



**LA LECTURA EN VOZ ALTA FAVORECE EL DESARROLLO
DE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA
EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**READING ALOUD FAVORS THE DEVELOPMENT OF READING
COMPREHENSION LEVELS IN PRIMARY EDUCATION STUDENTS**

**Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller
en Educación**

Autores

Paul Sillirico Ayquipa
<http://orcid.org/0009-0006-6173-4739>

Juan Carlos Laura Jauregui
<http://orcid.org/0009-0005-6529-9909>

Asesor

Fredy Scoott Chumbile Bejar
<http://orcid.org/0000-0002-7909-9386>

Lima, septiembre, 2025



CERTIFICADO DE ANÁLISIS
magister

Monografía final Sillirico y Laura

5%
Textos sospechosos



- 0% **Similitudes**
0% similitudes entre comillas
0% entre las fuentes mencionadas
- 0% **Idiomas no reconocidos**
- 5% **Textos potencialmente generados por IA**

Nombre del documento: Monografía final Sillirico y Laura.docx
ID del documento: 22e3f993178b7cb9e67cd8d5da6449329e79699f
Tamaño del documento original: 1,56 MB

Depositante: FREDY CHUMBILE BEJAR
Fecha de depósito: 15/9/2025
Tipo de carga: Interface
fecha de fin de análisis: 15/9/2025

Número de palabras: 12.824
Número de caracteres: 86.016

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes principales detectadas

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	doi.org Importancia de la comprensión lectora en las áreas básicas del aprendiz... 3 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (71 palabras)
2	doi.org Relevancia de la comprensión lectora en educación: Una revisión sistem... 3 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (62 palabras)
3	Monografía_Rollith_30 abril.docx Monografía_Rollith_30 abril #662b15 Viene de de mi grupo 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (62 palabras)
4	doi.org	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (45 palabras)
5	doi.org	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (42 palabras)

DEDICATORIA

Este trabajo va dedicado a mi querida familia, por su apoyo incondicional en el logro de un objetivo más en mi desarrollo personal.

Paul Sillirico Ayquipa

Dedico esta monografía a mis padres por su amor y apoyo incondicional. A mis compañeros de estudio, por su compañía y colaboración.

Juan Carlos Laura Jáuregui

RESUMEN

La presente investigación monográfica aborda el tema de la comprensión lectora como una competencia esencial en el proceso de formación de los estudiantes de primaria. Aunque pertenece al ámbito de la comunicación, en ocasiones se le da un tratamiento superficial, restringido, olvidando la profundidad de sus niveles literal, inferencial y crítico. Este hecho da lugar a dificultades en la interpretación, análisis y reflexión de los textos, lo cual incide de una forma negativa en el propio aprendizaje de los contenidos de las otras áreas curriculares. Ante esto, la lectura en voz alta se propone como una estrategia didáctica eficaz para mejorar la comprensión lectora, siempre que presente una estructura, expresión e interacción. Mediante una revisión bibliográfica de tipo descriptivo, se analizan los aportes teóricos sobre la comprensión lectora, su caracterización, los niveles y los procesos implicados en ella, así como el valor pedagógico de la lectura en voz alta en el ámbito escolar. Se pone de manifiesto que la lectura en voz alta, cuando está dirigida por el docente con intencionalidad didáctica, promueve el pensamiento crítico, el vocabulario, la fluidez verbal y la activa participación de los alumnos. En un contexto donde la lectura suele enfocarse más en lo mecánico que en lo comprensivo, este estudio refuerza la necesidad de replantear las estrategias metodológicas priorizando aquellas que, como la lectura en voz alta, despierten el interés, la imaginación y la comprensión profunda del texto en los estudiantes.

Palabras clave: comprensión; lectura oral; educación básica; estrategias educativas; competencia.

ABSTRACT

This monographic research addresses reading comprehension as an essential skill in primary school students' training process. Although reading comprehension belongs to the field of communication, it is sometimes given a superficial and restricted treatment that neglects its literal, inferential, and critical levels. This superficial treatment gives rise to difficulties in interpreting, analyzing, and reflecting on texts, which negatively impacts learning in other curricular areas. Therefore, reading aloud is proposed as an effective didactic strategy to improve reading comprehension when it involves structure, expression, and interaction. Through a descriptive bibliographic review, this study analyzes the theoretical contributions on reading comprehension, its characterization, the levels involved, and the processes involved, as well as the pedagogical value of reading aloud in a school environment. The study demonstrates that when directed by the teacher with didactic intentionality, reading aloud promotes critical thinking, vocabulary, verbal fluency, and active student participation. In a context where reading tends to focus more on mechanics than comprehension, this study reinforces the need to rethink methodological strategies that prioritize arousing students' interest, imagination, and deep understanding of the text.

Keywords: comprehension; oral reading; basic education; educational strategies; competence.

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	iii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT.....	v
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I: LA LECTURA EN VOZ ALTA.....	12
1.1. Definición de lectura en voz alta.....	12
1.2. Beneficios de la lectura en voz alta en el aula.....	13
1.3. Características de la lectura en voz alta como estrategia pedagógica.....	14
1.4. Estrategias para implementar la lectura en voz alta en el aula.....	16
1.5. La entonación, el ritmo y la expresividad como facilitadores de la comprensión.....	19
CAPÍTULO II: LA COMPRESIÓN LECTORA.....	23
2.1. Enfoques teóricos sobre la comprensión lectora.....	23
2.2. Definición de comprensión lectora.....	25
2.3. Importancia de la comprensión lectora en educación primaria.....	27
2.4. Niveles de la comprensión lectora.....	29
2.5. Dimensiones de la comprensión lectora.....	31
2.6. Características de la comprensión lectora.....	32

2.7. El rol del docente como mediador en el proceso lector	34
2.8. Relación entre lectura en voz alta y comprensión lectora	36
CONCLUSIONES.....	38
REFERENCIAS	39

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Niveles de comprensión lectora	29
--	----

INTRODUCCIÓN

Comoquiera que la lectura comprensiva sea una destreza básica en el período de la educación primaria, conviene detenerse a pensar en las propuestas didácticas que favorecen su desarrollo. La comprensión de un texto implica más que la decodificación de las palabras; requiere, además, ir formando el significado de su contenido, desentrañar las ideas que están implícitas en el texto y asociar su contenido con los conocimientos previos que tienen los estudiantes (Menacho, 2021). Precisamente, en este contexto, la lectura en voz alta se convierte en una práctica que recoge la dimensión oral, técnica y cognitiva, y que proporciona al alumnado una ayuda en la construcción de su sentido y en la construcción del uso de su riqueza lingüística (Condo, 2020).

El desarrollo de la comprensión lectora es fundamental para el éxito escolar y su vida académica futura. Así, leer con comprensión ayudará al estudiante a acceder a otras áreas del currículo, porque le permite entender oraciones, estructuras argumentativas y preguntas, lo que potencia su capacidad para resolver problemas, reflexionar y expresar una idea con claridad. También, promueve la motivación y el interés por la lectura, introduciendo el acto lector en su realidad personal y social (Martínez *et al.*, 2023).

Desde un punto de vista pedagógico, diferentes estudios han puesto de relieve que la lectura en voz alta tiene efectos positivos en el proceso de comprensión: al escuchar un texto leído con entonación, pausas adecuadas y ritmo expresivo, los niños son capaces de interiorizar estructuras lingüísticas, ampliar su vocabulario e ir desarrollando las capacidades inferenciales. Tal como mencionan Chica-Rosales *et al.* (2022), Hernández-Sobrinó *et al.* (2023) y Zapata (2020), esta práctica se convierte también en un recurso que promueve la escucha activa, la atención sostenida y la reflexión metacognitiva sobre lo que se va leyendo y escuchando.

En el contexto escolar, llevar a cabo lecturas en voz alta (ya sea en el papel de docente o bajo el papel propio de sus compañeros) se encuentra en el marco de una estrategia de mediación dinámica. Narrar historias, relatos informativos o fragmentos de lectura literaria de forma expresiva le permite al alumnado conectar emocionalmente con los textos y construir representaciones mentales más ricas, que favorecen niveles elevados de

comprensión (con la inferencia y la lectura de un texto a partir de su interpretación) (Plaza-Plaza, 2021).

La relevancia de esta práctica queda demostrada también mediante el desarrollo lingüístico y cognitivo inicial. En los primeros años de primaria, que son muy importantes para desarrollar bases lectoras, la lectura oral contribuye a la separación silábica, a la entonación y a la articulación, que se conjugan posteriormente en la lectura silenciosa eficiente, rica y con comprensión (Chura *et al.*, 2022).

Para distintos autores, la lectura en voz alta presenta muchas ventajas: favorece la fluidez lectora, enriquece el vocabulario, mejora la memoria de trabajo y la autoeficacia de los estudiantes como lectores. Al mismo tiempo, genera un entorno de interacción social en el aula donde los estudiantes interactúan, observan y reflexionan sobre el propio uso del lenguaje (Molina, 2020; Rosales-Veitia *et al.*, 2022).

Algunos estudios afirman que un porcentaje bastante considerable de alumnos de primaria tiene problemas concretos con el proceso de la comprensión lectora en sí. Es más, muchos pueden leer rápido, en voz baja, pero no saben inferir, resumir o relacionar. Esto demuestra que la fluidez mecánica no es suficiente para una buena lectura comprensiva y también parece sugerir que algunas prácticas de lectura (por ejemplo, leer en voz alta) pueden ser clave para cerrar esta brecha (Camarillo, 2021; Castellanos y Guataquira, 2020; Zapata y Carrión, 2021).

Frente a este panorama, se propone la siguiente premisa de la monografía: la lectura en voz alta favorece el desarrollo de los niveles de comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. De manera particular, se entiende que esta práctica fortalece diferentes tipos de comprensión: literal, inferencial, evaluativa y crítica. Con base en esta premisa, la pregunta de investigación que guio este estudio es la siguiente: ¿De qué modo la lectura en voz alta puede contribuir al desarrollo de los niveles de la comprensión lectora en los alumnos de educación primaria?

Con el propósito de responder a esta interrogante, se plantea el siguiente objetivo general: explicar de qué manera la lectura en voz alta favorece el desarrollo de los niveles de comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. Además, se formulan dos objetivos específicos: 1) describir cómo la lectura en voz alta impacta los diferentes niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítica) y 2) analizar la relación entre la práctica

de lectura en voz alta y el desempeño comprensivo de los estudiantes de primaria en entornos escolares.

Para cumplir con los objetivos propuestos, esta monografía se ha estructurado en dos capítulos. En el primer capítulo, se desarrolla el enfoque de la lectura en voz alta: su definición, beneficios, características, estrategias pedagógicas y elementos que facilitan la comprensión. En el segundo capítulo, se abordan los fundamentos de la comprensión lectora: enfoques teóricos, definición, importancia, niveles, dimensiones, características, el rol del docente como mediador del proceso lector y, finalmente, la relación entre lectura en voz alta y comprensión lectora.

La relevancia que tiene dicho estudio estriba precisamente en evaluar cómo la lectura en voz alta puede llegar a ser una de las estrategias de mediación pedagógica que no solo ayude a la decodificación textual, sino que favorezca la construcción de significados en la interacción lectora. Si la lectura en voz alta impacta de manera favorable la comprensión en sus diferentes niveles, eso avalará la importancia de su uso en clase como recurso didáctico que pivote sobre el lenguaje significativo y el desarrollo cognitivo pleno.

La intención de esta monografía consiste en aportar al campo educativo, en concreto a la educación primaria, los argumentos teórico-prácticos que apoyan el uso sistemático de la lectura en voz alta como material didáctico, así como los hallazgos de utilidad para los docentes, coordinadores de aulas e investigadores interesados en la mejora de las estrategias de la enseñanza de la comprensión lectora.

CAPÍTULO I: LA LECTURA EN VOZ ALTA

1.1. Definición de lectura en voz alta

La lectura en voz alta es una proposición pedagógica que consiste en la práctica intencionada de leer en voz alta y de modo oral-expresivo un texto ante un grupo de personas que escuchan; normalmente una dinámica habitual en el aula. Esta práctica se ha considerado positiva para despertar el interés por la lectura, mejorar la comprensión de los textos y desarrollar habilidades lingüísticas, tanto en estudiantes en niveles iniciales como en los de la educación primaria. La lectura en voz alta ha sido considerada por Zapata (2020) como una herramienta comunicativa, porque promueve la relación directa y significativa con el lenguaje escrito, ayudando al lector a decodificar, interpretar y construir significados a partir del texto.

Este tipo de estrategia no se limita a leer verbalmente una lista de palabras, sino que abarca un acto de lectura que debe ser expresivo, pues involucra el uso de la entonación, las pausas, el énfasis y el ritmo, en todos aquellos aspectos que complementen la experiencia auditiva y favorezcan su comprensión. Tal como también resaltan Fumagalli *et al.* (2023), leer en voz alta es un acto de mediación cultural en el que el docente lector o simplemente el lector — conduce la interpretación de lo que han escuchado y promueve la imaginación— es el escenario que queda situado entre el texto y los oyentes.

La lectura en voz alta también puede definirse como una práctica docente en la que el lector proyecta el discurso escrito a través de la oralidad, permitiendo a otros acceder a dicho texto, lo que le exige tomar en cuenta tanto lo que lee como para quién lee. Para ello, el lector debe comunicar de manera consciente y eficaz un mensaje adaptado al oyente (Leyva-Ortiz y Vaca-Morales, 2020).

Roa-Casas y Hederich-Martínez (2024) afirman que la lectura en voz alta se entiende como una práctica pedagógica y comunicativa en la que el lector lee un texto en voz alta para que los oyentes lo comprendan, lo disfruten, lo pongan en práctica, etc. En este proceso, el lector pasa a ser un intermediario entre un texto (el oral) y el oyente (el lector). La lectura, en este caso, favorece la interpretación y la apropiación de significados, de tal manera que

promueve habilidades comunicativas y lingüísticas y, además, puede ayudar a fomentar la cultura de lectura y su gusto.

La lectura en voz alta es definida por Arancibia *et al.* (2022) como la estructura didáctica que permite a los estudiantes disfrutar de generar significado, una dinámica en la que el docente lee en voz alta para su público y promueve la interpretación activa y la vinculación emocional con el texto. Esta definición pone en valor al docente como mediador que elabora la presentación del discurso para invitar a vivir la experiencia de comprender el texto y disfrutar junto al significado socializado.

1.2. Beneficios de la lectura en voz alta en el aula

Varios estudios coinciden en que leer en voz alta tiene un impacto positivo en el desarrollo global del educando. De un modo inicial, fomenta el crecimiento del vocabulario, dado que los niños se encuentran en contacto con estructuras gramaticales y vocablos que quizá no encuentran en su propio lenguaje natural. Por otro lado, esta práctica también origina la mejora de la atención y de la escucha activa, habilidades que son importantes para aprender a aprender. Para Arancibia *et al.* (2022), esta actividad promueve la memoria auditiva y la capacidad de concentración, lo cual repercute en el proceso de aprendizaje.

Uno de los beneficios importantes que se extrae de la lectura es el hecho de que se puede incentivar el gusto por leer. Cuanto más entusiasta y sentido se lee, los estudiantes están más inclinados a leer de manera autodidacta. A la vez, la lectura en voz alta puede facilitar la lectura de textos de nivel elevado, dado que el profesor-lector puede instruir la comprensión a través de la exposición o la aclaración de su lectura. En este sentido, ir leyendo con quien escucha favorece todo tipo de construcciones de significados y consolida los distintos niveles de comprensión de un texto (Gavilanes-Martínez *et al.*, 2022).

Igualmente, este hábito refuerza el vínculo afectivo que existe entre el docente y el alumnado, frecuentemente, en los primeros años de escolaridad. El acto de leer juntos, en un ambiente que procure seguridad, confort, etc., produce un clima emocionalmente positivo, en el que los niños unen la lectura a emociones y momentos de contacto, placer y aprendizaje. Dicho clima va a ser propicio no solo para favorecer el desarrollo lector, sino también para mejorar la autoestima y el sentido de pertenencia hacia el aula (Castro y Maldonado, 2023).

Asimismo, la lectura en voz alta favorece y potencia la imaginación y la creatividad de los estudiantes. Mediante la escucha atenta de todo tipo de historias, descripciones, situaciones narradas, etc., los estudiantes son capaces de visualizar mentalmente las diferentes situaciones y los distintos personajes, desarrollando así su capacidad de representar ideas, anticipar sucesos o crear historias diferentes e invenciones. Esta estimulación temprana del pensamiento imaginativo resulta también beneficiosa en otras partes del currículo: en la escritura, en el arte o en la resolución de problemas (Castro y Maldonado, 2023).

Por otra parte, la lectura en voz alta puede ayudar a formar también competencias de socialización que contribuyen a escuchar con respeto lo que digan los demás e, igualmente, a ser capaz de esperar el turno para hablar. Ese aspecto, el del respeto, permite una construcción de la relación entre iguales, además de lograr que los niños se sientan parte de una comunidad lectora en el aula, en la que todos los compañeros viven una misma experiencia y comparten la lectura. Por esa razón, la lectura en voz alta fomenta un espacio de comunicación que promueve la cooperación y la empatía (Jiménez *et al.*, 2024).

De igual forma, se puede decir que el desarrollo de este hábito de enseñanza va igualmente dirigido a hacer aflorar competencias metacognitivas, de manera que, al escuchar al maestro o a un compañero leer de manera sonora, los alumnos, sin darse cuenta, reflexionan sobre su propio proceso de comprensión y ponen en confrontación lo que saben con lo que oyen. Esta autorregulación cognitiva les permite, aún sin proponérselo, poner de manifiesto estrategias lectoras que luego utilizarán de manera autónoma, con las que mejorarán su rendimiento académico en diferentes áreas de aprendizaje (Chacaguasay y Larreal, 2023).

1.3. Características de la lectura en voz alta como estrategia pedagógica

Para que la lectura en voz alta haga efecto debe ir acompañada de ciertas características que aseguren su impacto positivo sobre el proceso de aprendizaje. En primer lugar, la lectura ha de ser planificada. Lo que tendrá que hacer el docente es seleccionar de antemano los textos adecuados no solo para el nivel de sus estudiantes, sino también para sus intereses, sus contextos y sus necesidades pedagógicas. Una buena elaboración de la situación de lectura tendrá en cuenta el objetivo que se le quiera dar a esta práctica: ya sea para hacer un

desarrollo del vocabulario, introducir contenidos curriculares, ayudar a imaginar o reflexionar sobre valores. De igual modo, el docente ha de anticipar las dificultades léxicas o de contenido del texto y prever, con el momento de la lectura, cómo se irán abordando (Pinchao, 2020).

Otro aspecto por tomar en consideración es la expresividad lectora, lo que significa ir más allá de la gestión fónica de las palabras u oraciones. La expresividad lectora implica modular la voz, entonar de manera correcta, destacar la emoción o entonar sabiamente un diálogo en función de los personajes o para marcar situaciones, y hacer pausas intencionadas que permitan que el lector se sitúe en el texto. Esta forma de leer no solo supone captar la atención del alumnado, sino que también representa una forma de proporcionarles un modelo de lectura comprensiva y significativa. De este modo, a través de la entonación, el estudiante aprende a identificar las emociones, las intenciones o bien los giros narrativos, lo que afianza una mejor capacidad de inferencia, pero también de análisis (Pinchao, 2020).

Otra de las características fundamentales es la interacción. La lectura se tiene que realizar como el diálogo que tiene lugar en un texto de cualquier tipo. Es importante que el docente mantenga una lectura participativa, para lo cual puede incluir preguntas antes, durante y después de la actividad, que inviten a los alumnos a predecir, opinar, relacionar o inferir. También, pueden incorporarse prácticas complementarias en la forma de dramatizaciones, de finales alternativos, de charlas y debates. Esta interacción convierte la lectura en una experiencia en la que los estudiantes son protagonistas de su propia construcción de sentido (Gavilema y Lazo, 2025).

El recurso de añadir apoyos visuales o gestuales puede enriquecer sensiblemente la experiencia lectora. Las imágenes, las ilustraciones, los mapas conceptuales, los gestos, los cambios de postura, las expresiones faciales también son apoyos que contribuyen a mantener la atención y a reforzar el rendimiento del texto que se ha leído, sobre todo en estudiantes que presentan estilos de aprendizaje visual o kinestésico. Tales aspectos sirven para hacer más determinado lo abstracto, ya que los estudiantes imaginan, simbolizan y comprenden mejor, en tanto visualizan lo que les están planteando los textos. Con estas estrategias, se genera un acontecimiento multisensorial para la lectura, que puede estimular diversas áreas del desarrollo cognitivo o de la esfera afectiva (Vargas *et al.*, 2024).

Una característica más de la lectura en voz alta es su autenticidad. Eso significa que no puede leerse un texto técnicamente, sino que el docente debe, como mínimo, mostrar interés por lo que está leyendo, lo que se traduce en entusiasmo y mayor motivación. De tal forma que los estudiantes, cuando perciben que los adultos disfrutan lo que leen, se sienten más inclinados a participar activamente y a concebir la lectura como una experiencia significativa y placentera (Pasaquira, 2021).

De manera análoga, la flexibilidad es uno de los atributos de esta estrategia. Los ritmos, los grados de atención y los estilos de aprendizaje y de lo que se debe aprender se presentan de manera diferente para cada grupo de alumnado, razón por la cual el docente ha de adaptar la lectura en voz alta a las características de sus estudiantes. Esto supone variar el tiempo que se dedique a la lectura, los tipos de textos seleccionados, los recursos expresivos que se utilicen e incluso el momento del día en que se presenta la lectura. La lectura en voz alta es flexible en términos del aula, de manera que todos sus componentes se puedan beneficiar de este tipo de práctica pedagógica (Carrasco-Hernández y Granados-Ramos, 2022).

Finalmente, se vuelve absolutamente imprescindible que la lectura en voz alta se realice de forma sistemática. En ese sentido, sería muy beneficioso que la lectura en voz alta de los textos, escritos o leídos, se incluyese en la vida escolar de forma regular. Hacer de esta práctica una rutina es un proceder que favorecerá el desarrollo de hábitos y actitudes positivas hacia la lectura. En el momento en que esa práctica se incorpore a la vida escolar, los estudiantes no solo mejorarán su comprensión, fluidez y vocabulario, sino que también se fortalecerán como lectores autónomos. La lectura frecuente le permite a uno mismo evaluar los progresos, determinar las dificultades y recomendar las intervenciones adecuadas (Vargas *et al.*, 2024).

1.4. Estrategias para implementar la lectura en voz alta en el aula

Hay diferentes formas de utilizar la lectura expresiva como estrategia durante el proceso didáctico, algunas de las cuales tienen particularidades que contribuyen a enriquecer el proceso lector en el aula de clase. En este sentido, se pueden señalar las siguientes estrategias:

- Lectura modelada del docente: Una de las más efectivas en este sentido es la lectura modelada del docente, quien simula la lectura de un texto con las prácticas y procedimientos apropiados para abordarlo. En este mismo supuesto, el docente no solo lee de forma fluida y con un correcto uso de la prosodia, sino que tal como un narrador lo hace con una inflexión expresiva, pausas relevantes y preferencia a palabras clave. Así, en este tipo de lectura el docente pone de manifiesto unas estrategias de comprensión implícitas, como por ejemplo la anticipación del significado o la forma de identificar la intención comunicativa del texto. A la vez que escuchan al docente, los estudiantes interiorizan los patrones de lectura que luego pondrán en juego en su práctica individual (Pasaquira, 2021).
- Lectura compartida: El otro tipo de lectura igualmente eficaz es la lectura compartida, en la que el texto es leído de forma alterna entre el docente y los alumnos. Esta estrategia beneficia la participación (ya que los alumnos son lectores dentro de una situación de acompañamiento y guía), pero también permite al docente el reconocimiento y la corrección de errores relacionados con la pronunciación, la entonación o la comprensión. La lectura compartida también se puede realizar en parejas o pequeños grupos de estudiantes, lo que favorece el desarrollo de la colaboración, la autoestima y el apoyo de unos a otros —quienes se involucran en el proceso—, así como también promueve la escucha atenta y la construcción conjunta de significados (Zapata, 2020).
- Lectura dramatizada: Una forma particularmente vivaz de lectura en voz alta es la lectura dramatizada. En esta dinámica, los alumnos dan voz a los personajes, expresando emociones y actitudes, y transformando la lectura en una actividad lúdica, atractiva y altamente significativa. La dramatización permite a los alumnos entender el texto más allá de lo literal porque deben captar las intenciones de los personajes, los sentimientos y las relaciones que tienen con el resto; al mismo tiempo, favorece la expresión oral, la creatividad y la toma de perspectiva. Esta estrategia es particularmente importante para el trabajo de textos narrativos, diálogos y pequeñas obras de teatro en la educación primaria (Quinzo *et al.*, 2023).

- Lectura coral: Otra estrategia que se considera adecuada es la lectura coral, que consiste en que un grupo de alumnos lea en coro un mismo fragmento de un texto. Esta práctica favorece la fluidez, la coherencia y la seguridad en la lectura, debido a que los participantes se pueden apoyar en un ritmo grupal que anima a quienes presentan dificultades lectoras o se sienten inseguros por su experiencia negativa a la hora de leer de manera individual. Una práctica como la lectura coral es muy eficaz para generar ritmos de entonaciones grupales, descubrir estructuras lingüísticas recurrentes y promover un sentido de pertenencia en cada alumno a partir del gusto por la lectura. Con esta práctica se pueden trabajar poemas, trabalenguas, canciones o cuentos rítmicos, generando un entorno positivo que asocie la lectura a lo grupal y lo estético (Gavilanes-Martínez *et al.*, 2022).

Es conveniente que este tipo de modalidades de lectura vayan de la mano de las actividades de comprensión, cuya implementación significativa antes, durante y después de la lectura obedece a un objetivo fundamental: que los estudiantes además de leer entiendan e interpreten los textos. Antes de la lectura, se proponen actividades de activación de los conocimientos previos o preguntas predictivas que sigan despertando la curiosidad; durante la lectura, se pueden hacer preguntas inferenciales, para comprobar la comprensión o comentar fragmentos relevantes; al terminar, se puede trabajar alguna actividad de reflexión o debate, elaborar resúmenes o relaciones con otras áreas del currículo. Las reflexiones que aquí se apuntan acercan la lectura interpretativa en voz alta a un proceso cognitivo activo, dialógico y de proximidad hacia los textos valiosos para los estudiantes (Gavilanes-Martínez *et al.*, 2022).

Por consiguiente, también es necesario tener en cuenta la articulación de la lectura en voz alta con otros recursos didácticos, como la escritura creativa, el uso de herramientas tecnológicas aplicadas a la educación o la búsqueda interdisciplinar. La introducción de actividades con las que el alumnado realice breves reflexiones a partir de la lectura, grabe audios sobre sus propias interpretaciones o conecte los textos que se están trabajando con asignaturas como historia, ciencias o artes, extiende el efecto de la estrategia y ayuda a la transferencia de aprendizajes. En definitiva, la lectura en voz alta dejar de ser únicamente un ejercicio aislado y pasa a ser un eje articulador de experiencias significativas dentro del currículo escolar (Reyes-Mera *et al.*, 2025).

Finalmente, se debe partir de la consideración de que la opción por una estrategia tiene que estar relacionada con los objetivos pedagógicos y con las características del grupo de alumnos. No todas las modalidades de lectura en voz alta son igualmente adecuadas y eficaces para todos los grupos de alumnos o para todos los tipos de textos escolares. De ahí que el docente debe poseer un conocimiento extenso de las distintas maneras de lectura en voz alta y debe saber emplearlas de una forma u otra. Asimismo, es relevante que esta práctica se desarrolle en una concepción más amplia, en el contexto del gusto por la lectura y la comprensión de los textos. Por otro lado, las estrategias de lectura en voz alta aplicadas adecuadamente no solo mejoran las capacidades lectoras, sino que también favorecen la formación de estudiantes críticos, sensibles y autónomos (Pasaquira, 2021).

1.5. La entonación, el ritmo y la expresividad como facilitadores de la comprensión

Durante la lectura en voz alta, la forma en que el profesor realiza la interpretación de la lectura del texto tiene un peso considerable en la comprensión del alumnado. Elementos como la entonación, el ritmo o la expresividad no solo enriquecen la lectura oral desde el punto de vista auditivo, sino que también establecen claves paralingüísticas para la interpretación del texto. Son estos elementos los que permiten al lector transmitir emociones, enfatizar información relevante, marcar las transiciones o señalar cambios en la estructura de la presentación. La lectura interpretativa, tal como hacen notar Fumagalli *et al.* (2023), puede considerarse una clase de puente entre la lectura mecánica (el desciframiento) de las palabras y su comprensión.

- La entonación juega un rol fundamental a la hora de expresar, poner de relieve y marcar la intención del texto: una pregunta, una exclamación o una afirmación muy enfática va más allá de su organización gramatical, también se articula a través del tono que se le da a la hora de expresarla. Esta variación tonal ayuda a los oyentes a predecir significados, reconocer emociones y entender significados que no se tendrían en una lectura monótona. Para Gavilanes-Martínez *et al.* (2022), la entonación da vida al texto y permite que la actividad lectora se convierta en un acto de comunicación auténtico del lector con el público. Este hecho cobra especial relevancia en el ámbito escolar, ya que los alumnos que se encuentran en la etapa fundamental de la formación lectora establecen su construcción sobre las señales auditivas para captar la intencionalidad del texto. Por eso, una lectura entonada no

solo mejora la comprensión literal, sino que también desarrolla las dimensiones inferencial y valorativa de la lectura.

- El ritmo de la lectura en voz alta, por su parte, regula tanto la fluidez verbal como el procesamiento cognitivo del contenido. Con un ritmo apropiado, los estudiantes se encuentran en condiciones de procesar la información con la claridad que la fluidez requiere, haciendo pausas para reflexionar sobre el contenido leído, anticipando lo que vendrá a continuación o manteniendo la atención durante toda la lectura. A un ritmo excesivo le corresponde no saturar el nivel de comprensión lectora, poniendo en riesgo la posibilidad de retener ideas fundamentales; en contraposición, un ritmo muy lento puede originar una posible distracción, lo que causaría la desatención de la lectura. Noblecilla (2024) afirma que la fluidez lectora, elemento del cual el ritmo es el componente clave, está muy asociada a la comprensión lectora, pues permite liberar recursos cognitivos que no entrarían en la actividad de decodificación, sino que se podrían destinar a la construcción del significado. En ese sentido, el dominio del ritmo lector es otra de las habilidades clave que un docente debe poner en práctica.
- La expresividad, entendida como la conjunción de ciertos elementos paralingüísticos como gestos, volumen, énfasis, pausas donde se considere oportuno y variaciones en el tono, tiene un peso emocional y afectivo que para nada se puede ignorar. Este recurso permite no solo captar la atención del alumnado, sino que también crea un lazo afectivo más fuerte en torno al lector, el texto y los oyentes. Si la persona que narra la historia lee con emoción, dramatiza los diálogos o enfatiza los momentos más específicamente importantes del relato, los oyentes conectarán emocionalmente con la historia y los personajes. Esto resulta importante porque la experiencia emocional favorece la memorización, la empatía y la identificación del lector con los contenidos leídos. Como indican Chuquizán y Rosas (2021), la expresividad vocal transforma la lectura en una experiencia multisensorial, activa zonas del cerebro relacionadas con las necesidades emocionales y apoya la comprensión profunda, lo que convierte a la lectura en una experiencia memorable.

Por otra parte, la lectura expresiva sirve de modelo sonoro textual para que los estudiantes comprendan cómo se lee con sentido. Escuchar a un adulto que lee e interpreta un texto narrativo o informativo, sea un docente, un padre o un mediador, ayuda a los niños a saber cómo la voz oscila en relación con el argumento narrativo, cómo se puede dar información no explícita a partir del tono y cómo la voz transmite el entusiasmo y la curiosidad por el contenido. Este modelado de lectura expresiva despierta la curiosidad por la lectura y enseña habilidades como la prosodia, la entonación y la pausa, entre otros. Por tanto, la lectura ante un auditorio no consiste simplemente en interpretar en voz alta unas palabras escritas, sino también en transmitir una forma de comprensión y placer por el lenguaje escrito, con lo que se promueve la alfabetización emocional y literaria desde la más tierna infancia (Chuquizán y Rosas, 2021).

Los aspectos paralingüísticos, entonación, ritmo y expresividad, se constituyen también como herramientas eficaces para facilitar la atención activa, condición necesaria para que pueda producirse la comprensión lectora. Si tenemos en cuenta el mundo educativo en el que se utilizan los múltiples estímulos audiovisuales y tecnológicos, seducir y mantener la atención en el alumnado representa una complicación educativa creciente. Una lectura realizada con intencionalidad, con un dominio vocal y con ese carácter expresivo se constituye en un instrumento eficaz para "dirigir" la atención de la mente del oyente hacia la exploración del texto. Por lo tanto, el nivel de participación mental del alumnado aumenta, el impacto de las posibles distracciones externas disminuye y la capacidad de la escucha comprensiva se refuerza. Esta continuidad obligada entre el lector y la audiencia enriquecerá el desarrollo de procesos cognitivos superiores como el análisis, la síntesis y la inferencia (Cova, 2022).

Finalmente, la lectura en voz alta, cuando se lleva a cabo con buena entonación, ritmo y expresión, está íntimamente relacionada no solo con aspectos lingüísticos, sino también con aspectos didácticos y formativos, puesto que desarrolla la sensibilidad estética, fomenta competencias comunicativas y favorece una relación apropiada con los textos. Leer en voz alta permite vivir la lectura como un acto compartido que se experimenta con intensidad, resulta determinante y con el que los estudiantes aprenden a tolerar la importancia misma del lenguaje. Los alumnos descubren que leer no consiste únicamente en decodificar signos. Leer supone interpretar, sentir, imaginar y construir sentido. Por lo tanto, la lectura en voz

alta (cuando es vivenciada como imaginativa, artística y consciente) deja de ser una práctica únicamente instrumental para transformarse en una estrategia educativa integradora, capaz de potenciar la evolución cognitiva, así como el desarrollo emocional y social del alumnado (Cova, 2022).

CAPÍTULO II: LA COMPRENSIÓN LECTORA

2.1. Enfoques teóricos sobre la comprensión lectora

La comprensión lectora ha sido objeto de múltiples estudios a lo largo del tiempo, lo que ha dado lugar a diversos enfoques teóricos que explican cómo las personas construyen significado a partir de un texto. Estos enfoques han evolucionado desde una visión mecánica y lineal del acto de leer hasta una concepción compleja, interactiva y constructiva, en la que intervienen múltiples factores cognitivos, lingüísticos, sociales y emocionales.

En las primeras aproximaciones, la comprensión lectora se concibió según un enfoque conductista, que dominó la escena educativa durante gran parte del siglo XX, considerando al lector un mero receptor pasivo de información cuya principal tarea pasaba por decodificar los símbolos o las palabras escritas y reproducir, por tanto, de manera literal la forma textual, en otras palabras, su sentido lógico. Leer era pronunciar correctamente las palabras, captar los detalles más evidentes y responder a preguntas de tipo factual, sin ninguna implicación de forma analítica, inferencial o reflexiva. En este sentido, el aprendizaje de la lectura se entendía desde la repetición mecánica y la memorización a expensas de los procesos internos que intervienen en la construcción del significado. El énfasis estaba puesto en el producto más que en el proceso, lo cual limitaba seriamente la posibilidad de formar lectores críticos y autónomos (Solé, 1992; Goodman, 1986; Gagné y Briggs, 1975).

Luego, la psicología educativa avanzada y la proliferación de las ciencias cognitivas evidencian que esta concepción reduccionista se transformó radicalmente a partir del enfoque cognitivo. El lector pasó a ser considerado un sujeto activo que interactúa con el texto a partir de modelos mentales previos. Esto significó superar la simple decodificación sustituyéndola por una actividad intelectual compleja con la implicación de conocimientos anteriores, inferencias, anticipaciones, estrategias metacognitivas y mecanismos de autorregulación. Autores tales como Solé (1992) y Ausubel (1976) defendieron que comprender implicaba “relacionar lo nuevo con lo ya existente”, lo que convertiría a cada lectura en una experiencia de singular cualidad. Así, el lector no hace nada más que volver a leer lo leído, sino que reconstituye el contenido recibido inicialmente, formula hipótesis,

ve si se adaptan a lo que está haciendo y reordena alternativamente su comprensión de lo que va entreverando en función de la coherencia del contenido de la lectura y de su interpretación.

Una segunda contribución muy importante se puede encontrar en el enfoque sociocultural (Vygotsky, 1979), el cual considera que la comprensión lectora debe ser entendida como una práctica situada que depende en gran medida de la situación social, lingüística y cultural del lector. En este sentido, la lectura se presenta como una práctica en la que el acto de leer no es solo una habilidad ejercida de forma individual, sino una práctica mediada a través de otros contextos, en el caso de la escuela particularmente. Las prácticas discursivas en el hogar, la escuela, la comunidad y el capital cultural del lector serán determinantes en su desarrollo como sujeto lector. Entonces, el propio docente no enseñará únicamente técnicas de la comprensión, sino que intentará avanzar hacia espacios dialógicos, facilitar el intercambio de interpretaciones y reconocer todas las formas de lectura que ya existen en el aula.

Bajo el enfoque constructivista, la comprensión lectora se entiende, por el contrario, como construcción activa del conocimiento. En efecto, esta concepción de la comprensión lectora tiene su origen en el influyente trabajo de Piaget (1970) y Bruner (1997), en el que se sostiene que el significado de un texto no está simplemente dado, sino que se genera en la relación establecida entre el lector y el texto. Cada lector pone en acción su marco de referencia, sus experiencias, sus intereses, sus saberes anteriores y sus expectativas; por ello, las maneras de interpretar una misma lectura se multiplican. No existe justamente una única verdad textual, sino múltiples formas de interpretación de un mismo texto. Por ejemplo, un mismo relato puede ser retratado de forma distinta por un escolar de primer ciclo y por uno de sexto ciclo; ya que ambos niños sencillamente procesan y resignifican el relato de las historias desde visiones muy diferentes. Una visión como esta supone que el educador procure abrir un camino a la búsqueda de significados, a los debates entre ideas opositoras y a poner en cuestión el contenido de lo leído.

La concepción de lectura en estas últimas décadas ha sido también objeto de nuevas miradas críticas que amplían la idea de comprensión lectora, pues la articulan con la dimensión ética, política y transformadora que ofrece la educación. Estas enseñanzas, guiadas por las ideas de Freire (1989), conciben la formación de lectores críticos, que saben interrogar el texto y buscar las ideologías implícitas que este transmite, que pueden pensar

los intereses que atraviesan el texto y, además, relacionar la lectura con su realidad social. Desde esta perspectiva, leer no consiste únicamente en captar el sentido de un mensaje, sino en llegar a ser consciente de que existen maneras de decir y maneras de ser; de cuestionar las injusticias que el texto pueda plantear y de defender una postura ante discursos dominantes. Trasladando esta idea al aula, es crucial elegir textos significativos para fomentar la lectura dialógica y así promover una ciudadanía activa y reflexiva.

Por otro lado, el planteamiento transaccional que ofrece Rosenblatt (2002) proporciona una forma de abordar la experiencia que se produce en cada momento lector. La comprensión lectora, según esta autora, resulta de la transacción que se inicia entre el lector y el texto, los cuales se ven modificados. El texto ofrece posibilidades de significado, pero es el lector desde su subjetividad el que activa unos sentidos postergando los sentidos de otros, conformando así la experiencia. Esta idea pone el acento en el componente afectivo, emocional y estético de la lectura y permite, por tanto, dar razón de por qué unas lecturas son más relevantes que otras, según el momento vital del lector. Este planteamiento tiene como implicación en el aula la posibilidad de valorar la respuesta personal del alumno frente a los textos y, también, la de crear espacios en el aula para compartir la experiencia de leer más allá del simple ejercicio académico.

Por todo ello, los modelos teóricos de la lectura también reflejan la evolución de su concepción, así como el importante enriquecimiento que ha experimentado en las últimas décadas. De ser una pura habilidad técnica, la comprensión de la lectura se convirtió, en contraste, en una práctica polivalente, en relación con su faceta cognitiva, social, emocional y cultural. Esta mirada encajada y configurada requiere del docente, en su función de mediador, un posicionamiento crítico, empático y con capacidad para articular las metodologías con un fuerte compromiso por el desarrollo del lector. La comprensión de la lectura pasa a ser, en este sentido, algo más que un objetivo propio para ser un proceso que atraviesa las distintas áreas de conocimiento que contribuye a la formación de sujetos autónomos, críticos y transformadores.

2.2. Definición de comprensión lectora

La comprensión lectora constituye una habilidad esencial dentro del proceso educativo y se da principalmente en los estadios de la educación primaria. No se trata solo de un

procedimiento mecánico, limitado a un proceso de decodificación de palabras, sino que, al contrario, exige un proceso cognitivo complejo en el que el lector va construyendo significados o bien va interpretando y relacionando ideas que previamente no se encontraban relacionadas entre sí. En otras palabras, requiere comprender lo que se lee para luego interactuar con ello, con la necesidad de extraer información, inferir sentidos y poder relacionarlos con aquellos conocimientos que ya han sido incorporados (Montañez y Vidal, 2024).

Diferentes autores coinciden en que la comprensión lectora constituye un proceso activo y estratégico en el que intervienen factores lingüísticos, cognitivos y contextuales. Esto es así porque leer no implica únicamente decodificar palabras o frases, sino también inferir significados, predecir ideas, formular hipótesis, establecer relaciones entre las partes y elaborar interpretaciones personales o críticas a partir del texto de partida (Martínez-Álvarez *et al.*, 2020; Maestre y González, 2023; Montesdeoca *et al.*, 2020).

Huamán (2024) define la comprensión lectora como un proceso activo que establece una relación entre el lector y el texto y que genera una experiencia mental al seleccionar información, organizarla y elaborar su sentido. En ese sentido, la lectura exige algo más que decodificar palabras; requiere leer con conciencia e integrar, por tanto, habilidades de tipo cognitivo, lingüístico y metacognitivo.

Otra definición clave indica que la comprensión lectora puede ser entendida como el proceso por el cual el lector va formando una representación mental que constituye una imagen coherente, ordenada, de todo el contenido del texto leído. Esta representación no se entiende como una simple representación pasiva de las palabras escritas, sino como una visualización activa de lo que se articula en el mundo de la lectura y que va a requerir la ejecución de muchas operaciones cognitivas. Avanza el lector integrando poco a poco la información nueva que va apareciendo en el texto con toda aquella información que existe en su memoria de largo plazo para establecer enlaces, reinterpretar, reorganizar o enriquecer el significado. Esta representación mental también genera cambios en función de la intencionalidad comunicativa del autor de un texto, es decir, lo que desea transmitir explícita o implícitamente, y la intencionalidad de quien lee, la de comprender, la de disfrutar o la de informarse (Punina *et al.*, 2024).

La comprensión lectora también se puede definir como una interacción dinámica de tres elementos clave: lector, texto y contexto. Tal perspectiva da más importancia a la comprensión como un proceso en el que hay una implicación tanto del texto como de la persona lectora según una situación concreta. Por lo tanto, toda una serie de características de la persona lectora (nivel de desarrollo cognitivo, intereses, conocimientos previos, motivación, nivel de lengua, etc.) se determinan a la hora de abordar y procesar un texto; de la misma manera, las características del texto en consideración (estructura interna); el tipo de texto (narrativo, expositivo o argumentativo); el grado de complejidad léxica o sintáctica, y la claridad de sus ideas determinarán la facilidad o dificultad de la comprensión (Nugra, 2022).

En síntesis, la comprensión lectora en la educación primaria es una de las grandes competencias que va a permitir al alumno acceder al saber y al conocimiento, así como expresarse, comunicar sus ideas y ser un estudiante activo en su proceso formativo. Es una capacidad que se desarrollará junto con la práctica de la lectura desde los primeros años y con el constante soporte del docente y de las estrategias de enseñanza pertinentes, como la lectura en voz alta.

2.3. Importancia de la comprensión lectora en educación primaria

La comprensión lectora reviste una importancia crucial en la etapa de la educación primaria, ya que representa una herramienta de aprendizaje transversal que incide directamente en el rendimiento académico del estudiante. Un niño que comprende lo que lee tiene mayores posibilidades de desarrollar habilidades cognitivas complejas como la reflexión, el análisis y la toma de decisiones (Berral-Ortiz et al., 2024).

Durante los primeros grados de educación primaria, los alumnos se adentran en un importante proceso de transición entre el aprendizaje de la lectura (aprender a leer) y el uso de la lectura como herramienta para aprender (leer para aprender), lo que constituye sin duda una etapa en el desarrollo académico, pues representa el cambio que se produce en la práctica de aprender a decodificar las palabras para interpretar significados más complejos. Además, esta etapa es efectiva solo si hay buena comprensión de los textos; en caso contrario, los estudiantes asumirán dificultades para acceder a otros contenidos de otras áreas del currículo,

lo que afectará su autoestima, su motivación por aprender e incluso su rendimiento en general a lo largo de la escolaridad (Tapia y Zambrano, 2023).

La enseñanza de la lectura comprensiva también incrementa de manera considerable otras competencias específicas de la comunicación: es el caso de la expresión oral y escrita. Esto debido a que la lectura comprensiva no puede ser reemplazada, sino que debe organizar y facilitar la construcción de aquellas ideas claramente definidas, estructuradas y coherentes. El estudiante que lee comprensivamente no solo capta lo que se le transmite (el mensaje de un texto), sino que, además, es capaz de reelaborarlo, de integrarlo con las experiencias pasadas, de utilizarlo para situaciones comunicativas nuevas, tal como argumentar con fundamentación, justificar, resumir las ideas esenciales y redactar textos con sentido y con cohesión. Estas cualidades son propias e innatas del ámbito escolar, pero también se ponen en práctica en la vida cotidiana, el trabajo colaborativo y la participación ciudadana (Plaza-Plaza, 2021).

Asimismo, el entendimiento de lo que se ha leído ayuda a la autorregulación del estudiante, que tiene a su disposición las herramientas para enfrentarse solo a nuevos retos cognitivos y puede acceder de manera independiente a diferentes fuentes de información, aprender al ritmo de cada uno y entrelazar saberes previos y nuevos aprendizajes. La opción de aprender de manera autónoma lleva consigo los frutos del desarrollo crítico y de la reflexión, lo que en la actualidad es particularmente importante, dadas las sobrecargas de información a las que los individuos están expuestos y en la que no todo lo que se lee cumple con ser veraz o pertinente. Por lo tanto, instruir a los lectores críticos desde la escuela primaria es un trabajo necesario para el presente (Granda-Asencio et al., 2023).

Por último, es necesario subrayar que el desarrollo de la comprensión lectora en la educación primaria no ha de ser una responsabilidad únicamente del área de comunicación, sino de todas las áreas del currículo. Cada educador, desde su especialidad, puede ayudar de forma notable a trabajar esta competencia al favorecer prácticas de lectura significativas, contextualizadas y conectadas con su especialidad. Incluir textos científicos, históricos o matemáticos que sugieren la reflexión, el análisis o la inferencia sería una buena práctica para plasmar la lectura comprensiva como eje transversal del aprendizaje.

2.4. Niveles de la comprensión lectora

La comprensión lectora se organiza en varios niveles. Cada uno (el literal, el inferencial y el crítico) es clasificado tradicionalmente, como señala Ramírez-Sierra y Fernández-Reina (2022), y no se halla como compartimento efectivo, sino como finalidades que emergen en diferentes fases de la lectura. Esta misma clasificación en tres niveles progresivos es recogida por el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2016) como parte del enfoque por competencias del área de comunicación:

Figura 1. Niveles de comprensión lectora



Nota: Elaboración propia.

El nivel de carácter literal es el básico y hace referencia a la capacidad de los lectores para identificar y recordar las informaciones explícitas de un texto. Según este nivel, se puede responder a las preguntas del tipo "¿quién?", "¿dónde?", "¿cuándo?" o "¿qué?". En otras palabras, se trata de rescatar datos que no requieren de ningún tipo de interpretación ni deducción. Si bien se trata del primer nivel, su desarrollo es ineludible como base para los siguientes, dado que le permite al lector ir generando determinadas concepciones generales del discurso en cuestión. Sin una lectura literal adecuada, se hace muy difícil que el lector pueda avanzar hacia los niveles de referencia más complejos que le permitan llevar a cabo

posteriores niveles de análisis y reflexión (Ramírez-Sierra y Fernández-Reina, 2022; MINEDU, 2016).

El nivel inferencial requiere que el lector aplique conocimiento propio para desviar el significado de lo que está escrito. Esto incluye habilidades como deducir significados ocultos, provocar conexiones de causa-efecto o reconocer las intenciones del autor, factores que hacen que el lector compense una información que no esté expresada. Se trata de una forma más activa de leer, en la que el lector establece conexiones entre el texto y sus conocimientos previos, y genera una serie de interpretaciones personales (MINEDU, 2016). Esta es una de las etapas más importantes de la construcción de lectores competentes. Es el nivel en el que se desarrolla el pensamiento lógico y permite, tal como señala Ramírez-Sierra y Fernández-Reina (2022), anticipar o explicar situaciones a partir de la lectura.

El nivel crítico se refiere a una valoración exhaustiva del contenido del texto. En este nivel, se formulan juicios de valor, se pondera la adecuación de los argumentos, se captan eventuales sesgos o estereotipos y se confronta el contenido del texto con distintas fuentes de información. Es un nivel que aporta a un tipo de pensamiento independiente y reflexivo y que es necesario en la formación de ciudadanos críticos y responsables. Además, incrementa la capacidad para el debate, para argumentar con fundamentación y para tomar decisiones correctas frente a los diversos temas de la vida cotidiana y académica (Ramírez-Sierra y Fernández-Reina, 2022; MINEDU, 2016).

Estos niveles se estructuran en una progresión del desarrollo lector del alumno a lo largo de todo el periodo de formación básica. Desde esta perspectiva, un lector competente es aquel que sabe moverse con la fluidez que le sea necesaria entre los diferentes niveles de competencia lectora ante el objetivo de la lectura y ante el tipo de texto al que se enfrenta. En la práctica pedagógica, es imprescindible que el profesor detecte en qué nivel de comprensión se encuentra cada uno de sus alumnos y las estrategias que debe poner en marcha para que puedan ir progresando hacia niveles más complejo. En esta línea, la lectura en voz alta puede jugar un papel significativo, ya que permite la puesta en marcha y el modelado de procesos inferenciales y críticos en directo y, al mismo tiempo, ir trabajando la comprensión literal mediante la escucha atenta (Ramírez-Sierra y Fernández-Reina, 2022, MINEDU, 2016).

Finalmente, el trabajo simultáneo de los niveles de comprensión lectora da a los estudiantes la oportunidad de apropiarse de ellos, analizarlos y utilizarlos como herramientas para cambiar su entorno. A continuación, se mostrarán las dimensiones de la comprensión lectora como parte del andamiaje teórico que sustenta dicha capacidad.

2.5. Dimensiones de la comprensión lectora

La comprensión lectora no es un fenómeno monolítico, sino un proceso multifacético que se articula en complejas dimensiones para apropiarse más plenamente del texto. Por tanto, las dimensiones de la comprensión lectora actúan de forma articulada, de manera que en su comprensión el lector no solo se limita a descifrar el código lingüístico, sino que también se relaciona con el contenido, lo interpreta, lo reflexiona críticamente y lo relaciona con su contexto. El MINEDU (2013) considera que las dimensiones de la comprensión son la obtención de información, la interpretación y la reflexión y evaluación. Estas dimensiones tienen especial relevancia en el marco del desarrollo de las competencias comunicativas; son las que garantizan el uso de los estándares de aprendizaje del sistema educativo peruano.

La primera dimensión, la obtención de información, hace referencia a la capacidad del lector para localizar, seleccionar y recuperar información explícita contenida en el texto. En esta fase se activan habilidades, como por ejemplo, el escaneo, la búsqueda dirigida y la identificación de detalles relevantes. Por otra parte, esta dimensión está relacionada con el primer nivel de la comprensión, el que hace referencia al conocimiento literal, puesto que es una lectura del texto preceptiva para reconocer datos concretos, sin llevar a cabo un procesamiento inferencial más amplio. También, es el fundamento desde el que se llega a los niveles más altos de comprensión, porque sin una correcta identificación de la información literal es muy complicado acceder a interpretaciones más profundas (MINEDU, 2013). Esta fase en concreto es muy relevante en los primeros años escolares, dado que establece las bases para una lectura funcional.

La segunda dimensión, la interpretación, requiere de un tipo de actividad cognitiva superior a la anterior. Está basada en la forma de construir significados a partir de la información que nos brinda el texto, la cual está articulada con los saberes previos que tiene el lector. Así, el lector puede inferir intenciones, establecer vínculos entre las ideas, inferir consecuencias o causas, detectar elementos que en la estructura textual están implícitos, etc.

Se requiere por tanto habilidades de carácter inferencial, de comparación, de formular hipótesis interpretativas. La interpretación, como señalan Moreira-Cedeño y Carrión-Mieles (2021), es entonces el efecto de la interacción activa entre el lector y el texto y acontece cuando permite al lector construir una representación del contenido coherente. De ahí que esta dimensión, además de ampliar la comprensión, alude a la enriquecida experiencia de la lectura porque permite múltiples niveles significantes.

La tercera dimensión, reflexión y evaluación, es la que permite adoptar una postura crítica con respecto al texto, es decir, supone una lectura de lo que se dice en el texto, de la pertinencia de lo afirmado y de la búsqueda activa de las ideologías que se puedan extraer, de las posibles distorsiones o de la tentativa de poner el contenido en relación con otros tipos de fuentes o con la realidad social en la que se vive. Esta dimensión es muy importante en la formación de un ciudadano crítico que argumenta y sostiene sus ideas sobre fundamentos sólidos. A través de esta capacidad, los lectores no solo son receptores de la información, sino también elaboradores a partir de ella, pues cuestionan la información que manejan y reflexionan sobre su consecuencia. Jiménez et al. (2024) también defienden que esta dimensión de lectura no es tan solo la que exige una adecuación a la propia comprensión, sino más bien la capacidad de plantear preguntas y hasta de transformar lo que se lee. Esta lectura tiene un cierto peso de acuerdo con la sobreabundancia informativa —y probablemente desinformativa— que se puedan encontrar a lo largo del aprendizaje y, por otra parte, depende también de la formación de lectores autónomos, selectivos y responsables.

Las tres dimensiones de la comprensión lectora no se configuran como una secuencia lineal, ni como dimensiones independientes; por el contrario, unas y otras se enlazan durante el proceso lector, como consecuencia del tipo de texto que se aborda, del propósito de lectura y de su contexto. Por su desarrollo sistemático y equilibrado en el ámbito escolar, permiten a los estudiantes no solamente fortalecer sus competencias lingüísticas, sino también sus capacidades cognitivas, así como su implicación en la vida social o académica.

2.6. Características de la comprensión lectora

Aparte de las características formales de la comprensión lectora, existe otra pieza clave: su carácter constructivo, por cuanto el lector no solo recibe información, sino que la reconstruye

mentalmente en función de sus experiencias previas, conocimientos, creencias e intereses. El significado no está solo en el texto, sino que se construye en el lector por las conexiones con su información personal. Es una construcción de sentido que varía de persona en persona y de aquí que los diferentes usuarios del mismo texto puedan interpretarlo de maneras diferentes, sin que esto de lugar a que una interpretación sea incorrecta (Huamán, 2024).

La comprensión lectora constituye también un proceso jerárquico y progresivo, es decir, se desarrolla mediante niveles de complejidad que van desde lo más simple, como la identificación de las ideas explícitas, hasta lo más complejo, como evaluar y criticar el contenido. En este sentido, se reconocen los niveles literal, inferencial y crítico como parte de una secuencia que permite al lector desarrollar habilidades de análisis cada vez más profundas y, por tanto, significativas. La idea de la progresión es importante para dar paso a una lectura comprensiva y reflexiva (Huamán, 2024).

Asimismo, la lectura comprensiva es una de las competencias transversales. Esta no queda circunscrita a las áreas de comunicación o de lengua, sino que se muestra en todas las asignaturas del currículo escolar. Un alumno que se encuentra en disposición de entender aquello que lee tendrá muchas más facilidades para desenvolverse en las matemáticas, las ciencias, la historia o cualquier materia, en gran parte porque cualquier aprendizaje escolar es parte del conocimiento que se extrae de los textos. Por lo tanto, fomentar esta competencia desde edades tempranas es imprescindible para una escolarización exitosa (Huamán, 2024).

Otro rasgo diferenciador es que la comprensión lectora es un proceso estratégico. Los lectores competentes no leen al azar, sino que utilizan estrategias tales como subrayar, resumir, preguntar, prever lo que va a ocurrir o, por el contrario, comprobar sus predicciones, para apropiarse de mejor forma de lo que leen. Dichas estrategias son aprendidas y perfeccionadas con la práctica y la instrucción sistemática, es decir, la comprensión lectora no puede solo considerarse como una disposición natural, sino que también debe ser enseñada en el aula mediante procedimientos adecuados (Huamán, 2024).

Por último, la comprensión lectora es una actividad que puede variar, es decir, no es única, sino que varía según el objetivo con el cual se lee, el tipo de texto, la situación comunicativa y el perfil de cada lector. En un sentido estrictamente literal, no se lee de la misma manera una narración que una noticia o una receta de cocina, ni se comprende de la misma manera un texto leído desde el placer que desde la intención de realizar un examen.

Por eso, la enseñanza de esta competencia debe contemplar distintos formatos, diferentes géneros y diversos objetivos, de manera que el alumno pueda adaptarse a las múltiples situaciones lectoras en las que se encuentra (Huamán, 2024).

2.7. El rol del docente como mediador en el proceso lector

El docente ocupa un lugar privilegiado en el cumplimiento de la comprensión lectora, aspecto que adquiere un valor adicional en las primeras etapas de la educación básica, dado que por medio de ella se establece el primer hábito lector. En este sentido, el docente no se limita a enseñar a leer, sino que establece las condiciones pedagógicas a través de la mediación docente para que los alumnos se relacionen con el texto. Esta se expresa en las estrategias que posteriormente utiliza para guiar la lectura, a saber, preguntas antes, durante y después de leer; predicciones; conexiones con lo que se sabe; trabajar la reformulación y la síntesis, etc. Las prácticas orientadas activan, además, la atención del estudiante hacia los lugares del texto que en algún momento se considera como los más relevantes (Condori, 2021).

Una práctica muy efectiva en la clase es la lectura en voz alta; de hecho, cuando el profesor lee para sus estudiantes no solo brinda el contenido del texto, sino que hace evidente una forma de lectura que incluye entonaciones adecuadas, pausas, expresividad y una comprensión del propio mensaje. La lectura en voz alta la convierte en una experiencia viva e inmersiva en que los estudiantes acceden al ritmo del lenguaje, al significado de las oraciones y a las intenciones de los autores o de las personas que las narran. Asimismo, la escucha de la lectura realizada por parte de un adulto competente potencia la conciencia fonológica, amplía el vocabulario y favorece la adquisición de estructuras gramaticales complejas, lo que va de la mano del logro de una comprensión lectora (Borda y Gonzales, 2024).

Del mismo modo, el profesor hace las veces de eslabón necesario entre el texto y el lector. Su labor no se limita a mostrar un contenido cualquiera, pues en realidad lo significa, lo contextualiza y lo traduce en términos de la edad, los intereses, los conocimientos y las expectativas del contexto de los estudiantes. De esta forma, el docente pone a tono el discurso frecuentemente, aclara las referencias culturales, explica el léxico complejo y vincula el contenido a la vida cotidiana de los discentes. Esta mediación consigue que los

textos presenten sentido, que los lectores sientan la necesidad de establecer emociones en el proceso intelectual que establece la lectura y que se forme una relación interactuante entre el texto y el lector. A fin de cuentas, el maestro no enseña la lectura, pero sí enseña a pensar, a cuestionar y a dialogar con el mundo construyendo una lectura propia (Vicuña, 2023).

La mediación incluye también la posibilidad de construir un ambiente lector positivo, motivador, donde la lectura se convierte en una actividad libre, enriquecedora, gratificante y de un repertorio extenso e interesante. Un profesor que comparte su pasión por los libros, que hace suya la reciente disposición de los alumnos, que festeja los éxitos, que milita en la posibilidad de que el error sea parte de un proceso de aprendizaje y un recurso de la situación está creando un clima emocionalmente seguro. A partir de aquí, los estudiantes deben encontrarse motivados para participar, expresar sus ideas, atreverse a combinar opiniones y conformar su voz de lectores. La dimensión afectiva de la lectura es de gran importancia para los aprendices, porque el lazo emocional que se establece con los textos provoca una comprensión más intensa, duradera y personal (Vicuña, 2023).

Igualmente, el acompañamiento individualizado asume un papel especialmente importante en la acción del docente mediador. Hacer el reconocimiento de que toda la clase estudiantil presenta un ritmo de aprendizaje diferente (con intereses, fortalezas, retos, etc.) significa poner en práctica un acompañamiento adaptado a cada uno de los alumnos de forma individualizada, lo cual equivale a modificar el tipo de textos, cambiar las estrategias de lectura, adecuar las actividades de comprensión y dar soporte si se considera necesario. La mediación no busca homogeneizar, sino atender a la diversidad del aula con el objetivo de garantizar que el alumnado, sin distinción, pueda realizar el acto de lectura y entender y disfrutar lo que está leyendo. En este sentido, puede ofrecerse una lectura significativa, respetuosa con los recorridos de los sujetos y con la posibilidad del desarrollo global (Cieza, 2023).

Por último, es importante entender que el docente mediador no trabaja en solitario. El factor que enriquece su trabajo es el vínculo con las familias que desarrolla la lectura en casa, el trabajo de modo articulado con los bibliotecarios, la relación con los docentes para instaurar la lectura en todas las áreas del currículo y, en definitiva, la comunidad de lectura que la considera como uno de los instrumentos de desarrollo no solo intelectual, sino también emocional y social. En este espacio comunitario, el rol que el docente irá adquiriendo será

el de la formación y la transformación: forma a lectores críticos, autónomos y sensibles que interpretan el mundo y su transformación a partir de la palabra escrita (Cieza, 2023).

2.8. Relación entre lectura en voz alta y comprensión lectora

Numerosas investigaciones han demostrado que la lectura en voz alta incide de manera significativa en el desarrollo de la comprensión lectora, especialmente en los primeros años de formación académica. Arancibia *et al.* (2022) demostraron, en un trabajo con escolares chilenos de tercer y cuarto año de enseñanza básica, que llevar a cabo la práctica de la lectura en voz alta permite tanto evaluar como mejorar la fluidez lectora, que es entendida como una capacidad que implica precisión, velocidad y prosodia. Los resultados mostraron que quienes tenían la oportunidad de leer en voz alta poseían un mejor reconocimiento de palabras y un incremento en la velocidad lectora, lo que facilitaba claramente un avance en la comprensión de los textos. De este modo, la lectura en voz alta permite realizar, a la vez, la decodificación y conseguir la comprensión.

Del mismo modo, el estudio realizado por Riffo *et al.* (2018) demostró que la velocidad de la lectura en voz alta y la prosodia de la lectura se relacionaron de manera significativa con la comprensión lectora. Asimismo, el análisis estadístico puso de manifiesto que la síntesis de la velocidad de lectura en voz alta junto con la síntesis fonémica llegó a explicar hasta el 65 % de la variabilidad en la comprensión lectora, lo que son claras pruebas del valor predictivo de esta práctica. Estos resultados corroboran la tesis de que la lectura en voz alta se constituye como un indicador del progreso lector en los primeros años de escolaridad.

También, en un estudio preexperimental llevado a cabo con estudiantes de secundaria en Bogotá, Zapata (2020) comprobó que la práctica sistemática de la lectura en voz alta contribuyó significativamente a la comprensión lectora. Los resultados que obtuvieron a partir del pretest y postest, realizado de acuerdo con las pruebas de comprensión lectora del ICFES, demostraron una mejora en los niveles literal, inferencial y crítico, con diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$). Esto confirma que la lectura en voz alta, además de favorecer el flujo lector, potencia la interpretación de los textos y su análisis crítico, lo que la constituye como una estrategia pedagógica válida para optimizar el rendimiento lector.

En conjunto, los estudios revisados permiten concluir que la lectura en voz alta constituye un recurso pedagógico altamente eficaz para favorecer la comprensión lectora. Su práctica fortalece procesos de decodificación, velocidad y prosodia, los cuales inciden directamente en la fluidez, y esta, a su vez, se asocia con un mejor desempeño en los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora. De este modo, la evidencia empírica respalda que la lectura en voz alta es una estrategia que potencia la capacidad de los estudiantes para interpretar, analizar y construir significado a partir de los textos.

CONCLUSIONES

1. Se reconoce que la lectura en voz alta es una técnica didáctica de elevado potencial para impulsar la comprensión lectora en la clase, en la medida en que sea practicada de forma planificada, expresiva, interactiva y reiterada. No debe ser una actividad mecánica, sino una experiencia que despierte el pensamiento, el lenguaje y las emociones en los aprendices.
2. De igual forma, se ha constatado que la lectura en voz alta también puede presentarse de distintas maneras en el aula (lectura modelada, lectura compartida, lectura dramatizada y lectura coral), cada una con unas características concretas que son propicias para el desarrollo de la fluidez, la expresividad y el interés por leer. Además de las estrategias de lectura en voz alta, se proponen actividades antes, durante y después de la lectura para brindar un espacio y un tiempo adecuados al aprendizaje comprensivo.
3. La comprensión lectora ha sido identificada como uno de los recursos fundamentales en los aprendizajes de los alumnos de educación primaria, dado que permite captar el significado literal del texto y establecer conexiones de sentido; entender la información que no está explícitamente indicada; y, a su vez, emitir juicios y valoraciones sobre el texto leído. Dicho proceso cognitivo y lingüístico es, en definitiva, el recurso necesario para que el estudiante alcance aprendizajes significativos y transferibles en todas y cada una de las áreas curriculares.
4. El análisis realizado pone de manifiesto que la lectura en voz alta permite abordar los niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico) de manera integrada siempre que el docente pueda desempeñar la mediación activa del proceso lector. En este contexto, las preguntas para cada nivel, así como los momentos de reflexión y de diálogo, son los medios que permiten a los estudiantes profundizar en su comprensión y aumentar su capacidad metacognitiva.

REFERENCIAS

- Arancibia, B., Hernán, G, Bizama, M. y Sáez, K. (2022). Comprensión de lectura, reconocimiento de palabras y fluidez lectora en escolares de sexto año básico. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (55), 156-173. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8408640>
- Ausubel, D. (1976). *Psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Berral-Ortiz, B., Cáceres-Reche, M., Romero-Rodríguez, J. y Alonso-García, S. (2024). Programas de entrenamiento y recursos tecnológicos en la mejora de la comprensión lectora en educación primaria. *Información tecnológica*, 35(2), 49-60. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07642024000200049>
- Borda, E. y Gonzales, E. (2024). Efectos de la mediación pedagógica en comprensión lectora: un estudio de caso en Perú. *Información tecnológica*, 35(1), 33-46. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07642024000100033&script=sci_arttext
- Bruner, J. (1997). *La cultura de la educación*. Paidós.
- Camarillo, B., Silva, G. y Romero, S. (2021). El Modelo Simple de Lectura en la identificación de dificultades lectoras en educación primaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(3), 343-357. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300343>
- Carrasco-Hernández, L. y Granados-Ramos, D. (2022). Relación de la comprensión lectora con los estilos de aprendizaje y la atención en niños escolares. *Revista Eduscientia. Divulgación De La Ciencia Educativa*, 5(10), 7-21. <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/188>
- Castellanos, M. y Guataquira, C. (2020). *Factores que causan dificultad en los procesos de comprensión lectora de estudiantes de cuarto grado de la IED el Porvenir*. [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/df05f8b3-3f9b-4409-9fa0-a8c130912709/content>
- Castro, E. y Maldonado, D. (2023). *La Lectura en voz alta como Estrategia para el Mejoramiento de la Comprensión Lectora*. [Tesis de licenciatura, Universidad de la Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstreams/a3e7c6ed-bde5-4d4b-92a1-d3b71d439bcd/download>
- Chacaguasay, E. y Larreal, A. (2023). Comprensión lectora: una vía de práctica para el desarrollo de la metacognición. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9244-9261. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5047
- Chica-Rosales, M., Valenzuela-Saltos, S., Casimansa-Palma, F. y Alemán-Franco, A. (2022). La importancia de fomentar hábitos de lectura en estudiantes de segundo a séptimo

- grado para mejorar su comprensión lectora. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7(8), 3327-3343.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9042872>
- Chuquizán, L. y Rosas, J. (2021). *Palabras, ritmos y voces: La lectura oral para la formación de lectores*. [Tesis de maestría, Universidad de Nariño].
<https://sired.udenar.edu.co/7191/>
- Chura, R., Valero, V. y Calderón, K. (2022). Siete niveles lingüísticos como estrategia para mejorar la comprensión lectora. *Comuni@cción*, 13(1), 42-52.
<http://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.13.1.590>
- Cieza, W. (2023). Análisis de la comprensión lectora en la educación. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(31), 2699-2710.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.695>
- Condo, R. (2020). Desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *Revista Ecuatoriana De Psicología*, 3(7), 174-188.
<https://doi.org/10.33996/repesi.v3i7.43>
- Condori, P. (2021). Rol del docente como mediador de la formación de lectores en la educación básica. *Revista Iberoamericana ConCiencia*, 6(1), 1-23.
<https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.6-1.1>
- Cova, Y. (2022). La práctica de la lectura en voz alta por parte del docente: una actividad a favor de la escucha y el habla. *Warisata: Revista De Educación*, 4(12), 57-65.
<https://doi.org/10.61287/warisata.v4i12.4>
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Fumagalli, J., Barreyro, P., Fant, F. y Jaichenco, V. (2023). Precisión y aspectos prosódicos en la lectura en voz alta en adolescentes. *Liberabit*, 29(2).
<http://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2023.v29n2.708>
- Gagné, R., & Briggs, L. (1975). *Principles of Instructional Design*. Holt, Rinehart and Winston.
- Gavilanes-Martínez, J., Obando-Gómez, Y. y Rivas-Ordoñez, B. (2022). La lectura en voz alta, como propuesta para mejorar la lectura crítica en los estudiantes de grado séptimo. *Revista Criterios*, 29(1), 60-81. <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/29.1-art3>
- Gavilema, A. y Lazo, C. (2025). Transformando la lectura en voz alta: Estrategias didácticas e innovadoras para el desarrollo de habilidades en los estudiantes de 8vo año de Educación General Básica en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe 'Jatari Unancha' durante el periodo lectivo 2024-2025. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 9(1), 599-626.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9990407>
- Goodman, K. (1986). *What's Whole in Whole Language?* Heinemann Educational Books.

- Granda-Asencio, L., Ordoñez-Ocampos, B. y Aguirre-Labanda, J. (2023). Importancia de la comprensión lectora en las áreas básicas del aprendizaje. *Portal De La Ciencia*, 4(2), 256-269. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v4i2.365>
- Hernández-Sobrino, L., García-Navarro Arana, M., González-Santamaría, V. y Domínguez-Gutiérrez, A. (2023). ¿Es el vocabulario profundo una habilidad necesaria para la comprensión lectora en los primeros cursos de Educación Primaria? *Revista de Psicología y Educación*, 18(1), 11-21. <https://bit.ly/4fcQDIy>
- Huamán, G. (2024). Relevancia de la comprensión lectora en educación: Una revisión sistemática. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29), 1-23. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2109>
- Jiménez, K., Hernández, S. y Castro, L. (2024). Desarrollo de la comprensión lectora: una experiencia reflexiva del niño lector. *Revista de Propuestas Educativas*, 6(12), 43-54. <https://doi.org/10.61287/propuestaseducativas.v6i12.3>
- Leyva-Ortiz, J. y Vaca-Morales, M. (2020). La lectura en voz alta y la escenificación: Un camino hacia la comprensión de la narrativa. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 508-526. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.25>
- Maestre, L. y González, G. (2023). Procesos cognitivos básicos orientados a la comprensión lectora de textos literarios. *Revista Unimar*, 41(1), 41-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8917206>
- Martínez-Álvarez, I., Llamas-Salguero, F. y López-Fernández, V. (2020). Relación entre aspectos neuropsicológicos cognitivos y socioemocionales en alumnos de Educación Primaria. *Fuentes*, 22(2), 224-237. <https://udimundus.udima.es/handle/20.500.12226/392>
- Martínez, G., Canto, J. y Fernández, F. (2023). Las estrategias de lectura y el fortalecimiento de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 3372-3400. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6413
- Menacho, L. (2021). Estrategias colaborativas: aprendizaje compartido para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *Praxis educativa*, 25(3), 243-258. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250314>
- Ministerio de Educación. (2013). *Mapas de progreso del aprendizaje. Comunicación: escritura*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3822>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Molina, C. (2020). Comprensión lectora y rendimiento escolar. *Revista Boletín Redipe*, 9(1), 121-131. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/900>
- Montañez, Y. y Vidal, L. (2024). Aproximación teórica desde la didáctica sobre estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora. *Estudios y Perspectivas. Revista Científica y Académica*, 4(3), 3861-3882. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i3.672>

- Montesdeoca, D., Gómez, M. y Espejo, A. (2020). Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora aplicadas y percibidas: un estudio con docentes y estudiantes de cuarto grado de educación básica de Manabí-Ecuador. *Investigaciones sobre lectura*, (14), 149-180. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7699069>
- Moreira-Cedeño, J. y Carrión-Mieles, J. (2021). Estrategias metodológicas en el desarrollo de la comprensión lectora. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(12), 484-497. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8219253>
- Noblecilla, M. (2024). *Conciencia fonológica y fluidez lectora a través del ritmo y la rima en la primera etapa de la educación primaria*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/2b7e683d-3174-43d5-8017-63eb754b5fba/content>
- Nugra, C. (2022). Estrategias para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica. *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 665-676. <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.128>
- Pasaquira, A. (2021). *La lectura en voz alta como estrategia para motivar y crear un hábito lector en niños*. [Tesis de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/41034>
- Piaget, J. (1970). *La psicología del niño*. Morata.
- Pinchao, L. (2020). Estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica. *Educación*, 29(56), 146-169. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202001.007>
- Plaza-Plaza, J. (2021). Lectura y comprensión lectora en niños de primaria. *Polo del conocimiento*, 6(3), 2232-2245. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2503>
- Punina, M., Vite, M., Velasco, A., Arias, E. y Atarihuana, M. (2024). Integración de metodologías activas en la enseñanza de comprensión lectora y producción escrita. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 9218-9236. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13067
- Quinzo, S., Rojas, F., Mosquera, C., León, G. y Estrella, C. (2023). El empleo de la dramatización como herramienta para fomentar la comprensión lectora en estudiantes de tercer año de Educación General Básica en Ecuador. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 2841-2871. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7923
- Ramírez-Sierra, C. y Fernández-Reina, M. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 484-503. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12>

- Reyes-Mera, J., Freire-Montesdeoca, M., Rojas-Catota, J. y Brito-Hidalgo, L. (2025). Herramientas tecnológicas en el fortalecimiento de la lectura. *MQRInvestigar*, 9(2), 1-18. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.2.2025.e483>
- Riffo, B., Caro, N. y Sáez, K. (2018). Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión lectora. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 56(2). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832018000200175>
- Roa-Casas, C. y Hederich-Martínez, C. (2024). Efectos de la lectura en voz alta. Revisión sistemática. *Zona Próxima*, (41), 3-37. <https://doi.org/10.14482/zp.41.514.748>
- Rosales-Veitía, J., Cáceres-Barrutia, L., Cárdenas-Llaja, J. y Camacho-Guzmán, Y. (2022). Experiencia de lectura continua para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes peruanos. *Puriq. Revista de Investigación Científica*, 4, 1-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8532783>
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Tapia, A. y Zambrano, J. (2023). La importancia de la comprensión lectora: Un análisis en alumnado de Educación Básica. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 9988-10009. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.7760
- Vargas, S., Castro, A. y Carrión, M. (2024). Literacy Pedagogical Strategies Implemented in Primary Education in Latin America: A Review of the Literature. *Saber Ser. Revista de Estudios Cualitativos en Educación*, 1(1), 75-91. <https://doi.org/10.35997/saberser.v1i1.3>
- Vicuña, N. (2023). Fomentar los hábitos de lectura para mejorar la comprensión lectora. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 3604-3622. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7210
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Zapata, C. (2020). *La lectura en voz alta para el fortalecimiento de la comprensión lectora*. [Tesis de maestría, Universidad Metropolitana de Educación]. <https://repositorio.umecit.edu.pa/bitstream/handle/001/2926/Carmen-Zapata.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zapata, L. y Carrión, G. (2021). Comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico reflexivo de los estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 9(2), 11. <https://doi.org/10.34070/rif.v9i2.266>