

**LA LECTURA COMPARTIDA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA
PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**SHARED READING AS A PEDAGOGICAL STRATEGY TO
STRENGTHEN READING COMPREHENSION IN PRIMARY SCHOOL
STUDENTS**

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

Autores

Luis Alberto Cruz Melendez
<https://orcid.org/0009-0005-1396-0208>

Jose Vicente Juarez Ordoñez
<https://orcid.org/0009-0003-0974-3281>

Luzmila Laurel Monrroy
<https://orcid.org/0009-0009-3173-3913>

Keyla Ruth Rodriguez Mena
<https://orcid.org/0009-0009-0954-5502>

Asesora

Lizzette Julia Guzman Del Giudice
<https://orcid.org/0009-0008-9218-5706>

**Lima-Perú
2026**



Certificado de análisis
Compilatio Magister+ | ZEGEL-PE

Compilatio_Cruz, Juárez, Laurel y Rodríguez - Entrega Final

ID : 3bb0273f06f6bca48f62589c8323dccfecb8ed34



9%
Textos sospechosos

Nombre del fichero : Compilatio_Cruz, Juárez, Laurel y Rodríguez - Entrega Final.txt
Tamaño del archivo original : 129,13 kB
Número de palabras : 9617
Número de caracteres : 65780

Depositante : Lizzette Julia GUZMAN DEL GIUDICE
Fecha de depósito : 9 de junio de 2026
Tipo de carga : interface
fecha de fin de análisis : 9 de junio de 2026

Resumen (sección 1/2)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

Similitudes

9%

Sintáctica <1%

Semántica 8%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.



Idiomas no reconocidos

<1%

Pasajes en los que parte del vocabulario utilizado no forma parte del diccionario de la lengua.
Puede tratarse de un intento del autor de modificar el texto para evitar ser detectado.



DEDICATORIA

Dedico este trabajo de investigación a Dios, por brindarme las fuerzas cada día para seguir adelante. A mi madre, por el aliento de sus palabras para seguir adelante y por su amor infinito forjado en lágrimas y vigiliassilenciosas. A Yeni, por su apoyo inquebrantable, honrando el lazo sagrado que nos une en lágrimas y triunfos compartidos.

Luis Alberto Cruz Melendez

Dedico este trabajo monográfico a Dios, por brindarme la vida y la salud para seguir adelante; también a mis padres, quienes inculcaron en mí la pasión por la lectura y me enseñaron que cada página compartida es un acto de amor y de esperanza.

A Tereza, compañera incansable de este camino, cuyo apoyo constante y comprensión profunda hicieron posible cada hora de estudio y reflexión. A mis hijos, verdadera razón y motor de esta monografía.

Jose Vicente Juarez Ordoñez

A Dios, por ser mi guía constante, mi fortaleza en los momentos de debilidad y la luz que iluminó cada paso de este camino. A mi hija, fuente inagotable de amor, fortaleza e inspiración permanente. Este trabajo simboliza no solo dedicación intelectual, sino también la responsabilidad de formarme y crecer profesionalmente para ser un modelo de perseverancia, disciplina y pasión en el aprendizaje.

Keyla Ruth Rodriguez Mena

Dedico el presente trabajo a mis padres y a mi querida hija, quienes constituyen los pilares fundamentales de mi vida y la mayor fuente de inspiración para seguir adelante. Su apoyo permanente ha sido el motor que me impulsó a seguir adelante en los momentos de dificultad, para no rendirme ante los obstáculos y mantener firme mi compromiso con mis metas.

Luzmila Laurel Monrroy

RESUMEN

La comprensión lectora constituye una habilidad transversal que atraviesa todas las áreas del currículo y resulta fundamental para la construcción de conocimiento en la educación primaria. El presente trabajo de investigación bibliográfica tiene como objetivo analizar la relación entre la lectura compartida y el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. Para ello, se realizó una revisión documental de la literatura especializada publicada en los últimos cinco años, organizando y contrastando los principales hallazgos teóricos y empíricos disponibles. La lectura compartida es definida por los autores consultados como una práctica dialógica donde el docente y los estudiantes leen, discuten, predicen, infieren y reflexionan colectivamente; se sustenta en el aprendizaje colaborativo y en el desarrollo de habilidades metacognitivas. Los hallazgos revisados indican que esta estrategia produce mejoras en el vocabulario, la fluidez, el razonamiento crítico y la comprensión literal e inferencial. Asimismo, fortalece habilidades sociales y emocionales como la escucha activa, la argumentación respetuosa y la empatía. El análisis de la evidencia empírica, incluidos los estudios realizados en el contexto peruano, confirma que la lectura compartida impacta positivamente en los tres niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico), especialmente cuando el docente ejerce una mediación activa y explícita. Se concluye que implementar esta estrategia de manera sistemática en el aula constituye una necesidad pedagógica con implicaciones prácticas para docentes y diseñadores curriculares.

Palabras clave: lectura compartida; comprensión lectora; metacognición; aprendizaje colaborativo; educación primaria.

ABSTRACT

Reading comprehension is a cross-curricular skill that permeates all areas of the curriculum; it is fundamental for knowledge construction in primary education. This bibliographic research aimed to analyze the relationship between shared reading and the strengthening of reading comprehension in primary school students. To this end, a review of specialized literature published in the last five years was conducted, organizing and comparing the main available theoretical and empirical findings. Shared reading, defined by the consulted authors as a dialogic practice where teachers and students read, discuss, predict, infer, and reflect collectively, is based on collaborative learning and the development of metacognitive skills. Therefore, the reviewed findings indicate that this strategy produces improvements in vocabulary, fluency, critical reasoning, and literal and inferential comprehension. Furthermore, it strengthens social and emotional skills such as active listening, respectful argumentation, and empathy. Analysis of empirical evidence, including studies conducted in the Peruvian context, confirms that shared reading has a positive impact on all three levels of comprehension (literal, inferential, and critical), especially when the teacher actively and explicitly mediates the process. It is concluded that implementing this strategy systematically in the classroom is a pedagogical necessity with practical implications for teachers and curriculum designers.

Keywords: shared reading; reading comprehension; metacognition; collaborative learning; primary education.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	8
 CAPÍTULO I: LA LECTURA COMPARTIDA	 10
1.1. Definición de la lectura compartida.....	10
1.2. Fundamentos interactivos de la lectura compartida.....	11
1.3. La metacognición en la lectura compartida	12
1.4. Beneficios de la lectura compartida.....	14
1.5. Implementación y rol del docente en la lectura compartida	16
 CAPÍTULO II: COMPRENSIÓN LECTORA.....	 18
2.1. Definición de comprensión lectora.....	18
2.2. Niveles de comprensión lectora.....	19
2.3. Procesos cognitivos involucrados en la comprensión lectora.....	20
2.4. Factores que influyen en la comprensión lectora.....	21
2.5. El rol del docente en la promoción de la comprensión lectora.....	22
 CAPÍTULO III: RELACIÓN ENTRE LA LECTURA COMPARTIDA Y EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA.....	 24
3.1. Fundamentos teóricos que vinculan ambos conceptos	24
3.2. Influencia de la lectura compartida en los niveles de comprensión lectora.....	24
3.3. Estrategias de mediación docente que potencian la comprensión	25
3.4. Evidencia empírica de la relación.....	26
3.5. Postura de los autores	27
 CONCLUSIONES	 29
 REFERENCIAS	 31

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estrategias metacognitivas en la lectura compartida	12
Tabla 2. Beneficios de la lectura compartida.....	15

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ciclo metacognitivo en la lectura compartida.....	13
--	----

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora constituye una habilidad fundamental para el acceso al conocimiento en todas las áreas curriculares de la educación primaria. Diversos estudios internacionales han evidenciado bajos niveles de rendimiento en esta competencia, como los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, 2022), donde se señaló que el Perú se ubica por debajo del promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos en comprensión lectora, dado que solo el 50 % de los alumnos alcanza el nivel mínimo esperado (OECD, 2023). Frente a esta realidad, la lectura compartida ha despertado un creciente interés en la comunidad investigadora, debido a sus posibles beneficios en el plano cognitivo, social y emocional (Carrera Vargas et al., 2025; Cortez Moran y Villalva Cortez, 2024; Hernández Vílchez, 2024).

La premisa desde la que parte el trabajo es la siguiente: la lectura compartida entendida como una práctica oral y colaborativa de los estudiantes de educación primaria, a partir de la activación de conocimientos previos, el desarrollo de inferencias colectivas y la regulación metacognitiva del proceso lector, fortalece la comprensión lectora. En función de esta premisa, se formula la pregunta central de investigación: ¿De qué manera la lectura compartida contribuye al fortalecimiento de la comprensión lectora en educación primaria?

Los objetivos que guían este trabajo son: describir los fundamentos teóricos y las características de la lectura compartida como estrategia pedagógica; analizar los niveles, procesos y factores asociados a la comprensión lectora en el nivel primario; y analizar la relación entre la lectura compartida y el fortalecimiento de la comprensión lectora, a partir de la revisión de evidencia empírica.

El Minedu (2016a), basándose en la elaboración de documentos como las Rutas de Aprendizaje, especifica que la comprensión lectora en educación primaria debe abordarse a partir de tres niveles: literal, inferencial y crítico. Por tal motivo, el Currículo Nacional de la Educación Básica y el Programa Curricular de Educación Primaria (Minedu, 2016b) han señalado que las estrategias didácticas deben adaptarse a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, sobre todo a las estrategias colaborativas. Por ejemplo, la lectura compartida ha sido reconocida como una de las prácticas prometedoras para mejorar la comprensión lectora (Menacho-López, 2021).

El presente trabajo se desarrolló bajo un enfoque de investigación bibliográfica o documental, siguiendo las fases propuestas por Martínez Corona et al. (2023): búsqueda de documentos y organización, análisis e interpretación de la información. La búsqueda de fuentes se realizó en bases de datos como SciELO, Redalyc, Dialnet y Google Scholar, utilizando descriptores como “lectura compartida”, “comprensión lectora”, “*shared reading*” y “*primary education*”, combinados con operadores booleanos. Asimismo, se consideraron publicaciones del período 2020-2025, priorizando artículos científicos, tesis de posgrado, documentos institucionales pertinentes y literatura clásica sobre el tema.

La estructura del trabajo se organiza en tres capítulos. El primer capítulo aborda la lectura compartida: su definición, sus fundamentos teóricos, el papel de la metacognición, los beneficios reportados por la investigación y el rol del docente en su implementación. El segundo capítulo se centra en la comprensión lectora: su definición, sus niveles, los procesos cognitivos involucrados, los factores que influyen en su desarrollo y el rol del docente en su promoción. El tercer capítulo establece la relación entre ambos conceptos, analizando los fundamentos teóricos que los vinculan, la influencia de la lectura compartida en los niveles de comprensión, las estrategias de mediación docente que potencian la comprensión, la evidencia empírica disponible y la postura del grupo investigador. Por último, el trabajo cierra con las conclusiones derivadas del análisis y las referencias bibliográficas consultadas.

CAPÍTULO I: LA LECTURA COMPARTIDA

1.1. Definición de la lectura compartida

La lectura compartida no puede equipararse a una simple lectura en voz alta, se trata de un enfoque educativo organizado que supone la participación activa de profesores y alumnos en la construcción conjunta del significado del texto. Muegues Rodríguez y Colina Chacín (2023) expusieron que dicho enfoque tiene su origen en la tradición neozelandesa de leer cuentos a los niños antes de dormir, tradición que con el tiempo se volvió sistemática hasta convertirse en una práctica educativa formal. En dicho enfoque, el docente actúa como lector modelador y lee en voz alta siguiendo el texto, escuchando y participando en los debates guiados. A diferencia de la enseñanza tradicional, como lo expresaron Pucha-Chiluiza et al. (2023), esta estrategia favorece que los niños dialoguen, hagan predicciones y construyan entre todos el significado del texto.

Cuando el docente asume el rol de lector modelador, los estudiantes no solo mejoran su decodificación; desde la perspectiva del grupo, también internalizan estrategias de comprensión que luego aplican por sí solos. Berrio Fuentes et al. (2025) señalaron que las estrategias activas y cooperativas permiten involucrar a la familia como mediadora en el proceso lector.

Con relación a sus características, Uribe Hincapié y Hernández Osorio (2022) señalaron que la lectura compartida se distingue de otros tipos de lectura escolar por tres rasgos fundamentales. El primero de ellos es su naturaleza dialógica; a diferencia de la lectura silenciosa e individual, aquí el texto se convierte en un elemento dinamizador para el intercambio verbal y la interacción comunicativa entre los participantes.

El segundo rasgo es el modelado explícito. Aquí el educador no se limita a leer en voz alta, sino que verbaliza sus propios procesos cognitivos. Por último, el tercer rasgo es la progresión gradual en la transferencia de responsabilidad. Al principio, el docente lidera todo, pero los estudiantes, a medida que ganan confianza, asumen roles protagónicos (Carrera Vargas et al., 2025).

En la lectura compartida no solo se enseña a leer, sino que se enseña a dar pasos para formar ciudadanos que puedan participar en debates públicos sobre los temas que nos afectan; además, mejora la habilidad de comprender la perspectiva de los otros. Adame et al. (2025) indicaron que las metodologías activas como la lectura compartida contribuyen a que los alumnos desarrollen el pensamiento crítico y la autonomía del estudiante en espacios de aprendizajes con los otros.

Desde las opiniones del grupo, esto cobra sentido en situaciones de enseñanza de la lectura en educación primaria, espacio en el cual los estudiantes todavía están en un proceso de consolidación de su autonomía lectora. El diálogo entre los alumnos permite explorar los significados con tranquilidad y probar lo que se piensa sin miedo a errar. La explicitación del docente les permite un andamiaje con el cual comprender cómo el sentido de un texto se construye. La transformación progresiva de la responsabilidad sobre la lectura los prepara para acciones lectoras de manera autónoma. Sin todos estos componentes aglutinantes no podría entenderse la fuerza pedagógica de la lectura compartida.

1.2. Fundamentos interactivos de la lectura compartida

El aprendizaje dialógico, según Uribe Hincapié y Hernández Osorio (2022), es una de las corrientes que integran esta fundamentación, que centra su interés en la igualdad de las participaciones y en la construcción colectiva del conocimiento. A diferencia de las interacciones escolares tradicionales, donde el docente pregunta y el alumnado responde según la secuencia iniciación-respuesta-evaluación, el diálogo igualitario establece que todas las voces tienen el mismo valor. El significado no es una revelación, sino una coconstrucción durante la discusión.

La lectura compartida está directamente relacionada con esta corriente, ya que el alumnado no escucha de forma pasiva, sino que interviene en la interpretación compartida del texto. Otra cuestión que ocurre en las tertulias literarias dialógicas es la negociación de significados, la cual desarrolla las habilidades argumentativas (Carrera Vargas et al., 2025). Aquellos que utilizan esta forma de lectura mejoran su comprensión lectora, incrementan la argumentación y desarrollan la cohesión grupal. Existen estudios empíricos que han cuantificado estos aspectos; por ejemplo, Valentín Mendoza (2025) planteó que el 100 % del alumnado de una escuela rural en Perú pasó de un nivel bajo a un alto de comprensión lectora tras implementar sesiones de lectura compartida. Este hallazgo evidencia la influencia de la interacción dialógica en la comprensión.

1.3. La metacognición en la lectura compartida

Dentro de la lectura compartida hay un aspecto determinante que muchos docentes no tienen en cuenta en su práctica habitual: la metacognición. Para Tobar (2024), la metacognición es el conocimiento y control que una persona tiene sobre sus propios procesos cognitivos. Esto le permite reflexionar y regularlos con intención.

La lectura compartida deja un margen fértil para que esta capacidad se potencie. Durante las sesiones, los alumnos observan al docente cuando planifica, fija objetivos antes de leer, activa lo que sabe y selecciona las estrategias que ejecutará. Ese modelado explícito, con el tiempo, pasa a ser apropiado para los alumnos (Adame et al., 2025).

En la Tabla 1, se recogen tres estrategias metacognitivas que los estudiantes movilizan durante la lectura compartida. Cada una de ellas, predicción, inferencia, monitoreo cognitivo y autorregulación, tiene una función específica en la construcción del significado del texto. Estas estrategias se sustentan en los postulados de la metacognición de Flavell (1979, como se citó en Tobar, 2024).

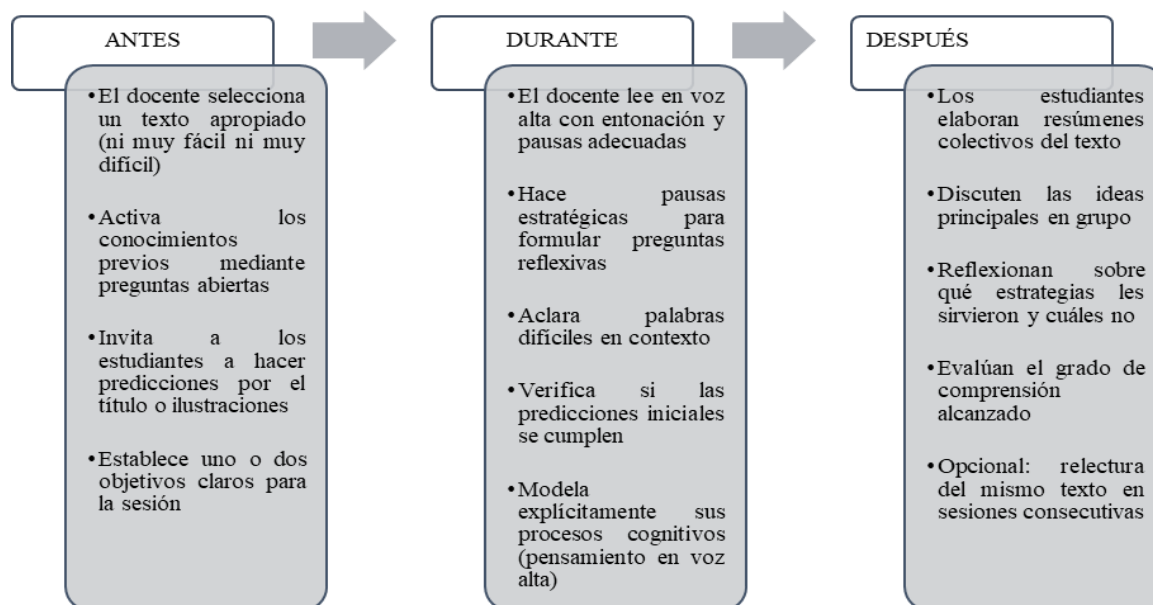
Tabla 1.
Estrategias metacognitivas en la lectura compartida

Estrategia	Descripción	Aplicación en lectura compartida
Planificación	Formulación de objetivos antes de leer	El grupo anticipa el contenido y activa los conocimientos previos mediante la discusión inicial
Supervisión o monitoreo	Observación y control consciente de la comprensión	La retroalimentación del docente y los pares permite identificar dificultades y aciertos
Regulación	Ajuste de estrategias cuando la comprensión falla	La reflexión grupal posterior a la lectura permite evaluar qué estrategias funcionaron

Fuente: Adaptado de Tobar (2024).

El ciclo metacognitivo que los estudiantes activan durante una sesión de lectura compartida se organiza en tres momentos. Antes de la lectura, se trabajan la predicción y la activación de conocimientos previos. Durante la lectura, se desarrollan la inferencia y el modelado explícito de estrategias por parte del docente. Después de la lectura, se realizan el monitoreo cognitivo y la evaluación de lo comprendido, lo que permite a los alumnos reflexionar sobre su propio proceso lector (Caraballo Julio, 2024). La Figura 1 representa visualmente este ciclo y sus tres momentos.

Figura 1.
Ciclo metacognitivo en la lectura compartida



Nota: Adaptado de Carrera Vargas et al. (2025) y Muegues Rodríguez y Colina Chacín (2023).

El monitoreo cognitivo implica observar y controlar de manera consciente el propio proceso de comprensión. Dicho de otro modo, la lectura compartida, tal como lo señalaron Pucha-Chiluiza et al. (2023), ofrece un espacio idóneo para mejorar este tipo de monitoreo, ya que la retroalimentación que el docente y los compañeros brindan durante las sesiones permite a los estudiantes tomar conciencia de sus aciertos y dificultades.

En el contexto de la lectura compartida, el estudiante que aprende, por ejemplo, a decirse a sí mismo “esto no lo estoy entendiendo, mejor vuelvo a leerlo desde el principio” está actuando. Esto constituye un acto que se encuentra en el monitoreo metacognitivo. La autorregulación y el ajuste de las estrategias que se llevan a cabo cuando la comprensión no es suficiente se producen a través de la reflexión posterior a la lectura, la cual se presenta de forma grupal. En ese momento, como expresaron Beltré Medina et al. (2025), los propios estudiantes son quienes evalúan las estrategias que les han funcionado bien y aquellas que deberían ajustar y modificar para el siguiente momento.

La investigación de González-Moreno y Solovieva (2024) confirmó que la lectura compartida, cuando se organiza como una actividad orientada por el adulto hacia la comprensión profunda, permite a los estudiantes desarrollar estrategias de regulación. Entre ellas destacan la identificación del objetivo del texto, la toma de notas, el subrayado de ideas

clave y el uso de representaciones gráficas para organizar la información. Esta práctica pedagógica dista de ser una práctica lectora rígida; al contrario, a través de la lectura colaborativa, se potencia una mayor autonomía en la lectura, específicamente cuando los niños son capaces de autoevaluar su comprensión y de ajustar sus acciones frente a la dificultad del texto.

1.4. Beneficios de la lectura compartida

Los beneficios de la lectura compartida son múltiples. Aquellos que participan regularmente en las sesiones de lectura compartida no solo amplían su vocabulario, sino que también desarrollan habilidades cognitivas de orden superior: inferencia, síntesis, evaluación crítica y metacognición (Carrera Vargas et al., 2025).

Los autores anteriores comprobaron que, al comparar a los estudiantes expuestos a esta práctica con aquellos que solo leían de manera independiente, los primeros mostraban un vocabulario receptivo notablemente más amplio. La explicación es sencilla: durante las sesiones, el profesor puede detenerse en palabras desconocidas, definir su significado en contexto y relacionarlas con otras ya conocidas.

Por su parte, Muegues Rodríguez y Colina Chacín (2023) describieron que la exposición reiterada a textos leídos en voz alta por un adulto que sepa leer permite a los alumnos entrar en contacto con patrones lingüísticos que difícilmente hallarían en la oralidad. La fluidez lectora, la precisión en la decodificación y el manejo de estructuras sintácticas complejas se desarrollan casi como un subproducto de la práctica.

Cabe recalcar que los beneficios no son solo lingüísticos, ya que el aprendizaje colaborativo, al ser fundamental en la lectura compartida, refuerza determinadas competencias sociales. Estas son la escucha activa, la argumentación, saber dar y recibir retroalimentación, y respetar la opinión de los demás.

La lectura compartida tiene un efecto menos visible, pero quizás más importante en contextos de desigualdad: nivela el terreno. Uribe Hincapié y Hernández Osorio (2022) plantearon que, en aulas donde las diferencias socioculturales son profundas, como las familias con pocos libros, los padres con escolaridad limitada y los niños con vocabulario reducido, esta práctica democratiza el acceso a las claves del texto y al lenguaje académico.

Tabla 2.
Beneficios de la lectura compartida

Dimensión	Beneficio	Evidencia empírica
Cognitiva	Desarrollo de la inferencia, la síntesis y la metacognición	Carrera Vargas et al. (2025); González-Moreno y Solovieva (2024)
Lingüística	Ampliación del vocabulario y mejora de la fluidez	Muegues Rodríguez y Colina Chacín (2023)
Social	Fortalecimiento de la escucha activa, la argumentación y el trabajo en equipo	Uribe Hincapié y Hernández Osorio (2022)
Emocional	Aumento de la motivación hacia la lectura y la autoeficacia	Hernández Vílchez (2024)

Fuente: Elaboración propia.

Una indagación reciente de Gaona et al. (2023) evidenció que la promoción de la lectura compartida y de las discusiones literarias en clase propicia el intercambio de ideas entre los alumnos, mejora sus capacidades para el análisis y la comprensión crítica, y aumenta su motivación y compromiso hacia la lectura.

Valentín Mendoza (2025) realizó una investigación en Huancavelica con 14 estudiantes. Esta reveló que, antes de aplicar la lectura compartida, el “100 % de los estudiantes tienen bajo nivel de comprensión lectora y tras implementar las sesiones de lectura compartida, los resultados mostraron que el 100 % de los estudiantes tienen un alto nivel de comprensión lector” (p. 71), en las dimensiones literal, inferencial y crítica. Estos hallazgos confirman el impacto positivo de esta estrategia en escuelas de zonas rurales.

Hernández Vílchez (2024) identificó que los alumnos que participaban con cierta regularidad en la lectura compartida tenían actitudes más favorables hacia el aprendizaje cooperativo, en comparación con el resto del alumnado. Asimismo, los que participaban con más ánimo y ayudaban a sus compañeros eran más empáticos. La lectura compartida, a diferencia de otras estrategias que solo benefician a los más aventajados, tiene repercusiones para el grupo, ya que favorece un clima de aula más cooperativo y menos competitivo.

Por último, Adame et al. (2025) indicaron que las metodologías activas, que están acompañadas de la práctica de la lectura compartida, favorecen la atención a la distinta tipología de los aprendizajes y permiten la elaboración de estrategias personalizadas que favorecen la autonomía, la empatía y la capacidad para resolver conflictos.

1.5. Implementación y rol del docente en la lectura compartida

Muegues Rodríguez y Colina Chacín (2023) señalaron que organizar una sesión de lectura compartida no se realiza sobre la marcha; quienes han estudiado el tema suelen identificar tres momentos, aunque en el día a día esos límites tienden a mezclarse. Antes de abrir el libro, el docente tiene varias tareas: debe elegir un texto que no sea ni tan fácil ni tan difícil, es decir que no aburra ni frustre.

Posteriormente, activa lo que los chicos ya saben mediante preguntas abiertas: los invita a anticipar de qué puede tratar la historia a partir del título o los dibujos. También fija uno o dos objetivos claros para la sesión. Muegues Rodríguez y Colina Chacín (2023) insistieron en que este paso preparatorio, aunque muchos maestros lo saltean, resulta crucial.

El docente, durante la lectura, no puede limitarse a leer sin interrupciones; necesita hacer pausas estratégicas bien ubicadas y no arbitrarias para formular preguntas que inviten a la reflexión, aclarar palabras difíciles y verificar si las predicciones iniciales se cumplen. Carrera Vargas et al. (2025) recomendaron acompañar la lectura con pensamiento en voz alta, es decir, verbalizar en voz alta las conexiones que se establecen con lo leído o reconocer cuándo una parte no se ha comprendido para volver a leerla. Dichas verbalizaciones, lejos de interrumpir, ayudan a los estudiantes a tomar conciencia de los procesos cognitivos que subyacen a la comprensión.

Terminada la lectura, llega el momento de consolidar lo leído y evaluar lo comprendido. No existe una fórmula única, pero suelen aparecer actividades como los resúmenes colectivos, la discusión de las ideas principales y la reflexión sobre qué estrategias resultaron útiles y cuáles no (Pucha-Chiluza et al., 2023). De la misma forma, Carrera Vargas et al. (2025) propusieron practicar la relectura de un texto con sesiones consecutivas, ya que favorece la iniciación hacia la comprensión, fija el vocabulario nuevo e incentiva a que el alumnado se involucre con más seguridad. La lectura alternada, que permite que cada uno tenga su turno para leer en voz alta, favorece la contribución equitativa y permite a la docente observar de cerca las estrategias que utiliza cada estudiante, para así ofrecer retroalimentación inmediata.

Dentro de este proceso, el docente no es un simple transmisor de información, es un mediador, un facilitador y un modelador de estrategias. Menacho-López (2021) indicó que su función es clave en la generación de un espacio colaborativo y reflexivo dentro del aula; una de sus mayores funciones consiste en verbalizar sus propios procesos cognitivos. Adame et al.

(2025) señalaron que, cuando el profesor dice en voz alta que no sabe lo que significa una de las palabras e intenta deducirlo a partir del contexto, está modelando una estrategia que los alumnos practican después espontáneamente.

El docente también debe hacer preguntas abiertas que faciliten la reflexión crítica, preguntas que inviten a imaginar posibles continuaciones de una narración o a preguntarse acerca de las motivaciones de los personajes. Igualmente, debe organizar turnos equilibrados en la participación, para dar lugar a que todos los alumnos tengan la ocasión de opinar.

Una investigación desarrollada por Madrid Toapanta et al. (2024) señalaron que la lectura compartida implica que los docentes lean en voz alta a los niños y los animen a participar mediante preguntas y discusiones sobre la historia. Esta práctica ayuda a que los estudiantes interioricen estrategias lectoras y desarrollen una actitud positiva hacia la lectura.

Por último, el docente tiene la tarea de mantener el orden y la disciplina en el aula, no desde una visión autoritaria, sino como facilitador de un clima de respeto y escucha. Las discusiones deben centrarse en el texto y resultar productivas. El docente moderará cualquier intervención que se aleje del tema y favorecerá un ambiente donde los estudiantes se sientan valorados y cómodos al exponer sus ideas (Berrio Fuentes et al., 2025). De esta forma, la lectura compartida se convierte en una forma de ordenar la vida del aula, colocando la cooperación y el diálogo en el centro del proceso de aprendizaje. Pucha-Chiluza et al. (2023) concluyeron que la instauración sistemática de estrategias de aprendizaje activo, junto con la formación del profesorado, constituye un camino posible para fortalecer la lectura en el contexto escolar.

CAPÍTULO II: COMPRENSIÓN LECTORA

2.1. Definición de comprensión lectora

De acuerdo con Cieza Altamirano (2023), la comprensión lectora trasciende la mera decodificación de palabras. Diversos estudiosos han indagado en esta cuestión y han coincidido que se trata de un proceso activo y constructivo. El lector, lejos de comportarse como un mero recipiente que recibe información de forma pasiva, la construye apoyándose en tres elementos: lo que ya sabe, lo que el texto le ofrece y el contexto en el que la lectura tiene lugar.

Cieza Altamirano (2023) retomó los planteamientos de Solé, el cual es un autor que hoy en día constituye un referente más que obligado para los docentes. Para el autor, la comprensión lectora es un andamiaje estratégico que articula dimensiones lingüísticas, textuales y socioculturales. Por ello, no puede ser reducido a una técnica mecánica, ni enseñarse de forma descontextualizada.

Carrera Vargas et al. (2025) manifestaron que la lectura no es una habilidad que uno tiene o no tiene; es una competencia que se desarrolla poco a poco. Para que esto se produzca, la enseñanza tiene que ser explícita y sistemática. Además, el alumnado necesita oportunidades para leer textos diversos y participar en discusiones sobre aquello que ha leído.

Por su lado, Cortez Moran y Villalva Cortez (2024) incluyeron la construcción de significados del texto dentro de las capacidades de comprensión lectora. Esta tiene el poder de identificar la información explícita, pero también da lugar a lo implícito y a la construcción de una valoración del contenido. La literatura infantil, debido a la profunda riqueza narrativa y simbólica que soporta, proporciona una vía accesible para desarrollarlas alternativamente.

A su vez, Armijos Uzho et al. (2023) especificaron que la lectura es una actividad básica para la formación del ser humano. Saber leer es importante para la sociedad desde tiempos lejanos, ya que enriquece el saber propio y permite la adquisición del pensamiento crítico. Por tal motivo, una de las primeras ideas que las instituciones educativas deben tener como objetivo es propiciar una mayor comprensión, para así incrementar y consolidar los conocimientos de los estudiantes.

Por su parte, Contreras Morales (2021) señaló que la comprensión lectora es fundamental para el crecimiento y el desarrollo académico de los estudiantes. Es relevante en el nivel primaria porque es el momento en el que se refuerzan las bases del aprendizaje. Un estudiante que no comprende lo que lee afrontará dificultades en todas las áreas del currículo.

2.2. Niveles de comprensión lectora

La comprensión lectora no se produce de una sola vez ni de una sola forma; se organiza en niveles de complejidad creciente. La mayoría de los autores han coincidido en tres niveles fundamentales: literal, inferencial y crítico (Armijos Uzho et al., 2023; Cieza Altamirano, 2023; Huamán Herreros, 2024).

- Nivel literal: Es el más básico de todos; consiste en identificar información explícita contenida en el texto. El lector reconoce lo que está escrito sin necesidad de interpretación adicional y responde a las preguntas: ¿Qué?, ¿quién?, ¿cuándo? y ¿dónde? (Cieza Altamirano, 2023). La mayoría de los estudiantes logra desempeños aceptables en este nivel, momento en el cual las dificultades comienzan a manifestarse cuando se requiere avanzar a niveles superiores.
- Nivel inferencial: Exige que el lector lea entre líneas y que conecte ideas dispersas a lo largo del texto; para ello, debe activar sus esquemas de conocimiento y llenar los vacíos que el autor dejó sin explicitar. Cieza Altamirano (2023) señaló que la respuesta a las preguntas inferenciales es implícita, se sobreentiende y se deduce del texto. Las siguientes preguntas activan este nivel: ¿Por qué?, ¿qué pasaría si? y ¿qué conclusiones puedes extraer?
- Nivel crítico: Es el escalón más alto en esta escala jerárquica. Alcanzarlo implica no solo comprender e inferir; también exige evaluar, cuestionar y tomar posición frente al contenido del texto. Cieza Altamirano (2023) mostró que este nivel involucra efectuar una lectura que sea analítica y reflexiva para establecer juicios, asumiendo una posición frente a la información. Las siguientes preguntas fortalecen este nivel: ¿Qué opinas sobre?, ¿estás de acuerdo con la actitud de? o ¿qué harías en su lugar? Vásquez Sierra (2022) agregó que, para conseguir una comprensión crítica, el lector debe distanciarse del texto y evaluar la efectividad de las explicaciones, lo cual implica reconocer las intenciones del autor antes de expresar un juicio propio.

Contreras Morales (2021) planteó que un buen lector es aquel que alcanza un nivel óptimo de comprensión lectora durante las etapas iniciales de su desarrollo escolar. En este proceso, la decodificación y la conciencia fonológica resultan fundamentales para el éxito lector, ya que permiten activar los saberes previos, segmentar el texto durante la lectura y poner en marcha destrezas metacognitivas.

Por su parte, Armijos Uzho et al. (2023) complementaron el aporte de la motivación del lector para llegar a niveles más elevados de comprensión, que a la vez integra el nivel de comprensión lectora. A menudo, muchos de los estudiantes leen por obligación o por compromiso académico, pero no como una práctica de interés teórico para el avance de la comprensión, la deducción y la construcción del conocimiento con aprendizaje significativo.

2.3. Procesos cognitivos involucrados en la comprensión lectora

Para interpretar un texto de manera eficaz no basta con saber decodificar, se requieren varias habilidades cognitivas. Loayza Romero et al. (2022) señalaron que la comprensión lectora constituye un proceso complejo en el que el lector debe participar activamente. En dicho proceso, el lector pone en marcha una serie de estrategias y habilidades que le permiten interactuar con los significados del texto.

Dentro de los procesos cognitivos de mayor relevancia, se encuentra la activación de esquemas previos. Un lector o lectora nunca se sienta ante un texto en blanco, siempre tiene un bagaje personal de experiencias, conceptos, representaciones, etc. Estas condicionan la forma en que se enfrenten a la nueva información. En este contexto, Cieza Altamirano (2023) sostuvo que los lectores más hábiles usan más estrategias para realizar el análisis de la lectura.

Las suposiciones componen otro proceso cognitivo fundamental: suponer es ir más allá de lo evidente, es completar la información que el texto ofrece con aquella que el lector ya posee. Loayza Romero et al. (2022) destacaron que las estrategias más comunes están basadas en la metacognición, el pensamiento crítico y creativo, la selección de datos importantes y la recuperación de información aprendida.

Para que esas estrategias sean efectivas, no basta solo con que el maestro las enuncie, es necesario que el docente las enseñe de una forma explícita a partir de actividades que exijan al estudiante a elaborar, organizar y comprobar lo que él comprende y, en definitiva, a convertir la lectura en un ejercicio activo y no en una simple repetición de datos (Asuero Flores, 2022).

La metacognición es un proceso de orden superior que permite al lector reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento; también le permite regularlos intencionalmente. Contreras Morales (2021) señaló que la mediación docente es decisiva para obtener resultados exitosos en la lectura; a mayor frecuencia de la mediación del maestro durante el proceso lector, mayor será el resultado de la comprensión del texto.

La autorregulación opera como un mecanismo de control que ayuda al lector a monitorear su comprensión, detectar fallos a tiempo y ajustar estrategias sobre la marcha. Loayza Romero et al. (2022) identificaron que los efectos más resaltantes de las estrategias pedagógicas son la selección de información relevante, el entendimiento del texto, un mejor nivel de argumentación y la participación activa en el proceso de lectura.

2.4. Factores que influyen en la comprensión lectora

La comprensión lectora no depende solo de las habilidades cognitivas individuales, hay otros factores contextuales, familiares y pedagógicos que inciden en su desarrollo (Contreras Morales, 2021). Los resultados de las evaluaciones censales han evidenciado bajos niveles de competencia lectora en el alumnado peruano, lo que muestra la influencia de diversos factores.

- Factores cognitivos: La memoria de trabajo, el acceso al léxico (vocabulario), el procesamiento lingüístico y la atención del estudiante pueden predecir su rendimiento en la comprensión de textos (Loayza Romero, 2022). Un estudiante que posee un escaso vocabulario encontrará más difíciles los textos complejos. De modo similar, la disminución en la capacidad de mantener la atención también tiene un impacto negativo sobre la capacidad de seguir un texto largo.
- Factores contextuales y familiares: El nivel educativo de los padres influye en las habilidades de lectura de los hijos. Por ejemplo, las familias que leen juntos en casa, preguntan sobre lo leído y tienen libros a la mano crean un entorno favorable. Contreras Morales (2021) destacó que el ambiente de la escuela y las relaciones afectuosas y respetuosas entre alumnos y docentes son factores que condicionan el proceso de comprender lo que se lee. Por todo ello, el Currículo Nacional de la Educación Básica (Minedu, 2016a) ha establecido que la atención a la diversidad implica erradicar la exclusión y la desigualdad de oportunidades, lo que exige que la enseñanza de la comprensión lectora no reproduzca las brechas iniciales entre estudiantes, sino que ofrezca a cada uno las condiciones necesarias para progresar.

- Factores pedagógicos: Las estrategias empleadas por el docente tienen un efecto positivo en la adquisición y mejora de las habilidades de comprensión lectora. Loayza Romero et al. (2022) concluyeron que las estrategias pedagógicas sí tienen un efecto positivo en la adquisición y mejora de habilidades de comprensión lectora. A su vez, esta se encuentra ligada al rendimiento académico del estudiante en otras materias.

En la misma línea, una revisión sistemática reciente fue realizada por Díaz Calle et al. (2024), quien concluyó que la implementación de tecnologías educativas y estrategias innovadoras en la enseñanza de la comprensión lectora altera la práctica docente. Esto da lugar a la posibilidad de promover la personalización del aprendizaje de los estudiantes, a partir del acceso a recursos variados y en distintos formatos que permitan mantener la motivación de los alumnos.

Las principales dificultades que se producen entre los estudiantes son la poca motivación y la ausencia de hábitos de lectura. Según Armijos Uzho et al. (2023), los docentes han dejado entrever un mal uso de las herramientas pedagógicas, lo cual no permite que sus educandos adquieran y sintetizen, en ocasiones escasas, las lecturas formuladas.

La falta de bibliotecas adecuadas, la poca posesión de libros y la escasa disponibilidad de recursos tecnológicos contribuyen a ello. Contreras Morales (2021) indicó que las bibliotecas escolares afectan la comprensión de lectura, a partir del fomento de la autonomía del alumno, el aumento de la autoestima, la creación de hábitos de lectura y la interacción a partir de lo leído.

2.5. El rol del docente en la promoción de la comprensión lectora

El docente que busca promover la comprensión lectora no debe limitarse a programar lecturas y a realizar evaluaciones de sus respuestas; su tarea exige una mediación activa que anticipe las disfunciones y ofrezca herramientas para controlarlas (Contreras Morales, 2021). Una de esas herramientas consiste en enseñar explícitamente las habilidades que constituyen la comprensión: predecir antes de leer, inferir durante la lectura y resumir después de la lectura (Loayza Romero et al., 2022). El docente modela cada habilidad, las practica junto a los estudiantes y luego los invita a implementarla de forma independiente.

El profesor escoge los textos con un nivel apropiado para cada grupo, con un grado de dificultad del texto y la temática del mismo, en función de sus intereses. No es lo mismo pedirle a un niño de segundo grado que lea un texto expositivo con profundidad que ofrecerle un texto breve y narrativo con ilustraciones que sostengan su comprensión. En palabras de Porto Hoyos y Rojas (2024), cuando el profesor sabe captar las preguntas que tiene el alumnado y, a raíz de estas, acompaña la lectura con preguntas para pensar y justificar, los estudiantes aprenden a leer de un modo más crítico. Estas cuestiones no suponen preguntas literales, sino que llevan al alumnado a realizar relaciones, contrastaciones y justificaciones de sus puntos de vista.

El uso de organizadores gráficos y mapas conceptuales, guiado por el maestro, facilita la identificación de ideas principales y la comprensión de las relaciones entre conceptos. Un estudiante que elabora un esquema mientras lee no solo retiene mejor la información, sino que aprende a distinguir lo relevante de lo accesorio. Investigaciones como las de Díaz Calle et al. (2024) han confirmado que estas herramientas visuales reducen la carga cognitiva y permiten al lector concentrarse en la construcción del significado.

Otra de las estrategias básicas planteada por Sabido Abreu y Mezquita Hoyos (2022) es la enseñanza de la autorregulación de la lectura. El docente enseña a los estudiantes a plantearse objetivos antes de leer, a autorregular la lectura, a monitorear la comprensión durante su realización y a ejecutar una evaluación de lo aprendido después de finalizar la lectura. Esta práctica, promovida desde el aula, produce que el estudiante se convierta en un lector que escucha la voz de sus propios procesos cognitivos.

Finalmente, la evaluación formativa, como ya identificaron Moya Muñoz et al. (2025), ocupa un lugar central. El docente no solo evalúa, sino que observa el proceso lector de cada estudiante, detecta las dificultades del mismo y ofrece devoluciones. Para que tal devolución sea considerada efectiva, debe ser del tipo específico y constructiva (Sabido Abreu y Mezquita Hoyos, 2022), puesto que, con el tiempo, los estudiantes se apropian de esas orientaciones, forman estas prácticas y aprenden a autorregular la lectura y la comprensión. La propia práctica sostenida de esas estrategias transforma, además, la comprensión lectora en un saber que los estudiantes pueden continuar desarrollando por sí mismos y con el resto del grupo a lo largo de su vida escolar.

CAPÍTULO III:

RELACIÓN ENTRE LA LECTURA COMPARTIDA Y EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

3.1. Fundamentos teóricos que vinculan ambos conceptos

La relación existente entre la lectura compartida y la comprensión lectora tiene su fundamento en teorías que afirman que el diálogo y la interacción social son agentes del aprendizaje. Uribe Hincapié y Hernández Osorio (2022) afirmaron que la lectura compartida es todo menos una práctica individual: es una práctica dialógica en la que se construye el significado del texto de manera conjunta.

Esta concepción dialógica no es nueva; Gavilanes-Martínez et al. (2022) explicaron que la lectura en voz alta es, sin lugar a duda, significativa. La lectura en voz alta motiva a los alumnos a leer distintos textos, para que así se convierta en un hábito lector que contribuya al hábito de formación crítica.

Carrera Vargas et al. (2025) avalaron esta dinámica interactiva porque favorece la activación de los conocimientos previos y la formulación de inferencias; ambos son procesos imprescindibles para la comprensión. Menacho-López (2021) complementó este aspecto admitiendo que las estrategias colaborativas, entre ellas la lectura compartida, transforman el aula en un contexto donde el alumnado aprende a leer no solo del texto, sino también entre ellos.

Los autores consideran que estos fundamentos teóricos no solo explican por qué la lectura compartida funciona, sino que también revelan una debilidad de las prácticas tradicionales, las cuales atienden más al texto y al docente que al estudiante; por ello, convierten al estudiante en un sujeto pasivo. Entonces, la lectura compartida le devuelve al alumno el protagonismo, cosa que, en el sistema educativo peruano, muchas veces marcado por la autoridad, resulta muy necesario.

3.2. Influencia de la lectura compartida en los niveles de comprensión lectora

La comprensión lectora se desarrolla a través de tres niveles con un aumento progresivo de complejidad: literal, inferencial y crítico (Cieza Altamirano, 2023; Huamán Herreros, 2024). La lectura compartida tiene repercusiones en cada uno de ellos. La discusión de grupo en el

nivel literal provoca que los estudiantes tengan que volver al texto para verificar información o para identificar a personajes, secuencias de acontecimientos o datos explícitos. Carrera Vargas et al. (2025) afirmaron que el estudiante que participa en sesiones de lectura compartida mejora indudablemente su capacidad para recuperar información literal, porque el intercambio con sus compañeros le ayuda a mejorar su memoria textual.

En lo que respecta al nivel inferencial, el diálogo que caracteriza la lectura compartida resulta bastante potente (Cortez Moran y Villalva Cortez, 2024), ya que las inferencias se llevan a cabo en colectivo entre los participantes, debido al intercambio de comprensiones. Por ejemplo, si un estudiante escucha cómo un compañero da sentido a una frase ambigua o desea anticipar un final, aprende a leer entre líneas y conecta información que es implícita en el texto. Este proceso, a lo largo del tiempo, se convierte en automático y se transfiere al momento de la lectura independiente (Huamán Herreros, 2024).

En el nivel crítico, la práctica de la lectura compartida puede resultar un medio relevante para que el alumnado realice juicios, contraste diferentes perspectivas y legitime sus propias apreciaciones a partir del texto. Los datos del estudio de Valentín Mendoza (2025), a partir de la intervención con sesiones de lectura compartida, reportan que en Huancavelica son elocuentes. Tras un trabajo con sesiones de lectura compartida, el 100 % de su alumnado, en este caso desde un nivel bajo inicial, se situó en el nivel alto, es decir, en las tres dimensiones de la comprensión, incluida la crítica. Esto confirma que el diálogo argumentativo que el profesor lleva a cabo durante la lectura compartida ayuda a perfeccionar las capacidades de los estudiantes para evaluar, con algo de argumentación, o cuestionar y posicionarse en determinados aspectos de los textos.

Los autores concuerdan en que la lectura compartida tiene un efecto poderoso en el nivel crítico, el cual es el más difícil para trabajar con métodos tradicionales; sobre todo en un país donde las evaluaciones estandarizadas muestran continuamente un bajo nivel de comprensión en la dimensión crítica, lo cual es esperanzador. El grupo considera que incorporar la lectura compartida no es un lujo, sino una necesidad para modificar estas cifras.

3.3. Estrategias de mediación docente que potencian la comprensión

La disposición de los estudiantes para leer un texto no asegura que se incremente el nivel de la comprensión; para ello, es necesaria una mediación activa por parte de los profesores. Adame et al. (2025) apuntaron que las metodologías activas, como puede ser la lectura compartida,

suponen que el docente adopte el rol de mediador, en el que debe enseñar estrategias de forma explícita para que el grupo de estudiantes avance en su comprensión. Asuero Flores (2022), ahondó en esta idea cuando señaló que no es suficiente enunciar las estrategias, sino que el docente debe enseñarlas a partir de actividades donde el alumno se vea obligado a elaborar, organizar y comprobar aquello que entiende.

Una de esas estrategias es la enseñanza de la metacognición. Según Tobar (2024), implica que los alumnos se den cuenta cómo el profesor planifica, pone objetivos, aflora los conocimientos previos y selecciona las estrategias que utilizará en esta lectura compartida. Dicho modelado explícito, poco a poco logra que los alumnos aprendan a monitorizar su propia comprensión. Porto Hoyos y Rojas (2024) añadieron que debe ser acompañada por la lectura de preguntas que inviten a reflexionar las respuestas dadas, para así convertir al alumno en un lector más autónomo y crítico.

Por su parte, Berrio Fuentes et al. (2025) subrayaron el rol que juega la participación de las familias como complemento de la mediación docente. Si a ello se le añade la implicación de las familias en la lectura compartida en casa, los efectos positivos se multiplican. Esto es especialmente relevante en contextos de escaso capital cultural.

Desde esta visión, se resalta la importancia de la formación de los docentes, ya que no basta con que el educador tenga la intención de facilitar la lectura compartida, tiene que saber cómo realizarla. Por lo tanto, se sugiere que los programas de formación continua incluyan un taller práctico sobre lectura compartida, donde el profesorado pueda ensayar las estrategias de mediación antes de ponerlas en la práctica en el aula, dado que, sin esta condición, la estrategia puede correr el peligro de aplicarse de manera superficial y perder su potencial.

3.4. Evidencia empírica de la relación

Diversos estudios han demostrado la conexión entre la lectura compartida y la mejora de la comprensión lectora. En el estudio de Carrera Vargas et al. (2025), los estudiantes que fueron expuestos a esta práctica, en comparación con aquellos que solo leían de forma individual, documentaron un vocabulario receptivo mucho más extenso y un mejor rendimiento en los trabajos de comprensión inferencial. Los autores sugirieron que esta diferencia está ligada a la posibilidad de discutir el significado de palabras que no conocen en el contexto, algo que no tienen la posibilidad de hacer en la lectura individual.

Gaona Torres et al. (2023) enfatizaron que la promoción de la lectura y las discusiones sobre el texto en el aula favorece el intercambio de ideas entre el alumnado, mejora la capacidad de analizar y leer críticamente, y provoca el aumento de la motivación y del compromiso hacia la lectura, que constituye el motor de la primera. En ese sentido, la motivación es uno de los factores que predice la lectura a largo plazo.

Por su lado, Valentín Mendoza (2025) demostró que el 100 % de los alumnos logró pasar de un nivel bajo de comprensión lectora a un nivel alto, debido a la aplicación de la lectura compartida. Esto se produjo en las dimensiones literal, inferencial y crítica; así, se confirmó que su aplicación también produce efectos positivos en contextos de recursos limitados.

Finalmente, González-Moreno y Solovieva (2024) aportaron pruebas sobre los mecanismos que permiten que se produzca este resultado: la lectura compartida habilita que los estudiantes desarrollen estrategias de regulación, como la identificación del objetivo del texto, la toma de notas, el subrayado de ideas clave y el uso de representaciones gráficas para organizar la información.

La contundencia de los datos empíricos, particularmente el estudio de Valentín Mendoza (2025) en una escuela rural peruana, hizo que el equipo se preguntara por qué esta estrategia que aporta mucho al aprendizaje del contenido no se aplica de forma masiva. Una explicación posible la apuntan los autores con una escasa difusión de estos hallazgos. Las universidades y los institutos pedagógicos deben incluir la lectura compartida como contenido obligatorio en sus mallas curriculares, para que, cuando los futuros maestros accedan a las aulas, ya tengan incorporada esta herramienta.

3.5. Postura de los autores

Una vez revisados y discutidos los fundamentos teóricos, la evidencia empírica y las estrategias de mediación, se sintetiza que la lectura compartida no es un complemento menor o una actividad recreativa, sino una estrategia educativa vertebradora de la comprensión lectora en inicial y primaria. Se establece la distancia de una visión inocente como la que sostiene que reunir a los estudiantes con el texto es suficiente; la lectura compartida tiene sus rituales y requiere planificación, la adquisición de formación docente y una transformación de la cultura del aula.

Finalmente, se asume que su implementación en el Perú tiene sus señas de identidad: un número elevado de estudiantes por aula, escasa variedad de textos y docentes formados de manera deficiente en estrategias interactivas. Precisamente, debido a esta realidad, se considera que vale la pena apostar por esta estrategia. En contextos de desigualdad como el nuestro, muchos niños llegan a la escuela con poco capital cultural; por ello, la lectura compartida iguala el terreno y posibilita que las personas, independientemente de su condición, puedan leer con sentido y, a la vez, construir significado con otros.

CONCLUSIONES

1. La lectura compartida representa una estrategia pedagógica adecuada para el desarrollo de la comprensión lectora en educación primaria, siempre y cuando se implemente de forma sistemática y no de manera eventual, como si fuera solo un recurso más. Esta afirmación está respaldada por los resultados obtenidos en los estudios de Carrera Vargas et al. (2025), Gaona Torres et al. (2023) y Valentín Mendoza (2025). Estos autores documentaron mejoras significativas de vocabulario, fluidez y comprensión inferencial tras la práctica periódica de sesiones de lectura compartida.
2. La lectura compartida impacta positivamente en los tres niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico), con especial potencia en el nivel crítico. Así lo demuestran los resultados obtenidos por Valentín Mendoza (2025), donde el 100 % de los estudiantes de una escuela rural de Huancavelica alcanzó un nivel alto en las tres dimensiones después de implementar sesiones de lectura compartida. Esto implica que la estrategia no debe reservarse exclusivamente para los primeros grados, sino extenderse a toda la primaria.
3. El elemento metacognitivo que se activa durante la lectura compartida justifica, en gran medida, la efectividad de la comprensión lectora. Para Tobar (2024) y González-Moreno y Solovieva (2024), los alumnos que participan en la lectura compartida desarrollan estrategias como la planificación de objetivos, el seguimiento de la comprensión y la autorregulación de las dificultades. Una de las consecuencias es que la enseñanza de la lectura no se limite a la decodificación, sino que incluya, desde temprana edad, la reflexión explícita de los procesos cognitivos utilizados para leer o comprender el texto.
4. El rol del docente en la lectura compartida es determinante para producir el éxito; dicho papel se define como la mediación activa y explícita y el modelado de una estrategia, pero también como la activación de un clima dialógico de respeto. Según Adame et al. (2025), Asuero Flores (2022) y Porto Hoyos y Rojas (2024), el profesor no solo organiza la lectura, sino que también enseña de forma explícita las habilidades de predecir, inferir y monitorear, mientras modeliza, verbaliza e interpreta sus propios procesos como ejemplo para sus alumnos. Esto implica que los profesores se formen inicialmente y de manera continua para elaborar contenidos prácticos sobre la mediación lectora, ya que la simple configuración conjunta de los escolares no garantiza los beneficios de la estrategia.

5. El aprendizaje colaborativo fundamentado en la lectura compartida propicia el desarrollo de habilidades socioemocionales: la escucha activa, el desarrollo de una argumentación respetuosa, la empatía y la mejora cognitiva. En los estudios de Hernández Vélchez (2024) y de Berrio Fuentes et al. (2025), se concluye que los estudiantes que realizan con cierta regularidad sesiones de lectura compartida ayudan más a sus compañeros, tienen una actitud más positiva hacia el trabajo en grupo y poseen una capacidad más amplia para aceptar argumentos diferentes a los suyos.
6. La lectura compartida es adecuada en contextos educativos con desigualdades socioculturales, tal como sucede en muchas de las escuelas peruanas. Uribe Hincapié y Hernández Osorio (2022) sostuvieron que, a través de esta práctica, se permite democratizar el acceso al propio lenguaje académico y a las claves de texto que facilitan leer en el aula, igualando el juego entre el alumno que cuenta con capital cultural. Valentín Mendoza (2025) presentó mejoras significativas en la comprensión lectora cuando utilizó esta técnica, sin énfasis en los recursos tecnológicos o en las bibliotecas actualizadas.
7. La relación entre la lectura compartida y el fortalecimiento de la comprensión lectora no es lineal ni automática, sino que depende de la articulación de múltiples factores. Entre ellos destacan: la calidad de la mediación docente, la frecuencia de las sesiones, la selección de textos pertinentes y la participación activa de los estudiantes. Los autores revisados a lo largo del presente trabajo coinciden en que ninguno de estos factores actúa de manera aislada; la efectividad de la estrategia reside precisamente en su capacidad para integrarlos en un sistema coherente de práctica pedagógica.

REFERENCIAS

- Adame, M., Suárez, A. y Valle, M. (2025). Estrategias innovadoras de enseñanza para el fortalecimiento de la comprensión lectora en la Educación Básica. *Revista Conrado*, e4970, 21-107. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/4970>
- Armijos Uzho, A., Paucar Guayara, C. y Quintero Barberi, J. (2023). Estrategias para la comprensión lectora: Una revisión de estudios en Latinoamérica. *Revista Andina de Educación*, 6(2). <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.6>
- Asuero Flores, Y. (2022). Estrategias Didácticas Activas para fomentar la Comprensión Lectora. *Tesla Revista Científica*, 2(2). <https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e93>
- Beltré Medina, G., Amayuela Mora, G. y Nuñez Morales, M. (2025). Estrategia de formación docente para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de nivel primario. *Revista de Ciencias Médicas y de la Vida*, 1(1-3). <https://editorial.udv.edu.gt/index.php/RCMV/article/view/606>
- Berrio Fuentes, L., Negrete Berrio, L., Negrete Berrio, L. D. y Hernández Ortega, O. (2025). Propuesta pedagógica para fortalecer las competencias lectora en los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Pedro Castellan. *GADE: Revista Científica*, 5(3), 940-958. <https://doi.org/10.63549/rg.v5i3.758>
- Caraballo Julio, N. (2024). El aprendizaje autónomo desde la perspectiva metacognitiva de Flavell. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 10589-10618. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10361
- Carrera Vargas, R., Basantes Yugcha, M., Ortega Rúaless, M. y Herrera Tocagon, D. (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>
- Cieza Altamirano, W. (2023). Análisis de la comprensión lectora en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(31), 2700-2712. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.695>
- Contreras Morales, S. (2021). La comprensión lectora para el éxito escolar. *Dominio de las Ciencias*, 7(3), 61-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8229707>
- Cortez Moran, M. y Villalva Cortez, M. (2024). Estrategias pedagógicas para fomentar la comprensión lectora y el pensamiento crítico a través de la literatura infantil: Un enfoque inclusivo y creativo. *Ciencia y Educación*, Edición Especial, 642-658. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14548209>
- Díaz Calle, Z., Noria Aliaga, V. y Buendía Molina, M. (2024). Comprensión lectora en la era digital: Una revisión sistemática. *Revista Andina de Educación*, 7(2). <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.1>

- Gaona Torres, R., Márquez Sarmiento, G., Quinche Quizhpe, A., Morocho Puga, E. y Vega Gualán, E. (2023). Estrategias para motivar la lectura en la escolaridad. *Revista InveCom*, 3(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10279518>
- 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://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8736417>
- González-Moreno, C. y Solovieva, Y. (2024). Un programa de intervención desde la psicología histórico-cultural para el desarrollo de la comprensión lectora en la edad escolar. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 16(3), 46-59. https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/843
- Hernández Vélchez, M. (2024). Metodologías colaborativas para el abordaje integral de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 32(25), 25-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10161602>
- Huamán Herreros, G. (2024). Relevancia de la comprensión lectora en educación: Una revisión sistemática. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29). <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2109>
- Loayza Romero, M., Gallarday Morales, S. y Arana Loayza, P. (2022). Impacto de las estrategias pedagógicas en las habilidades de comprensión lectora. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1355-1366. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.417>
- Madrid Toapanta, A., Véliz Cedeño, M., Bernal Párraga, A., Toapanta Cadena, S., Abad Troya, L., Atarihuana Eras, M. y Macías García, S. (2024). Estrategias activas para mejorar las competencias lectoras en edades tempranas. *Ciencia Latina Internacional*, 8(4). <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/13205>
- Martínez Corona, J., Palacios Almón, G. y Oliva Garza, D. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. *Ra Ximhai*, 19(1), 67-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8851658>
- Menacho-López, L. (2021). Estrategias colaborativas: aprendizaje compartido para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *Praxis educativa*, 2(3), 243-258. <https://www.redalyc.org/journal/1531/153170560015/html/>
- Ministerio de Educación. (2016a). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016b). *Programa curricular de Educación Primaria*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-nivel-primaria-ebp.pdf>
- Moya Muñoz, L., López Vélez, C., Pérez Marquin, J. y Cedeño León, M. (2025). La

- retroalimentación formativa como estrategia para mejorar el desempeño en el aula. *Revista Científica Zambos*, 4(2), 155-170. <https://revistaczambos.utelvtsd.edu.ec/index.php/home/article/view/118>
- Muegues Rodríguez, M. y Colina Chacín, M. (2023). Lectura compartida para la alfabetización inicial en estudiantes del aula multigrado. *Revista Criterios*, 30(1), 13-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8891290>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). “PISA-2022 results: Facts sheets-Peru”. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/peru-454bdfc1/>
- Porto Hoyos, E. y Rojas, X. (2024). *Constructos teóricos sobre la enseñanza de la lectura a partir de experiencias y conocimientos compartidos por docentes y padres de estudiantes de educación básica primaria de Planeta Rica, Colombia* [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. <https://mail.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1868>
- Pucha-Chiluiza, V., Veloz-Criollo, M., Vera-Pucha, Y. y Aze-Llunitaxi, Y. (2023). Estrategias de aprendizaje activo para mejorar la comprensión lectora en primaria. *Space, Scientific Journal of Multidisciplinary*, 1(3), 44-57. <https://doi.org/10.63618/omd/ssjm/v1/n3/19>
- Sabido Abreu, N. y Mezquita Hoyos, Y. (2022). Autoregulación del aprendizaje para favorecer los procesos de comprensión lectora. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 1161-1179. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.1945
- Tobar, C. (2024). Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de estrategias cognitivas y metacognitivas: Un enfoque desde la teoría de John Flavell. *Revista Investigación & Praxis en Ciencias Sociales*, 3(1), 41-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10018093>
- Uribe Hincapié, R. y Hernández Osorio, D. (2022). La lectura compartida como práctica de interacción y fortalecimiento de capacidades humanas. *Revista Palobra: Palabra que obra*, 22(1), 61-75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8982805>
- Valentín Mendoza, E. (2025). *Lectura compartida para mejorar la comprensión lectora de los Estudiantes de la I.E. N° 30941 Tayacaja – Huancavelica* [Tesis de maestría, Universidad de Huancavelica]. <https://hdl.handle.net/20.500.14597/9876>
- Vásquez Sierra, A. (2022). Comprensión lectora: fundamentos teóricos y estrategias de acercamiento al texto. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 6(4). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2607