

Sección: Miscelánea

Hacia un Desarrollo Equitativo y Sostenible. Perspectivas Europa y América

Motivación como factor relevante para el trabajo de la lectura en el aula¹

Motivation as a relevant factor for reading work in the classroom

Beatriz Hoster-Cabo
Universidad CEU Fernando III
bhoster@ceu.es

Inmaculada Mena-Bernal
C.E.U. Cardenal Spínola CEU,
adscrito a la Universidad de
Sevilla
mmena@ceu.es

Resumen

El estudio nace del interés por la mejora del trabajo de la lectura en el aula y plantea como objetivo general identificar y analizar la presencia en la literatura científica del factor motivacional y su relación con otros factores en la adquisición de la comprensión lectora. Se identifica la presencia del factor motivación en la literatura científica, se estudian las relaciones entre este y otros factores clave que puedan servir de referencia para mejorar el acompañamiento en el desarrollo de la comprensión, y se analizan las conclusiones alcanzadas para identificar elementos comunes y establecer líneas de mejora en el trabajo de la lectura. Con metodología mixta, se trabaja en dos fases: en la primera, se realiza una revisión integradora en la que se establecen las categorías de análisis, se seleccionan los trabajos y se relacionan las variables implicadas en el grado de asociación entre la motivación y el resto de los factores; en la segunda, se realiza un examen crítico de las conclusiones para extraer aspectos clave. Se evidencia que la atención a la motivación es

¹ Recibido: 30/12/2024 Evaluado: 29/01/2025 Aceptado: 07/02/2025

insuficiente y que es necesario aumentarla y atender el efecto que tiene en la mejora de los procesos de adquisición de la comprensión lectora.

Palabras clave: Lectura; motivación; comprensión lectora; formación lectora; educación primaria.

Abstract

The study arises from the interest in improving reading work in the classroom and its general objective is to identify and analyze the presence in the scientific literature of the motivational factor and its relationship with other factors in the acquisition of reading comprehension. The presence of the motivational factor in the scientific literature is identified, the relationships between this and other key factors that can serve as a reference to improve the accompaniment in the development of comprehension are studied, and the conclusions reached are analyzed to identify common elements and establish lines of improvement in the work of reading. Using a mixed methodology, work is carried out in two phases: in the first phase, an integrative review is carried out in which the categories of analysis are established, the work is selected and the variables involved in the degree of association between motivation and the rest of the factors are related; in the second phase, a critical examination of the conclusions is carried out to extract key aspects. It is evident that the attention to motivation is insufficient and that it is necessary to increase it and pay attention to the effect it has on the improvement of reading comprehension acquisition processes.

Keyword: Reading; motivation; reading comprehension; reading training; primary education.

1. Introducción

La preocupación por el rendimiento en el campo de la lectura, que necesita del avance desde la comprensión literal hacia la comprensión inferencial y crítica para la mejora de los resultados de comprensión (Ramírez-Sierra & Fernández-Reina, 2022), lleva a plantearse qué aspectos son los que se atienden y cuáles no en la planificación del trabajo de la lectura en los centros educativos, en general, y en las aulas, en particular.

Los resultados del *Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023) muestran que la puntuación media de España es de 521, 12 puntos por debajo de la media de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y 7 por debajo de la Unión Europea. Estos datos evidencian que la comprensión lectora es una debilidad en nuestro sistema educativo y que requiere de una atención prioritaria por parte los docentes, la Administración y los investigadores, dirigiendo los estudios y las investigaciones hacia la mejora de los niveles de comprensión lectora que alcanzan los

alumnos en el aula y a los aspectos que influyen en el contexto de trabajo en el que se encuentran: el aula.

Con el fin de establecer qué aspectos presentes en las aulas influyen en el avance del trabajo con la lectura y en su éxito, el *Marco de evaluación lectora PIRLS 2021*(Mullis et al., 2021) establece los siguientes factores: el compromiso de los estudiantes hacia la lectura, el desarrollo de las estrategias de lectura, los tipos de textos que se trabajan, la organización del aula, el uso de la biblioteca escolar como recurso, la evaluación de los procesos de lectura, la aplicación de tecnologías de la información y la formación y experiencia del profesorado.

En relación con el factor que aborda el compromiso y la actitud que el estudiante adquiere hacia la lectura, Izquierdo-Magaldi (2020) afirma que la actitud positiva del futuro lector ante el reto de leer es consecuencia de que muestre el deseo de hacerlo, así como un autoconcepto elevado con respecto al sentimiento de competencia ante la lectura, lo que se traduce en que sienta una alta motivación ante el hecho de leer. Como consecuencia, se observa la necesidad de trabajar en el aula con actividades basadas en metodologías que eleven el nivel de autoconcepto del alumno de primaria (Fernández-Remesal & Verdeja, 2024) para promover la motivación hacia la lectura.

Debido a la significatividad que tiene la motivación del alumnado en la práctica docente relacionada con el trabajo de la lectura, y de la relevancia de los factores contextuales de aula que influyen en su desarrollo, en el presente estudio se establece el objetivo de identificar y analizar la presencia en la literatura científica del factor de la motivación y su relación con otros factores en la adquisición de la comprensión lectora, para la mejora del trabajo de la lectura en el aula. Este objetivo general se concreta en tres objetivos específicos:

- Objetivo 1 (O1). Identificar la presencia del factor de la motivación hacia la lectura en la literatura científica
- Objetivo 2 (O2). Analizar las relaciones que se establecen entre este y otros factores clave que puedan servir de referencia para mejorar el acompañamiento al niño en su proceso de adquisición y desarrollo de la comprensión lectora
- Objetivo 3 (O3). Analizar las conclusiones alcanzadas en la literatura científica que aborda la motivación para identificar elementos comunes y establecer líneas de mejora en el trabajo de la lectura en el aula.

Estos se relacionan con las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 1 (H1). En el trabajo de la comprensión lectora en el aula, se están priorizando cuestiones técnicas por encima de las motivacionales, lo que va en detrimento de los resultados del proceso de adquisición

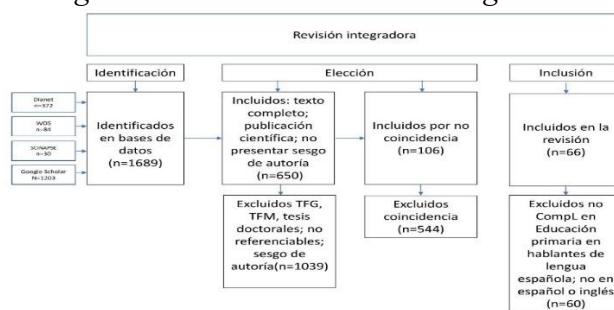
- Hipótesis 2 (H2). Si se aumenta la atención al factor motivacional en el trabajo de la comprensión lectora, combinado con otros, se podrán establecer líneas de mejora que optimicen los resultados.

2. Metodología

Para abordar los objetivos de la investigación, se establecen 16 categorías de análisis, que se corresponden con los factores que configuran el contexto de aula según el informe Marco de evaluación lectora PIRLS 2021(Mullis et al., 2021): motivación al aprendizaje (MA), propósito de lectura (PL), propuesta didáctica (PD), estrategias de lectura (EL), fomento de la autonomía en el estudiante (FA), tipología textual (TT), evaluación en el aula (EA), tecnología de la información en el aula (TI), características de los estudiantes (CE), organización del aula (OA), biblioteca escolar (BE) y preparación de los docentes (PD).

La investigación se aborda desde una metodología mixta en dos fases. En la primera, se seleccionan textos relacionados con la comprensión lectora en las aulas de Educación primaria. Para la selección, a través de una revisión integradora (Guirao, 2015; Hart, 2018), se establecen términos y segmentos de búsqueda asociados a los objetivos e hipótesis inicialmente definidos (comprensión lectora, rendimiento en lectura, pruebas de rendimiento / pruebas de lectura, contexto de aula, alumnos de primaria / comprensión lectora, pruebas de lectura, alumnos de primaria / comprensión lectora, métodos de enseñanza, investigación sobre lectura / comprensión lectora, estrategias de lectura, factores de aula / reading comprehension, reading achievement, achievement tests / reading tests, classroom context, primary school pupils / reading comprehension, reading tests, primary school pupils / reading comprehension, teaching methods, reading research /reading comprehension, reading strategies, classroom factors); se consultan las bases de datos WOS, Dialnet, SCINAPSE y Google Scholar en el rango temporal 2018 a 2023. Se aplican los criterios de inclusión y exclusión y se obtiene como resultado n=66 (véase Figura 1).

Figura 1. Proceso de revisión integradora



Fuente: elaboración propia

Se analizan los documentos seleccionados; se comprueba la aparición/no aparición de las categorías de análisis; se identifica el porcentaje de aparición de estas; se realiza un estudio estadístico descriptivo, en una tabla de frecuencias, para relacionar las variables implicadas en el grado de asociación entre la motivación y el resto de los factores contextuales de aula.

En la segunda fase, se aplica una metodología basada en el examen crítico de textos científicos (López-Noguero, 2002), consistente en analizar las conclusiones expuestas en los documentos seleccionados, para identificar elementos comunes en las relaciones que se establecen entre la motivación y otros factores clave respecto al acompañamiento al niño en su proceso de adquisición y desarrollo de la comprensión lectora, que sirvan para construir líneas de mejora.

3. Resultados

En cuanto a la primera fase de la investigación, los resultados que se obtienen son los siguientes.

Comparamos la variable MA con el resto de las variables, a partir del test chi cuadrado de Pearson con un nivel de significación del 5%, y obtenemos los siguientes datos (véase Figura 2):

Figura 2. Comparación de la variable MA con el resto de las variables

VARIABLES	SIGNIFICACIÓN ASINTÓTICA
BE	<,001
EA	<,001
FA	<,001
PD	<,001
TI	<,001
CE	<,001
EL	<,001
PL	<,001
TT	<,001
OA	<,001

Fuente: elaboración propia

Como todos los p-valores son menores que 0,05, asumimos que todas las variables están asociadas a la variable MA.

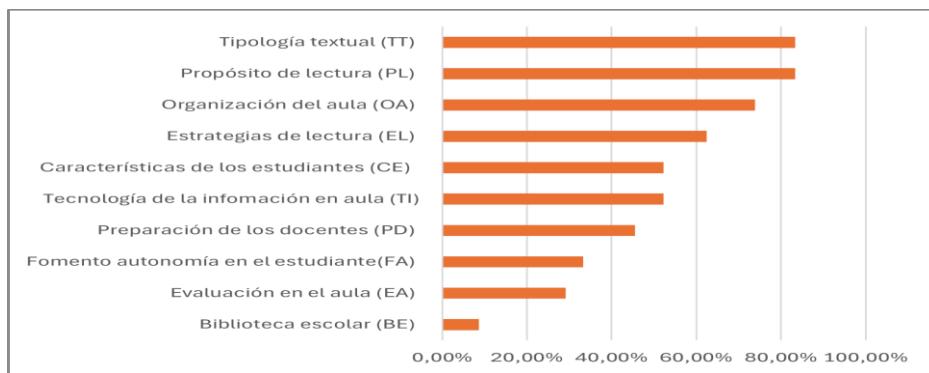
En primer lugar, se comprueba qué documentos abordan la motivación al aprendizaje (MA) y se verifica que su porcentaje es significativamente inferior (36,4%) del que no la aborda (63,6%). Esto ocurre a pesar de la importancia fundamental que tiene la motivación en la comprensión lectora (Becker et al., 2010).

Centrándonos en los estudios que atienden el factor motivacional, buscamos correlaciones con los demás factores y descubrimos que la biblioteca escolar (BE) es el más desatendido (se aborda en un 8,7% de los casos), aunque desempeña un papel destacado que favorece la motivación lectora en el alumnado al dar acceso a materiales diversos, promover la cultura de la lectura, promocionar actividades y aportar un espacio de apoyo y seguridad que favorece el gusto por leer. (Mahwasane, 2017).

En cuanto a la evaluación en el aula (EA), esta es escasamente tratada (29,2%), y le sigue el fomento de la autonomía (FA, 33,3%). Este dato es significativo, ya que las evaluaciones formativas y entre pares tienen un efecto mayor en la motivación hacia la lectura y la implicación de los alumnos (Topping, 2010). El rango intermedio lo ocupan la preparación de los docentes (PD, 45,5%), las Tecnologías de la información en el aula (TI, 52,2%), las características del alumnado (CE, 52,2%) y las estrategias de lectura (EL, 62,5%). Estos factores, aunque medianamente atendidos, requieren una mayor presencia, ya que los docentes que se centran en la motivación intrínseca y conocen en profundidad las estrategias de lectura y las características de sus estudiantes logran despertar en estos un mayor interés por el acto de leer (Troyer et al., 2019).

En cambio, la organización del aula (OA, 73,9%), la tipología textual (TT, 83,3%) y el propósito de lectura (PL, 83,3%) tienen una alta presencia en esos estudios (véase Figura 3). Eso indica que se pone el foco principalmente en los aspectos técnicos de organización del trabajo en el aula, en detrimento de los anteriores.

Figura 3. Presencia de los factores contextuales de aula en estudios que abordan la motivación al aprendizaje



Fuente: elaboración propia

En la segunda fase de la investigación, analizadas las conclusiones alcanzadas por los estudios que abordan la motivación, se establecen los siguientes aspectos clave mayoritariamente presentes en ellas:

1. Actitud y hábito lector

Las actitudes de lectura son más relevantes en el desempeño lector que las estrategias de lectura (Fuentes et al., 2018). El hábito y el gusto por la lectura son los dos factores principales para el aprendizaje (Peña-García, 2019). La falta de hábitos de lectura en los niños es uno de los factores que afectan negativamente a la comprensión lectora, por encima de la autoestima (Guzmán-Grados, 2021); también afectan la falta de interés o recibir poco apoyo o motivación por parte de los adultos que los rodean, tanto su familia como los docentes y la sociedad en general (Chalá & Pérez, 2019).

La competencia autopercibida es la variable motivacional que diferencia significativamente a los niños con dificultades en el rendimiento lector frente a los que no las tienen (Mercader et al., 2019). El alumnado que presenta mayor autoconfianza en sus posibilidades lectoras tiene el doble de probabilidad de ser resiliente que aquellos con menos confianza (García-Crespo et al, 2019).

Estos resultados muestran, por tanto, que para que un alumno esté motivado para leer, hay que trabajar su actitud y su hábito lector, incluso en alumnos que presentan dificultades de aprendizaje.

2. Estrategias de enseñanza

La forma de enseñanza de la lectura predominante es la basada en la lectura mecánica en voz alta y la vocalización, que no contempla la interpretación ni la comprensión lectora como objetivo principal (Lizarazú, 2018). Esto influye negativamente en la motivación.

Los programas que incluyen estrategias metacognitivas tienen mejores efectos sobre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, incluso en aquellos que presentan dificultades de aprendizaje (Robledo et al., 2019). Las estrategias de comprensión lectora metacognitivas se confirman como instrumentos para aumentar y consolidar la comprensión lectora de los estudiantes. Los alumnos más estratégicos son los que presentan mayor comprensión lectora y viceversa. (Vázquez, 2019). Para que la autoperccepción de competencia aumente, es necesario que el alumno esté entrenado en procesos metacognitivos que aumenten su capacidad estratégica.

Sin embargo, las estrategias más utilizadas por los docentes se basan en la lectura en voz alta y formulación de preguntas de tipo cognitivo (identificación de información y ordenación de ideas) y no favorecen que los niños se impliquen metacognitivamente para

desarrollar estrategias autorreguladoras durante la lectura y asumir el control de su proceso de comprensión. El resultado de esta práctica es un bajo nivel de rendimiento (Robledo et al., 2019).

Aplicar programas específicos de entrenamiento lector en un área concreta ayuda a consolidar habilidades generales de la comprensión de textos y aplicarlas en distintas áreas curriculares (Ochoa et al., 2019). Los programas de entrenamiento en estrategias de lectura como la inferencia favorecen la superación del nivel literal y el avance hacia el nivel inferencial y crítico (Avalos et al., 2022), por lo que para el aumento de la motivación es necesario salir de la lectura mecánica hacia el trabajo de las estrategias de comprensión.

El entrenamiento de la atención y de la concentración de los estudiantes es posible a través de las actividades de enseñanza-aprendizaje, si se tienen en cuenta sus perfiles cognitivos, sus necesidades de aprendizaje y los contextos en los que se encuentran (Mesía, 2021). Para optimizar los programas de entrenamiento en estrategias lectoras es necesario evaluar el desarrollo de las habilidades metalingüísticas en el alumnado, debido a su incidencia en el avance del proceso lectoescritor y el aprendizaje en general (Carrillo-López, 2020), por lo tanto, el conocimiento del alumno es fundamental a la hora de diseñar estrategias motivadoras para afrontar la lectura. Estas estrategias motivadoras en los programas de mejora de la comprensión lectora que se diseñen deben estar presentes tanto antes de la lectura (planificación) como durante (supervisión y focalización) y después de esta (evaluación y focalización) (Vázquez, 2019).

3. Textos

Los resultados alcanzados indican que los textos sobre problemáticas sociales ayudan a los alumnos a reconocerse como seres individuales y a comprender lo circundante, e invitan a tomar decisiones reales y con sentido en busca de soluciones (Agudelo, 2017); los textos multimodales, que sobrepasan la lectura convencional porque no se componen exclusivamente por lo escrito, presentan el aliciente de requerir una lectura semiótica, sin dejar de lado la lectura inferencial (Lizarazú, 2018); para niños con dificultades, la técnica de enseñanza basada en pictogramas facilita la comprensión de textos: favorece la concentración, facilita la observación y la definición de conceptos y permite desarrollar la capacidad analítica, lo que mejora la autopercepción de su capacidad lectora (Saltos-Triviño, 2021), y, por último, los textos digitales pueden facilitar la comprensión lectora y promover el aprendizaje colaborativo (Menacho, 2021), aunque no está demostrado que los resultados en estos aspectos difieran de los textos físicos (Neva, 2021). Por lo tanto, la selección de textos influye en el interés que se despierte en el niño por la lectura, y este, en el aspecto motivacional.

4. Colaboración de la familia y de la biblioteca

La familia es agente mediador entre los niños y la lectura y su intervención genera un impacto positivo en el rendimiento escolar y las habilidades lingüísticas de los niños. Sin embargo, se registra una escasa implicación en el proceso de aprendizaje de las habilidades lectoras por su parte (González & Cárdenas, 2020). La falta de acompañamiento en el hogar para el desarrollo de lecturas propuestas y concertadas en clase trae como consecuencia un bajo rendimiento académico y una desmotivación (Lizarazú, 2018). En cambio, los estudiantes de bajo rendimiento escolar experimentan mayor avance en habilidades de comprensión lectora y de pensamiento cuando reciben apoyo por parte de la familia en colaboración con el centro escolar (González-López, 2019). Los precursores lingüísticos, el contexto socioeconómico y el nivel educativo de las madres se considera un factor determinante en el desarrollo lector de sus hijos (Cubilla-Bonnetier et al., 2020).

Cuando el impacto del contexto familiar y educativo en la competencia lectora es positivo, el factor biblioteca contribuye a reforzarlo significativamente, influyendo sobre todo en la seguridad en la lectura, el gusto por la lectura y el sentido de pertenencia (Albelda, 2019). Actividades programadas con familias desde la biblioteca escolar contribuyen a crear vínculos afectivos hacia la lectura (Albelda, 2019).

Existe una influencia positiva de la biblioteca sobre las cuatro dimensiones de la competencia lectora. Asimismo, el uso integrado de los recursos y actividades bibliotecarias vinculados a tareas y proyectos, y especialmente la intervención del profesor bibliotecario cuando este es especialista, contribuye al aprendizaje autónomo, la formación del hábito lector y a la socialización de la lectura (Albelda, 2019). Puntuaciones altas en pruebas PIRLS correlacionan con centros que integran un plan de lectura de la biblioteca en su Proyecto Educativo (Albelda, 2019).

4. Conclusiones

En referencia al primer objetivo específico, identificar la presencia del factor de la motivación hacia la lectura en la literatura científica, se observa que esta es escasa, lo que contrasta con la relevancia que se demuestra que tiene en aquellos estudios en los que sí se aborda. Esto hace concluir la necesidad de poner el foco en el factor motivacional como eje central de la actividad lectora en el aula y demuestra que la primera hipótesis de este estudio se cumple.

En relación con el segundo objetivo, analizar las relaciones que se establecen entre el factor de la motivación y otros factores clave que puedan servir de referencia para mejorar el acompañamiento al niño en su proceso de adquisición y desarrollo de la comprensión lectora, llama la atención que siendo los aspectos de tipología de material, propósito de

lectura y organización del aula los que más aparecen en las conclusiones, sin embargo, sean los que menos se mencionan como factores que influyen en alcanzar la motivación por parte del alumno. Se infiere que se está prestando mayor interés por factores que no influyen en la motivación, en detrimento de aquellos que sí ejercen de manera significativa esta influencia.

En este mismo sentido, resulta significativo que no se atienda en la literatura analizada el factor biblioteca, a pesar del indudable impacto que genera su presencia en la mejora del trabajo de la lectura en los centros. Llegamos a la conclusión de que es necesaria una mayor atención en los proyectos educativos de centro hacia los planes lectores con propuestas de trabajo de la lectura con presencia de la biblioteca, que esta debe convertirse en elemento central y que hay que buscar la mejor manera de lograr su aprovechamiento.

Hay otros elementos, como la evaluación, el fomento de la autonomía, la preparación de los docentes, las TIC en el aula y las características de los estudiantes, que se tienen poco en cuenta cuando se busca trabajar la motivación del alumno. En especial destaca la poca atención prestada al fomento de autonomía y a las características de los estudiantes, dada la vinculación que mantienen con el nivel de autoconcepto y este, a su vez, con la motivación. En relación con el fomento de la autonomía, no atenderla va en detrimento del desarrollo del autoconcepto, y el descenso del autoconcepto lleva a un descenso motivacional; en relación con las características de los estudiantes, si queremos formar a alumnos que puedan tomar decisiones sobre qué leer y para qué, y que deseen hacerlo, debemos tener en cuenta que conocerlos e indagar en sus intereses favorece un aumento de la motivación en el desempeño de la actividad lectora. En definitiva, son dos factores que necesitan una mayor atención en el trabajo de aula con respecto a la lectura.

Asimismo, el hecho de que a la hora de diseñar actividades que promuevan la motivación los factores más presentes sean estratégicos, en lugar de la biblioteca, el fomento de la autonomía o la evaluación formativa es inversamente proporcional a otra de las conclusiones a las que se ha llegado, que es que el hábito lector y el gusto por la lectura son más decisivos que el entrenamiento en las estrategias lectoras. De nuevo, se plantea esencial el conocimiento del alumno al que van dirigidos los esfuerzos para generar la motivación necesaria en el acto de leer.

Sobre el tercer objetivo, identificar elementos comunes en las conclusiones de la literatura científica para establecer líneas de mejora en el trabajo de la lectura en el aula nos lleva a las siguientes consideraciones.

Respecto al papel motivador del docente, concluimos que pasa por guiar al alumno en la lectura inferencial, para que este vaya adquiriendo autonomía progresivamente. Debe procurar alimentar un catálogo amplio y seleccionar y usar diferentes formatos de presentación del texto, teniendo presente que la lectura debe ser siempre inferencial.

Es importante que, en su papel, el docente genere un diálogo con los alumnos en torno a los textos, así como trabajar la lectura de textos que impliquen a los niños y hacerles reflexionar a continuación sobre las emociones que estos generan, canalizándolo hacia propósitos educativos. Para ello, ha de acompañarlos en el proceso de identificación en el texto de situaciones, emociones y problemas propios, así como en el reconocimiento de vías de actuación para la autogestión y la resolución de conflictos.

Tiene que enseñar a los alumnos a deconstruir el texto, con el fin de extraer la información de este para construir el conocimiento a través de la creación de un nuevo texto que muestre gráficamente el sistema de ideas presente en aquel: clasificar, ordenar, organizar y jerarquizar los contenidos interrelacionados.

Además, debe establecer rutinas, repetir pautas y estrategias de trabajo, que dan seguridad y autoconfianza. Recordemos que una persona que se siente capacitada y con confianza en lo que hace, se ve más motivada. Sin embargo, la motivación se va perdiendo cuando el alumno deja de tener confianza en su capacidad lectora; por lo que diseñar un trabajo sistemático, que fomente la autonomía en el proceso lector, pero que mantenga el acompañamiento, favorece que la motivación se mantenga. Por último, el docente tiene que revisar continuamente la práctica docente, identificando las dificultades que experimentan los niños al leer y explorar programas más eficaces para desarrollar la comprensión lectora.

En cuanto al papel motivador de la familia, implica, básicamente, que esta tome conciencia de que la motivación juega un papel fundamental en la prevención de dificultades lectoras, y propiciar en sus hijos la costumbre de leer voluntariamente, porque el hábito de lectura refuerza la seguridad y esta, el autoconcepto. A este respecto, necesita pautas e instrumentos para saber cómo promover esa costumbre, indicaciones muy concretas que acompañen en el proceso y criterios de elección del repertorio.

Así, todo lo anteriormente expuesto demuestra que, si se aumenta la atención al factor motivacional en el trabajo de la comprensión lectora, combinado con otros, se pueden establecer líneas de mejora que optimicen los resultados del trabajo de la lectura en el aula, lo que confirma la segunda hipótesis planteada en este estudio.

A pesar de la limitación que pueda presentar una revisión integradora, dado que se continúan posteriormente realizando publicaciones o que existen en otros idiomas no contemplados, en su interés por ayudar en la mejora del trabajo que se realiza en las aulas para el desarrollo de la comprensión lectora, la aportación fundamental del presente estudio es haber puesto de manifiesto, con una revisión integradora, la escasa atención que se presta a la motivación en la literatura científica, a pesar de la relevancia que alcanza cuando es analizada y el efecto que su presencia en las aulas puede provocar en los resultados obtenidos en relación con la lectura. Por lo que debe establecerse como

condición necesaria el trabajo motivacional para el desarrollo de la comprensión lectora y la mejora de los niveles alcanzados, y servir de base para posteriores estudios y propuestas de trabajo, que tengan en cuenta la presencia de este factor y su relación con el resto que influye en el contexto de aula.

Financiación

Investigación perteneciente al proyecto “Análisis de factores contextuales en el trabajo de la comprensión lectora en Educación primaria y formación de lectores críticos (ACOLEC)”, evaluado por la Agencia Estatal de Investigación y financiado por el Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola CEU.

Referencias

- Albelda-Esteban, B. (2019). Contribución de las bibliotecas escolares a la adquisición de competencias en comprensión lectora en educación primaria en España: una aproximación a partir de los datos del estudio PIRLS 2016. *Revista De Educación*, 11-36. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-384-408>
- Agudelo, P. (2019). La lectura: un modo de consolidar la individualidad y la toma consciente de decisiones. *Aletheia*, 11(1), 89-106.
- Avalos, R., Avalos, J., Reynoso, D., Castro, D., Aquino, J. & Cabrero, A. (2022). Estrategias de lectura para mejorar el nivel de comprensión de textos en los niños de primaria. *Revista de la Universidad del Zulia*, 38, 868-892. <http://dx.doi.org/10.46925/rdluz.38.46>
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational psychology*, 102(4), 773-785.
- Carrillo-López, J., Vejar-Blanco, K., Gómez-Manzano, L. & Vega-Mendoza, A. (2020). Propuesta de protocolo de evaluación de las habilidades metalingüísticas “PROHAMET”. *Revista Científica Signos Fónicos*, 6(2), 62-81.
- Chalá Molina, B. & Pérez Padrón, M. C. (2019). La lectura y la motivación del docente de grado primero marca la diferencia pedagógica. *Conrado*, 15(66), 8-14.
- Cubilla-Bonnetier, D., Aguilar-Pérez, M., Romero-Romero, E. & Quezada, M. (2021). Influencia del contexto socioeconómico en la lectura y sus precursores psicolingüísticos. *Cuadernos de Neuropsicología*, 15(1), 77-94.

- Fernández-Remesal, Á. & Verdeja Muñiz, M. (2024). Relación entre el nivel de lectoescritura y autoconcepto en el alumnado de Educación Primaria: implicaciones pedagógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 23–47. <https://doi.org/10.24310/isl.19.1.2024.17434>
- Fuentes, S., Almaraz, R., Medina, I. & Chavarría, R. (2018). Revisión sobre la intervención precoz en dificultades de aprendizaje relacionadas con la lectura. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 21(3), 35-45.
- García-Crespo, F., Galián, B., Fernández-Alonso, R. & Muñiz, J. (2019). Resiliencia Educativa en Comprensión Lectora: Factores determinantes en PIRLS-Europa, *Revista de Educación*, 384, 71-96.
- González, M. & Cárdenas, H. (2020). La ausencia de la familia en el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora: la experiencia en tres grupos del nivel de I y II ciclo de la enseñanza general básica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-24. <https://10.15517/aie.v20i1.40158>
- González-López, M. (2019). La enseñanza de habilidades de pensamiento y de la comprensión lectora en estudiantes de bajo rendimiento escolar. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 5(9), 145-167.
- Guirao, S. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, 9(2) <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Guzmán-Grados, J. (2021). Autoestima y comprensión numérica y de lectura en alumnos del cuarto grado de primaria de una institución educativa estatal. *Revista De Investigación En Psicología*, 24(1), 117–135. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v24i1.20613>
- Hart, C. (2018). *Doing a Literature Review: Releasing the Research Imagination*. SAGE Publications. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5019541>
- Izquierdo-Magaldi, B., Melero Zabal, Á. & Villalón Molina, R. (2020). Actitudes y sentimiento de competencia hacia la lectura y la escritura del alumnado de 1º y 2º de Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31 (3), 275-284
- Lizarazú, B. (2018). ¿Cómo propiciar en los estudiantes una lectura inferencial? *Infancias Imágenes*, 17(1), 109-116 <http://doi.org/10.14483/16579089.11419>
- Mahwasane, N. (2017). The conceptual roles of the school library. *Journal of Social Sciences*, 50(1-3), 44-50.
- Mercader Ruiz, J., Badenes-Gasset Presentación, A., Abellán Roselló, L. & Siegenthaler Hierro, R. (2019). Perfil motivacional temprano de estudiantes con dificultades de

- acceso al léxico y comprensión lectora en educación primaria. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 413–420. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1514>
- Menacho López, L. (2021). Estrategias colaborativas: aprendizaje compartido para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *Praxis Educativa*, 25(3), 1-16.
- Mesía, G., Méndez, J. & Picho, D. (2021). La atención en el aprendizaje de la comprensión lectora en estudiantes de primaria. Revisión teórica. *Theoretical Review*, 50, 116-127.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2023). *PIRLS 2021: Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora: Informe Español*.
- Mullis, I. & Michael, M. (eds.). (2021). *PIRLS 2021. Marcos de evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Neva, O. (2021). Textos Digitales y Comprensión Lectora en Primaria: Una Revisión de Literatura. *Educación y Ciencia*, 25, e12467. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12467>
- Ochoa, M., del Río, E., Mellone, C. & Simonetti, E. (2019). Eficacia de un programa de mejora de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 63-73. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.172>
- Peña-García, S. (2019). The challenge of reading comprehension in primary education. *Panorama*, 13(1 (24)), 42–56. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1205>
- Ramírez-Sierra, C. & 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.
- Robledo, P., Fidalgo, R. & Méndez, M. (2019). Evaluación de la comprensión lectora a partir del análisis de la práctica del profesorado y la interacción docente-estudiante. *Revista de Educación*, 384, 97-120. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-384-41>
- Saltos-Triviño, A. (2021). Pictogramas para la optimización de la comprensión lectora, una sistematización de experiencias exitosas. *Polo del Conocimiento*, 6(12), 106-121.
- Topping, K. J. (2010). Assessment in schools related to literacy: Reading. In International encyclopedia of education (pp. 189-195). Elsevier.

Troyer, M., Kim, J., Hale, E., Wantchekon, K., & Armstrong, C. (2019). Relations among intrinsic and extrinsic reading motivation, reading amount, and comprehension: a conceptual replication. *Reading and Writing*, 32, 1197-1218.

Vázquez, M. (2019). Programa de Mejora de la Comprensión y Estrategias Lectoras en alumnos de Quinto de Primaria. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 37, 1-16.