abordan tres aspectos: la lectura diaria como práctica generalizada pero no

estandarizada, la diferencia entre la lectura superficial y la analítica en la era digital, y las dimensiones socioculturales y críticas. Al final, se integran los factores jerárquicamente para mostrar el peso de cada uno.

Factor temporal

El tiempo de lectura como moderador

La duración diaria de la lectura es uno de los factores moderadores de primer orden, aunque no es suficiente. No cualquier cantidad de tiempo que se dedique a la lectura produce efectos que se detectan en la comprensión lectora inicial. Silva-Maceda & Romero-Contreras (2017) señalan que existe un umbral mínimo aproximado de 20 minutos diarios para que la práctica de la lectura comience a mostrar impactos positivos. Por debajo de ese rango, los beneficios en comprensión resultaron ser estadísticamente no significativos. El tiempo de lectura independiente en las escuelas va variando desde los 5 hasta los 45 minutos diarios, sin que existan criterios estandarizados, de acuerdo con Bus *et al.* (2024). Explican que, en parte, la diferencia en los tiempos genera la inconsistencia de los resultados que han sido reportados en diferentes estudios; señalan que, para que el tiempo de lectura sea efectivo, se debe superar el umbral mínimo y mantenerse de forma sostenida en el tiempo, evitando la intermitencia.

Leer rápido no es igual que comprender, y aumentar el tiempo de lectura sin contar con acompañamiento metodológico puede llevar a que los estudiantes creen o refuercen hábitos de lectura superficial, porque el factor temporal no funciona de forma aislada y debe combinarse con otro tipo de estrategias (Silva-Maceda & Romero-Contreras, 2017). Esto quiere decir que hace falta mantener la interacción entre el tiempo y una metodología adecuada al grupo, donde la primera actúa como una condición que es necesaria pero no suficiente. Con esta base, se sugiere que el umbral mínimo para que la lectura diaria incida en la comprensión inicial es de 20 minutos (Bus *et al.*, 2024). El tiempo debe ser sostenido a diario o casi a diario, pero no debe ser intermitente, porque el factor tiempo aumenta el efecto cuando se combina con la enseñanza de estrategias, y si se aplica solo resulta insuficiente. El otro componente que debe tomarse en cuenta es que la velocidad no debe ser tomada como un condicionante, ya que es más importante “la comprensión de lectura que la velocidad en los grados iniciales (2.º a 4.º) y que, incluso, cuando es sensiblemente baja, no parece afectar negativamente la comprensión de lectura; esto es, hay niños con baja velocidad que pueden comprender” (Silva-Maceda & Romero-Contreras, 2017, p. 126).

Con respecto al último punto, otro aspecto que modera la relación entre el tiempo y la comprensión es la fluidez con la que se lee, que se mide según la velocidad de lectura que es adecuada a la edad del estudiante. No se trata de leer rápido, se trata de alcanzar el umbral mínimo de automatización para que esto libere los recursos cognitivos para la comprensión. Abadzi (2008) propone metas específicas con base en investigación neurocognitiva utilizando el número de palabras por minuto (ppm) que van de 45 a 60 ppm al finalizar el segundo grado y de 120 a 150 ppm para estudiantes de sexto a octavo grado.

Aunque se explicó por qué se considera que la velocidad no debe ser un condicionante (Silva-Maceda & Romero-Contreras, 2017), Abadzi (2008) explica que si no se alcanzan estos umbrales mínimos de velocidad, se puede sobrecargar la memoria de trabajo e impedir la comprensión, independientemente del tiempo total que se le dedique a la lectura. Por lo tanto, la cantidad de tiempo, más la calidad de ese tiempo (con estrategias) y la eficiencia del proceso (midiendo la velocidad y fluidez) forman tres áreas interdependientes que moderan el efecto de la lectura diaria sobre la comprensión. Solas resultan insuficientes, pero unidas se convierten en un beneficio que puede ser medible.

Factor metodológico

La metodología como principal moderadora

El factor metodológico, que es la enseñanza explícita de las estrategias de comprensión, constituye el moderador de mayor peso predictivo en la efectividad de la lectura diaria estructurada.

Se diferencia del factor temporal porque se ha encontrado de forma consistente en las fuentes como el elemento que diferencia la práctica de lectura diaria y una que sea verdaderamente formativa. En lo que compete a Vega López *et al.* (2014), los grupos que reciben enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos superaron a los grupos que simplemente leían a diario sin contar con el acompañamiento metodológico; estos datos aíslan el efecto de la metodología con respecto al tiempo de exposición a los textos.

El Ministerio de Educación de Chile (2022) señala que “la lectura y la escritura deben ser funcionales y significativas” (p. 15), lo que implica que el aumento del tiempo dedicado a la lectura es un proceso consciente. Debe estar acompañado de una enseñanza de estrategias como la predicción, la formulación de preguntas inferenciales, el resumen oral y el monitoreo metacognitivo. Todas las estrategias que utiliza el docente en el aula ayuda a contextualizar y enfocar las necesidades de cada estudiante, porque cada uno aprende de forma diferente. El acompañamiento y las tutorías forman parte de la educación individualizada como una estrategia utilizada para fijar lo que no dio tiempo de reforzar en la enseñanza grupal. Enseñar al estudiante a comprender e identificar palabras (señala esta fuente) es lo que constituye la base para la construcción de los significados que fomentan el conocimiento.

Lastre *et al.* (2018) defienden la estrategia de la lectura en voz alta para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación básica primaria y, aunque su estudio (3° grado) demostró que esta metodología funciona parcialmente, explican que la comprensión crítica depende de la dificultad de las palabras y oraciones (ortografía, vocabulario y sintaxis), de la dificultad del texto (el tipo de información que se lee) y de los conocimientos que tenga el estudiante con respecto al tema. La lectura en voz alta activa principalmente la ruta fonológica, que es la transformación de los grafemas en sonidos para acceder al significado, porque mejora los niveles literal e inferencial, pero puede ser insuficiente para el nivel crítico, que necesita de procesos más complicados.

Carrera Vargas *et al.* (2025) señalan que “la lectura compartida, en voz alta, dialógica o interactiva, combina modelado del adulto, diálogo igualitario y andamiaje progresivo para hacer visibles los procesos de comprensión” (p. 124). Es la aquella donde el adulto y el niño leen juntos y conversan sobre el texto, y tienen tres componentes combinados. Cuando los autores hablan del modelado del adulto, que puede ser el docente, el padre o un mediador, se refieren al que lee y piensa en voz alta mientras lo hace, para mostrar lo que hace un lector competente. Con el diálogo igualitario la referencia apunta a que no se trata de un monólogo del adulto ni una clase frontal, porque se fomenta que el niño hable, pregunte, opine y discuta al mismo nivel de igualdad que el adulto. El andamiaje progresivo es cuando el adulto ayuda de forma gradual, porque al principio da mucho apoyo y luego lo va retirando progresivamente a medida que el niño va ganando autonomía. En la Tabla 1 se ofrece una interpretación propia sobre cómo el docente puede llevar a cabo esta lectura:

Tabla 1
Componentes de la lectura compartida

Componente	Ejemplo en el aula de clases
Modelado del adulto	- Miren, cuando leí esta parte, pensé: ‘Ah, aquí el autor dice que llovió, entonces es probable que después hable de las calles mojadas o del paraguas’. Eso es hacer una inferencia”
Diálogo igualitario	- “¿Tú qué crees que va a pasar ahora? ¿Por qué piensas eso?” (esto se hace sin corregir ni imponer una respuesta correcta)
Andamiaje progresivo	Primero: “¿Ves cómo hago esta pregunta?” Después: “Ahora inténtalo tú, y yo te ayudo si te quedas bloqueado” Finalmente: “Ahora hazlo solo”

El concepto más importante aquí es la visibilización de los procesos de comprensión que mencionan Carrera Vargas *et al.* (2025). Normalmente, cuando un adulto lee y comprende, sus procesos mentales son invisibles para el niño, que solo ve el resultado, como que el docente

entendió, pero no ve cómo lo hizo. Visibilizar significa hacer algo de manera observable. Este ejemplo se presenta en la Tabla 2 para interpretar lo que pasa dentro, que es un proceso mental invisible, y cómo se visibiliza, que es lo que el docente dice en voz alta:

Tabla 2

Proceso de visibilización

Proceso mental invisible	Visibilización (lo que dice el docente en voz alta)
- "No entiendo esta palabra"	- "Aquí dice 'intrincado'. No sé qué significa. Voy a leer la oración de nuevo para ver si el contexto me ayuda. Ah, dice 'un camino intrincado y lleno de curvas'. Entonces, quiere decir que 'intrincado' debe ser algo así como complicado"
- "Me perdí, no sé de qué están hablando"	- "Un momento, me perdí. Voy a retroceder dos párrafos para retomar el hilo. Ajá, aquí hablaban del personaje principal. Ya, ahora sí sigo"
- "Esto me recuerda a algo que ya sabía"	- "Esto que leo me hace acordar a cuando leímos el cuento de la Caperucita Roja. Allí el lobo también engaña a la abuelita. ¿Ven la conexión?"
- "Aquí, el que escribió este cuento está dando una pista de lo que va a pasar después"	- "Miren esta frase: 'Juan no sabía que iba a recibir un regalo de su amigo'. Esa es una señal de que algo alegre va a ocurrir. El autor está preparándonos para un final emocionante"

La internalización, que es cuando el niño 've' (escucha) repetidamente cómo el docente piensa. Funciona porque se da cuenta de que comprender no es algo mágico, que es un proceso que se puede aprender; que tener dificultades es normal, porque el adulto también se pierde, duda y se pregunta, así no hay vergüenza en no entender algo desde el inicio; que hay formas diferentes como inferir, releer, preguntarse, conectarlo con lo que ya se sabe y visualizar. El niño prueba esas herramientas con el apoyo del adulto, que es quien le provee ese andamiaje, y luego con la práctica, las usa solo. Cuando esto sucede, la estrategia ha pasado de ser del adulto a ser del niño, y eso es internalizar.

La metodología es una moderadora con mayor influencia en todo este grupo, donde la enseñanza con estrategias centradas en la predicción, la inferencia y el monitoreo metacognitivo conforman la base. El modelado y la visibilización de los procesos de comprensión forman la base para internalizar las estrategias; sin ese acompañamiento metodológico, el tiempo de lectura diaria se convierte en una rutina que no tiene impacto en la comprensión lectora inicial.

Factor textual

Diversificación de textos y progresión de la dificultad

Son las características de los materiales de lectura que están disponibles para los estudiantes y son un moderador relevante de la efectividad de la lectura diaria estructurada, pero muchas veces es subestimado. Cualquier texto no produce los mismos efectos en la comprensión lectora inicial; los diferentes géneros y la progresión de la dificultad son condiciones necesarias para que la práctica diaria se convierta en mejoras que se queden con el estudiante en estos niveles. Los cuentos desarrollan la comprensión de estructuras narrativas predecibles y ayudan a identificar los personajes, los conflictos y cómo se resuelven los casos (Babidi-Bu, 2020). Las fábulas son textos breves con moralejas que facilitan la enseñanza de la inferencia de mensajes implícitos (Merino Izuiza, 2025). Las leyendas introducen patrones culturales y narrativos que amplían el conocimiento del mundo; la poesía ayuda con la conciencia fonológica, la fluidez lectora y el placer por el lenguaje; los cuentos populares favorecen el reconocimiento de tramas recurrentes y la predicción de eventos; y los relatos de tradición oral desarrollan la comprensión de la hipérbole y el humor narrativo (ELAOK Framework, 2023).

La lectura en el aula se apoya en un repertorio de textos limitado, que muchas veces son los mismos que están disponibles para el docente o en las bibliotecas escolares y no han sido seleccionados intencionalmente. Esta característica reduce las oportunidades de que los estudiantes se encuentren con estructuras discursivas de distinto tipo como las narrativas, las expositivas o las instructivas (Bus *et al.*, 2024). Si los textos se homogeneizan se reducen las posibilidades de que los estudiantes se enfrenten a estructuras discursivas como las narrativas (cuentos, fábulas y ficción realista), las expositivas (ciencia, ciencias sociales y enciclopedias infantiles) o las instructivas (recetas, manualidades, instrucciones para juegos y experimentos sencillos).

Los niños que leen narrativas construyen representaciones mentales de personajes, escenarios y tramas, y deben inferir cuáles son las motivaciones, deben anticipar desenlaces y conectar los eventos en una secuencia causal (Sulbarán *et al.*, 2025). En segundo y tercer grado, la exposición regular a las narrativas fortalece la comprensión de las estructuras de los argumentos y les da la capacidad de realizar inferencias emocionales y causales. Con los textos expositivos se puede presentar información organizada según las comparaciones, ver los problemas, las soluciones o las secuencias temporales. Para procesarlo necesitan activar el conocimiento que tienen, integrar la información nueva y distinguir las ideas principales de las secundarias. También los prepara para entender mejor ciencias y estudios sociales en grados superiores, ya que un problema matemático escrito es un texto expositivo que organiza datos, relaciones y una pregunta. Para comprenderlo se necesita activar conocimientos, integrar información nueva y distinguir lo importante de lo accesorio; para resolverlo hay que partir por la comprensión lectora.

Con los textos instructivos tienen que comprender las secuencias lógicas, identificar los materiales necesarios y verificar si lo que leen es compatible con lo que se hace en la práctica. La importancia de los instructivos es que desarrollan la autorregulación y la capacidad de seguir un procedimiento lógico, porque son habilidades transferibles a otro tipo de materias en la escuela. Por lo tanto, si se alternan con frecuencia, exponen al estudiante a diferentes trabajos cognitivos que no pueden tener con lecturas de un solo tipo.

El desarrollo evolutivo de la lectoescritura se encuentra en la progresión de la dificultad textual que debe acompañar el desarrollo de la conciencia fonológica y la decodificación (Gutiérrez Fresneda & Díez Mediavilla 2018). En estos niveles educativos los textos deben avanzar desde las estructuras simples y el vocabulario controlado hacia otros con más dificultad que les exijan aplicar estrategias inferenciales. Si la progresión es inadecuada, porque se estanca en textos demasiado simples o porque se salta de forma prematura a textos muy complejos, se puede frustrar la motivación lectora y limitarse el desarrollo de la comprensión. Como la lectura y escritura deben ser funcionales y también significativas, los textos deben pasar por una selección que conviertan la lectura en una práctica constante.

Se debe exponer al estudiante a textos que cumplen diferentes funciones sociales: narrar historias porque forman parte del entretenimiento, informar sobre hechos para activar el conocimiento, guiar acciones para acatar instrucciones, expresar opiniones para desarrollar la persuasión o describir realidades que impulsen la exposición. Cada género necesita que el lector tenga un procesamiento cognitivo distinto y, por lo tanto, desarrolla estrategias de comprensión muy específicas. Cuando la lectura diaria se limita a uno o dos géneros, como solo leerles cuentos, o cuentos y narrativas, el niño aprende, pero no desarrolla la flexibilidad para enfrentarse a otros formatos que va a encontrar en su vida académica y diaria. La falta de esta diversificación textual es lo que convierte la lectura en una rutina escolar descontextualizada, donde el niño lee solo porque le toca leer, pero no porque encuentre en los textos un incentivo para que se satisfagan sus intereses, o le ayuden a resolver problemas reales.

Por lo tanto, el factor textual funciona como un moderador al determinar qué tipo de exposición recibe el estudiante durante la lectura diaria y la diversificación de textos (narrativos, expositivos e instructivos) los expone a diferentes estructuras discursivas que los mantienen interesados y enriquecen su nivel lingüístico. La progresión en la complejidad tiene que ajustarse al desarrollo evolutivo del lector con textos simples con apoyo fonológico en el momento de la decodificación

inicial, y textos con mayor carga inferencial a medida que se automatiza la lectura. También hay que considerar que si la selección es inadecuada porque leen siempre lo mismo o está desajustada al nivel del grupo, se anula la potencialidad de la lectura, independientemente del tiempo dedicado o de la metodología utilizada.

Factores contextuales

La lectura diaria como práctica generalizada pero no estandarizada

Leer diariamente es una práctica normal en las escuelas de educación primaria, pero a su implementación le falta la estandarización que garantice su efectividad. Generalizar la lectura sin estandarizarla explica en parte la variación en los resultados que se encuentran en muchos estudios con diferentes contextos. La enseñanza en escuelas situadas en contextos de pobreza es más heterogénea en criterios metodológicos, tiempos asignados y disponibilidad de materiales (Soto Muñoz & Osorio Baeza, 2021). Según estos autores, aunque la mayoría de los docentes señalen que realizan la lectura diaria, existen diferencias en cómo se concibe y realiza esta práctica, ya que para unos es un momento de lectura individual silenciosa, para otros es una instancia de lectura compartida con preguntas del docente, y para muchos es una actividad de verificación de tareas más que de construcción de significado.

Bus *et al.* (2024) revisaron la lectura independiente en escuelas y encontraron que el tiempo que se dedicaba variaba entre 5 y 45 minutos diarios sin encontrar cuál es el tiempo mínimo que realmente funcionaba en cada caso. No solo importan cuántos minutos sino cómo están organizados, y cada escuela tenía su propio tiempo sin llegar a un criterio común. Bus *et al.* señalan tres diferencias importantes entre las escuelas, porque el tiempo de lectura es muy variable y no solo importa la cantidad, sino la estructura del tiempo: si el tiempo de lectura es continuo o si se fragmenta en varios bloques a lo largo del día; si la lectura incluye o no momentos de interacción con preguntas, comentarios o discusión; y si el docente acompaña al estudiante con estrategias o solamente lo supervisa pasivamente para que no se distraiga.

También señalan que no tienen orientaciones claras sobre cómo implementar el tiempo; eso significa que si el docente quiere hacer bien su trabajo no encuentra respuestas sobre cuánto tiempo debe dedicar, porque no hay consenso. Algunos dicen que 5 minutos y otros 45, pero no se sabe con certeza. Tampoco hay una recomendación clara sobre si es mejor que lean seguido o en dos bloques, si se debe interrumpir para hacer preguntas o se deja leer a los estudiantes sin parar, ni existe un protocolo para saber qué se debe ayudar, observar o corregir mientras leen. Con esta falta de respuestas a datos que deberían ser básicos, cada docente hace lo que cree que está bien según su intuición.

La experiencia chilena, con un currículo que desde el año 2002 enfatiza el desarrollo de competencias de comprensión desde primer grado, demuestra que el aumento del tiempo dedicado a la lectura necesita acompañamiento metodológico. Las políticas para fomentar la lectura tienen que especificar bajo qué condiciones y con cuáles estrategias, porque no se pueden limitar a recomendar que se lea todos los días (Ministerio de Educación de Chile, 2022).

Lectura superficial y lectura analítica en tiempos de digitalización

Con la digitalización se han generado dos modalidades opuestas: la lectura superficial y la lectura analítica, que Kovač & van der Weel (2020) la denominan lectura de barrido y lectura en profundidad. La exposición cotidiana a las pantallas y formatos digitales ha contribuido a desarrollar patrones de lectura no lineales (Díaz Calle *et al.*, 2024). Sobre el desarrollo de patrones de lectura no lineal y superficial, Kovač & van der Weel hablan acerca de la prevalencia del barrido digital, ya que este entorno se caracteriza por su rapidez y fomenta la lectura fragmentaria, donde el lector examina rápidamente el texto para captar una idea general o encontrar palabras claves en lugar de procesar el contenido de forma sostenida. Los niños y adolescentes actuales escanean, saltan entre las secciones y buscan respuestas puntuales en lugar de seguir una secuencia argumentativa; Díaz Calle *et al.* señalan que este estilo de procesamiento es eficiente para realizar ciertas tareas de

búsqueda de información, pero es incompatible con la comprensión profunda de textos extensos que necesita de la atención, construcción de representaciones mentales y de realizar inferencias a lo largo de su discurso continuo.

El primer descenso registrado en dos décadas en las evaluaciones de PISA 2018 y 2022 (Bus *et al.*, 2024) no se explica únicamente por factores escolares o curriculares, ya que los autores sugieren que la sustitución de la lectura de textos extensos por la superficial de mensajes breves en redes sociales, mensajería instantánea y titulares ha modificado el ecosistema lector en el que crecen los niños, incluso antes de ingresar a la escuela. En la prueba PISA 2022, el 24% de los estudiantes suecos de 15 años no alcanzó un nivel básico de comprensión lectora, un dato significativo, porque Suecia fue uno de los países pioneros en digitalización educativa desde finales de la década de 2000, y hoy está revirtiendo esa política al constatar sus efectos negativos (Savage, 2026). Se ha reconocido oficialmente el fracaso del modelo digital con un respaldo neurocientífico que lleva de vuelta al estilo pedagógico; además de ello, se ha realizado una inversión de 200 millones de dólares en libros físicos y se han prohibido los celulares en clases, demostrando que la solución no es más tecnología, sino equilibrio. El caso sueco es una evidencia contextual de que la exposición a pantallas y formatos digitales incide en el desarrollo de la comprensión lectora profunda, y que las políticas educativas deben equilibrar su uso con libros físicos y prácticas sostenidas de lecturas analíticas.

Llevando la experiencia a los grados en estudio, la lectura superficial entrenada por aplicaciones interactivas y videos con subtítulos rápidos puede consolidarse como un hábito que domine justo en el momento en el que los niños deberían estar haciendo la transición desde la decodificación hacia la comprensión inferencial Gutiérrez Fresneda & Díez Mediavilla (2018) hacen una advertencia de que la fluidez muchas veces se confunde con velocidad y puede ser un indicador engañoso si no se acompaña de un monitoreo metacognitivo, porque un niño que lee rápido pero superficialmente puede estar escaneando palabras sin construir significado, y es una conducta que refuerza la exposición digital.

La digitalización no es intrínsecamente negativa, porque ofrece ventajas innegables y oportunidades sin precedentes. En lugar de plantear si el papel o lo digital deben utilizarse, Kovač & van der Weel (2020) hablan de un enfoque de hibridación donde se reconozcan y aprovechen las ventajas de cada soporte según el propósito y el usuario. Díaz Calle *et al.* (2024) señalan que los entornos digitales bien diseñados, con andamiaje explícito y las oportunidades de lectura dialógica pueden potenciar la comprensión. El problema no es la tecnología, sino el tipo de práctica que normaliza, que es la lectura rápida, fragmentada y orientada a la respuesta inmediata, en detrimento de la lectura pausada, reflexiva y orientada a la construcción de significado. Kovač & van der Weel hacen un llamado a la cautela y a la necesidad de cultivar un cerebro lector bialfabetizado, capaz de ejercer el pensamiento profundo en medios digitales y medios tradicionales. Así se garantiza que los estudiantes puedan procesar la información de manera crítica en cualquier formato.

Dimensiones socioculturales y críticas

Las dimensiones socioculturales y críticas son determinantes en la efectividad de la lectura diaria. Soto Muñoz & Osorio Baeza (2021) ya habían señalado que, en contextos de pobreza, la articulación curricular y la formación docente son factores críticos. Unicef Panamá (2024) presenta evidencias que respaldan esta afirmación, al señalar que 6 de cada 10 estudiantes de tercer grado no alcanzaban las habilidades mínimas de lectura, y que la enseñanza seguía siendo “poco estructurada y dependiente de la explicación del docente” (párr. 5, secc. 2). Añade que los estudiantes de las comarcas indígenas (que son 9 de cada 10) y aquellos que se encuentran en situación de pobreza se ven afectados de manera desproporcionada, lo que confirma que el factor contextual, en vez de ser homogéneo, funciona de manera diferencial según el espacio geográfico y el nivel socioeconómico.

En las escuelas chilenas situadas en contextos de vulnerabilidad, la formación docente inicial y continua es insuficiente para tratar las necesidades específicas, y hacer que la articulación curricular (coherencia entre lo que se enseña, cómo se enseña y con qué materiales) es muy débil o inexistente

(Soto Muñoz & Osorio Baeza, 2021). En estas condiciones, la recomendación genérica de leer todos los días no funciona y agranda las diferencias entre los niños que parten con desventaja sociocultural y reciben una práctica lectora de menor calidad que quienes se encuentran en contextos más favorecidos.

La dimensión crítica inspirada por los planteamientos de Freire (1969) y retomada por Lima Jardilino & Soto Arango (2020) permite mejorar este análisis. Desde esta perspectiva, la lectura diaria no puede desligarse de la pregunta por 'para qué se lee' y 'quién' define qué es conocimiento válido. Un programa de lectura diaria estructurada que no tome en cuenta la realidad del niño, sus intereses, su lengua (como sucede con las etnias en Panamá), sus experiencias y problemas cotidianos, lleva a reproducir una educación bancaria donde el docente lleva la información y el estudiante la repite. Al contrario, si hay un diálogo en condiciones de igualdad (como el propuesto por Freire), eso implica que los textos seleccionados para realizar la lectura diaria deben partir del mundo del niño, usar un lenguaje común y construir conocimiento de manera conjunta.

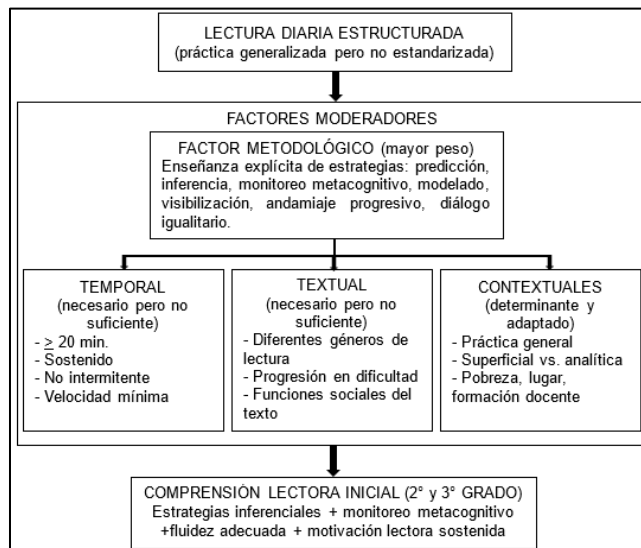
La interacción sociocultural (pobreza, lugar y formación docente) y la crítica (para qué se lee y quién lo decide), es lo que convierte al factor contextual en el más difícil de cumplir de los cuatro factores moderadores. A diferencia del temporal, que puede medirse en minutos, o del metodológico que puede describirse con estrategias, el contextual necesita de la capacidad de entender lo que funciona en un contexto, bien si es una escuela urbana, una zona de ingresos altos o una comunidad indígena, no puede trasladarse a otro contexto diferente, porque las condiciones de lengua, cultura, recursos y hasta de formación de los docentes cambian.

Integración de los factores

A partir del análisis documental se ha establecido una jerarquía entre los cuatro factores moderadores que han sido identificados y entender sus interacciones. No todos tienen el mismo peso predictivo ni funcionan independientemente. La Figura 1 presenta un modelo teórico para integrarlo que resume los resultados.

Figura 1

Modelo teórico integrador de los factores moderadores de la lectura diaria estructurada



El modelo tiene implicaciones que trascienden el área del lenguaje. Una de ellas concierne específicamente al aula de matemáticas, porque leer conscientemente incide directamente en la resolución de los problemas matemáticos. Un estudiante que ha internalizado estrategias de comprensión puede leer un enunciado, distinguir los datos relevantes de los irrelevantes, establecer

relaciones entre las variables y verificar si la respuesta obtenida es coherente con lo que se le pregunta. Por el contrario, la lectura superficial convierte el problema matemático en una secuencia de números sueltos que el estudiante opera sin saber por qué. Desde esta perspectiva, el modelo no es exclusivo del área de lenguaje y debe verse como una base pedagógica transversal para que la lectura diaria funcione como herramienta de pensamiento lógico y resolución de problemas en todas las disciplinas.

El factor metodológico pasa a ser el más importante en la jerarquía. Vega López *et al.* (2014) demostraron que los grupos con enseñanza explícita superaron a los que solo leían diariamente, aislando el efecto de la metodología. El Ministerio de Educación de Chile (2022) y Carrera Vargas *et al.* (2025) coinciden en que la visibilización de los procesos de comprensión es el mecanismo mediante el cual las estrategias se internalizan. Sin metodología, los otros tres factores pierden gran parte de su potencial. Los factores temporales, textuales y contextuales funcionan como condiciones que son necesarias pero no suficientes, es decir:

Factor temporal. Sin un mínimo de 20 minutos diarios sostenidos, como señalan Silva-Maceda & Romero-Contreras (2017) y Bus *et al.* (2024), no hay tiempo para que la metodología funcione, pero el tiempo solo, sin metodología, no mejora la comprensión.

Factor textual. Sin diversificar los géneros y llevar la dificultad de forma progresiva (Bus *et al.*, 2024; Gutiérrez Fresneda & Díez Mediavilla, 2018), los estudiantes no desarrollan flexibilidad para enfrentarse a diferentes estructuras discursivas, pero los textos solo sin metodología no enseñan a comprender.

Factores contextuales. Sin atención a la pobreza, el lugar, la formación docente real y la dimensión crítica (Soto Muñoz & Osorio Baeza, 2021; Unicef Panamá, 2024; Freire, 1969), cualquier programa de lectura diaria corre el riesgo de ser irrelevante o de aumentar las desventajas.

En la Figura 1 se muestra que los factores funcionan como una interacción dinámica y no en serie. Algunas de las interacciones que se localizaron en las fuentes consultadas fueron la temporal más la metodológica (Silva-Maceda & Romero-Contreras, 2017), porque su implicación práctica es que, aumentar el tiempo sin enseñar estrategias refuerza la lectura superficial. La interacción metodológica más la textual (Bus *et al.*, 2024; Carrera Vargas *et al.*, 2025) conduce a que la diversificación textual necesite que el docente modele cómo leer cada género literario. La interacción contextual con la metodológica (Soto Muñoz & Osorio Baeza, 2021; Unicef Panamá, 2024) implica que, en contextos de pobreza, la formación docente sea la condición para que la metodología funcione; la contextual con la temporal (Bus *et al.*) significa que, en escuelas sin servicios básicos o con violencia, el tiempo mínimo pueda resultar insuficiente.

A partir de la integración de todos estos hallazgos, se concluye que la lectura diaria estructurada resulta efectiva para la comprensión lectora inicial en 2° y 3° grado si, y solo si se cumplen las siguientes condiciones:

Condición básica (factores temporales, textuales y contextuales). Existe un mínimo de 20 minutos diarios sostenidos, con textos diferentes y en progresión de dificultad, y con atención a las condiciones socioculturales de la escuela y la comunidad.

Condición activadora (factor metodológico). Sobre esta base se implementa la enseñanza explícita de estrategias de comprensión (predicción, inferencia, monitoreo metacognitivo) con ejercitación, visibilización y andamiaje progresivo.

Condición de sostenibilidad (dimensión crítica). La práctica se mantiene en el tiempo con comunicación bidireccional, partiendo de la realidad del niño y con formación docente continua que permita adaptar la metodología al contexto específico.

Cuando falta alguna de estas condiciones, especialmente la metodológica, la lectura diaria se convierte en una rutina descontextualizada que no impacta en la comprensión lectora inicial, independientemente del tiempo que se le dedique o de los textos que se utilicen.

El modelo realiza cuatro aportes específicos: una jerarquía visualizada claramente, porque el factor metodológico se muestra como principal moderador, mientras que los demás son necesarios pero no suficientes; interacciones visibles, porque el modelo muestra cómo los factores se fortalecen o anulan entre sí; condiciones acumulativas, porque se especifica qué debe cumplirse y en qué orden, para que la lectura diaria sea efectiva; adaptabilidad según el contexto, porque el modelo reconoce que el factor contextual necesita ajustes según el lugar, la cultura y los recursos.

Conclusiones

Para responder a la pregunta de investigación se identificaron cuatro factores moderadores organizados jerárquicamente según su peso predictivo: temporales, metodológicos, textuales y contextuales. Las fuentes revisadas demuestran que la lectura diaria estructurada resulta efectiva solamente si el factor metodológico funciona sobre una base que ya considera los factores temporales, textuales y contextuales. Sin enseñanza explícita de estrategias, los otros tres factores pierden su fortaleza y la lectura diaria se convierte en una rutina descontextualizada que no tiene impacto en la comprensión lectora inicial.

Para alcanzar el objetivo de analizar factores pedagógicos y contextuales que moderan la efectividad de la lectura diaria estructurada sobre la comprensión lectora inicial en estudiantes de segundo y tercer grado de educación primaria, se identificaron cuatro factores, se les dio un peso relativo, se identificaron las interacciones y las condiciones de efectividad. Se construyó un modelo integrador que resume estos hallazgos y ofrece una ayuda visual a los docentes para guiarse en este proceso.

La originalidad del estudio está en haber podido sistematizar jerárquicamente los factores encontrados, porque en las fuentes revisadas se mencionan por separado, pero aquí se integraron siguiendo la lógica de funcionamiento y se propuso un modelo que explica las interacciones y condiciones para que funcione. Este estudio se centró en los grados 2° y 3°, porque es donde se encuentra la transición entre la decodificación y la comprensión inferencial, que es un vacío encontrado en la literatura.

Como se planteó en el desarrollo del modelo, las estrategias de lectura diaria propuestas, especialmente la visibilización de los procesos inferenciales y el monitoreo metacognitivo, pueden trasladarse directamente al momento de abordar un problema matemático. El docente puede modelar en voz alta cómo lee un problema (qué le piden, qué datos le dan, qué operación tiene sentido aquí, si la respuesta es razonable), porque este modelado es equivalente al que se hace con el texto narrativo, pero aplicado a un texto con lenguaje matemático. De esta forma, la lectura diaria estructurada cumple una doble función de mejorar la comprensión general y preparar al estudiante para pensar matemáticamente.

Las limitaciones se explican porque el estudio es documental y se dependió de las fuentes disponibles, así que los hallazgos están condicionados por la calidad, el alcance y los sesgos de las fuentes documentales que se analizaron. Otro dato importante es que el factor textual aparece con menos frecuencia y detalles que los otros tres en los estudios empíricos, por lo que se tuvo que recurrir a otro tipo de fuentes para estructurarlo. Esta carencia señala una línea de trabajo pendiente centrada en la necesidad de realizar más estudios empíricos sobre la diversificación de textos para estos dos grados.

A los docentes de segundo y tercer grado se les recomienda priorizar la metodología explícita, porque no basta con poner a leer al niño diariamente, se le debe dedicar tiempo a pensar en voz alta, a la visibilización de los procesos para mostrarle cómo se infiere, cómo se detecta una falla en la comprensión y cómo se repara, y al andamiaje progresivo, que consta en darle mucho apoyo al inicio y luego retirarlo gradualmente. Hay que asegurarse de que el tiempo mínimo se cumpla, con al menos 20 minutos diarios de lectura sin intermitencias y combinados con enseñanza explícita, pero también se deben diversificar los tipos, alternando lecturas narrativas, expositivas e instructivas sin limitarse a un solo género literario.

Con respecto a la velocidad, hay que monitorear a los estudiantes para que alcancen los umbrales mínimos de palabras por minuto, pero sin obsesionarse por una meta para no sobrecargar la memoria de trabajo, y sin convertir la velocidad en el único objetivo. Lo más importante es partir de la realidad del niño, de sus intereses, su lengua y sus problemas cotidianos, solo así se puede cumplir con el diálogo igualitario para usarlo como una herramienta poderosa para que la lectura sea significativa.

Este estudio genera preguntas para que se realicen investigaciones en el contexto panameño en segundo y tercer grado, niveles donde se encontraron menos estudios empíricos, y también para aplicar el modelo propuesto, de modo que se compare el efecto de las diferentes secuencias textuales en la comprensión inferencial. Los docentes que trabajan en las comarcas indígenas pueden adaptar el modelo a estos contextos, donde se deben tomar en cuenta las realidades lingüísticas y culturales.

Referencias

- Abadzi, H. (2008). Efficient learning for the poor: New insights into literacy acquisition for children. *International Review of Education*, 54(5), 581-604. <https://doi.org/10.1007/s11159-008-9102-3>
- Babidi-Bu. (2020). *Las partes de un cuento*. Editorial Babidi-Bu. <https://www.babidibulibros.com/blog/partes-de-un-cuento/>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bus, A. G., Shang, Y., & Roskos, K. (2024). Building a stronger case for independent reading at school. *AERA Open*, 10, 23328584241267843. <https://doi.org/10.1177/23328584241267843>
- Carrera Vargas, R. M., Basantes Yugcha, M. C., Ortega Rúaless, M. del R., & Herrera Tocagon, D. F. (2025). Lectura compartida en educación básica y su relación con la comprensión lectora. *DISCE. Revista Científica Educativa y Social*, 2(1), 122-134. <https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i1.39>
- Díaz Calle, Z., Noria Aliaga, V. M., & Buendía Molina, M. A. (2024). Comprensión lectora en la era digital: Una revisión sistemática. *Revista andina de educación*, 7(2), 1-1. <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.1>
- Dulzaides Iglesias, M. E., & Molina Gómez, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Acimed*, 12(2), 1-1. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011
- ELAOK Framework. (2023). *Genre Guidance. Standard 2: Reading Process, Standard 3: Critical Reading, & Standard 8: Independent Reading & Writing*. <http://elaokframework.pbworks.com/w/page/147966096/Genre%20Guidance?mode=embedded>
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Gómez-López, L. F. (2008). El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXVIII(3-4), 95-126. <https://rei.iteso.mx/bitstreams/cOdOeae7-1788-464d-890b-6ddd49aa8949/download>
- Gutiérrez-Fresneda, R., & Díez Mediavilla, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XX1*, 21(1), 395-415. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466018.pdf>
- Kovač, M. & van der Weel, A. (eds.) (2020). *Lectura en papel vs. lectura en pantalla*. Cerlalc-Unesco. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2020/04/Cerlalc_Publicaciones_Dossier_Pantalla_vs_Papel_042020.pdf#page=34.62

- Lastre, K. S., Chimá-López, F. de J., & Padilla-Pérez, A. R., (2018). Efectos de la lectura en voz alta en la comprensión lectora de estudiantes de primaria. *Encuentros*, 16(1), 11-22. <https://doi.org/10.15665/v16i01.945>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Lima Jardilino, J. R. & Soto-Arango, D. E. (2020). Paulo Freire y la Pedagogía Crítica: su legado para una nueva pedagogía desde el Sur. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 1072-1093. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.12472>
- Merino Isuiza, R. A. (2025). *Fábula para Fortalecer la Comprensión Lectora en los Estudiantes de Secundaria en la IE Teets Tseje, Distrito de Imaza, Provincia Bagua, Región Amazonas, Año 2024*. [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de Ucayali. <https://apirepositorio.unu.edu.pe/server/api/core/bitstreams/b34badb9-c8c8-4d69-8cc8-608e828d9a3d/content>
- Ministerio de Educación de Chile. (2022). *Propuesta de trabajo para el abordaje del proceso de lectura y escritura en la Educación Pública*. Ministerio de Educación. <https://dep.gob.cl/wp-content/uploads/2022/06/16.-Propuesta-de-trabajo-para-el-abordaje-del-proceso-de-lectura-y-escritura-1.pdf>
- Santaella, C. M. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de investigación educativa*, 24(1), 147-164. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321886008.pdf>
- Sarmiento, J. A. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico y creativo mediante estrategias interconectadas: estrategias de aprendizaje, lectura crítica, y ABP. *Gestión Competitividad e innovación*, 5(2), 145-162. <https://pca.edu.co/editorial/revistas/index.php/gci/article/download/113/108>
- Savage, M. (2026). Back to the books - Swedish schools are reducing digital Learning. In *BBC*. <https://www.bbc.com/news/articles/cly0vk77vdko>
- Silva-Maceda, G., & Romero-Contreras, S. (2017). Leer rápido no siempre es igual a comprender: Examinando la relación entre velocidad y comprensión. *Revista Costarricense de Psicología*, 36(2), 123-144. <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v36i02.03>
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.
- Soto Muñoz, M. E., & Osorio Baeza, J. A. (2021). Enseñanza de la lectura en contextos de pobreza: articulación curricular en la primera infancia. *Perspectiva Educativa*, 60(2), 28-47. <https://www.scielo.cl/pdf/perseduc/v60n2/O718-9729-perseduc-60-02-28.pdf>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage.
- Sulbarán, A. J. L., Rangel, A. A., & Fernánd, L. V. (2025). Leer para comprender El impacto de los textos narrativos en la educación primaria. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(11), 137-152. <https://doi.org/10.59654/z5shzw95>
- Vega López, N. A., Bañales Faz, G., Reyna Valladares, A., & Pérez Amaro, E. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1047-1068. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662014000400003&script=sci_arttext
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. <https://saberpspsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>