Revista Científica Horizontes Multidisciplinarios
e-ISSN: 3028-4074

Ensayo

Comprensión lectora en educación primaria: análisis crítico de factores pedagógicos, familiares y socioterritoriales

Reading comprehension in primary education: critical analysis of pedagogical, family and socio-territorial factors

Richard Manuel Reinel Castro
University of Technology and Education, Estados Unidos
richard.reinelc2025@uted.us; https://orcid.org/0009-0007-6824-1942
Karolay Barrios Ciprian
University of Technology and Education, Estados Unidos
karolay.barriosc2025@uted.us; https://orcid.org/0009-0007-7015-9681

Recepción: 13 de mayo de 2026
Aceptado: 06 de julio de 2026
Publicado: 02 de agosto de 2026

¿Cómo citar este artículo?
Reinel Castro, R. M., & Barrios Ciprian, K. (2026). Comprensión lectora en educación primaria: análisis crítico de factores pedagógicos, familiares y socioterritoriales. *Revista Científica Horizontes Multidisciplinarios, 3*(3), 136-149. https://doi.org/10.65705/RHOMU.v3i3.137.

Copyright: © 2026 Richard Manuel Reinel Castro, Karolay Barrios Ciprian; Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

RESUMEN

La comprensión lectora constituye una capacidad fundamental para el aprendizaje y la participación académica, pero su desarrollo no depende exclusivamente de habilidades individuales. Este ensayo analiza, desde una perspectiva teórica y crítica, los factores pedagógicos, motivacionales, familiares, socioculturales, territoriales e institucionales relacionados con las dificultades de comprensión lectora en educación primaria. La revisión sostiene que comprender implica articular vocabulario, conocimientos previos, inferencias, autorregulación y estrategias de lectura, junto con una mediación docente pertinente. Asimismo, se reconoce la influencia de la motivación, la autoeficacia, las experiencias lectoras familiares y las oportunidades de acceso a materiales y ambientes alfabetizadores. El análisis también advierte que las desigualdades territoriales e institucionales pueden condicionar las oportunidades educativas y configurar escenarios diferenciados para el desarrollo lector. Se concluye que el fortalecimiento de la comprensión lectora requiere respuestas pedagógicas contextualizadas que integren enseñanza estratégica, evaluación formativa, participación familiar, motivación y condiciones institucionales favorables, evitando explicaciones centradas exclusivamente en el déficit del estudiante.

PALABRAS CLAVE: comprensión lectora; educación primaria; mediación pedagógica; entorno familiar; desigualdad educativa.

ABSTRACT

Reading comprehension is a fundamental skill for learning and academic participation, but its development does not depend solely on individual abilities. This essay analyzes, from a theoretical and critical perspective, the pedagogical, motivational, familial, sociocultural, territorial, and institutional factors related to reading comprehension difficulties in primary education. The review argues that comprehension involves articulating vocabulary, prior knowledge, inferences, self-regulation, and reading strategies, along with appropriate teacher guidance. It also acknowledges the influence of motivation, self-efficacy, family reading experiences, and access to literacy-rich materials and environments. The analysis further notes that territorial and institutional inequalities can limit educational opportunities and create unequal scenarios for reading development. It concludes that strengthening reading comprehension requires contextualized pedagogical approaches that integrate strategic teaching, formative assessment, family involvement, motivation, and supportive institutional conditions, avoiding explanations focused exclusively on student deficits.

KEYWORDS: reading comprehension; primary education; pedagogical mediation; family environment; educational inequality.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora constituye una competencia fundamental para el aprendizaje escolar, pues permite construir significados, relacionar información, generar inferencias, valorar críticamente los contenidos y utilizar lo leído para alcanzar diferentes propósitos. Su desarrollo no puede reducirse a la decodificación correcta de palabras, ya que comprender supone una interacción dinámica entre las características del texto, los conocimientos del lector y los procesos cognitivos y estratégicos que intervienen durante la lectura. Solé (1992) concibe la comprensión como una actividad estratégica en la que el lector establece propósitos, anticipa contenidos, controla su comprensión y adopta acciones antes, durante y después de leer. Desde una perspectiva cognitiva, Kintsch (1998) explica que comprender implica construir una representación coherente del texto mediante la integración de la información explícita con conocimientos almacenados previamente, lo que convierte la lectura en un proceso activo de elaboración de significado.

La investigación posterior ha ampliado esta comprensión multidimensional del fenómeno lector. Perfetti y Stafura (2014) sitúan el conocimiento de las palabras y su integración con la representación global del texto como componentes centrales de la comprensión, mientras Oakhill et al. (2015) muestran que las dificultades lectoras pueden relacionarse con procesos diferentes, entre ellos vocabulario, inferencias, integración textual y monitoreo de la comprensión. Más recientemente, Duke y Cartwright (2021) sostienen que los modelos de lectura deben considerar no solo el reconocimiento de palabras y la comprensión lingüística, sino también procesos de autorregulación, motivación, funciones ejecutivas y variables relacionadas con el texto, la tarea y el contexto. Estas perspectivas permiten superar explicaciones reduccionistas del bajo desempeño lector y comprender que las dificultades pueden surgir de la interacción de múltiples componentes cognitivos, lingüísticos, motivacionales y pedagógicos.

La motivación y las experiencias de lectura constituyen igualmente dimensiones relevantes. Guthrie et al. (2007) encontraron relaciones entre motivación lectora y crecimiento de la comprensión durante los últimos años de educación primaria, lo que evidencia que el desempeño no depende exclusivamente de capacidades cognitivas aisladas. Un estudiante que dispone de estrategias, pero encuentra poco significado en la lectura, participa escasamente en prácticas lectoras o ha construido una percepción negativa de su propia competencia puede desarrollar patrones distintos a los de quien interactúa regularmente con textos diversos y recibe mediación pedagógica pertinente. En este sentido, la comprensión lectora debe analizarse como resultado de procesos interdependientes en los que confluyen conocimiento lingüístico, estrategias de comprensión, motivación, oportunidades de lectura y características de la enseñanza.

La relevancia de esta problemática adquiere especial importancia en Colombia. Los resultados de PISA 2022 muestran que los estudiantes colombianos de 15 años obtuvieron un promedio de 409 puntos en lectura, frente a 476 puntos del promedio de los países de la OCDE, y únicamente el 49 % alcanzó al menos el nivel 2 de competencia lectora. Estos resultados no constituyen evidencia directa sobre estudiantes de tercer grado de primaria, pero sí ofrecen un indicador del desempeño lector acumulado del sistema educativo y de la persistencia de dificultades que pueden originarse y consolidarse en etapas escolares anteriores. Por ello, su interpretación debe complementarse con una mirada que considere las condiciones pedagógicas, familiares, institucionales y socioterritoriales en las que se desarrollan las trayectorias lectoras.

En este ensayo, las dificultades de comprensión lectora en educación primaria se examinan desde una perspectiva teórico-crítica orientada a comprender las condiciones que pueden favorecer o limitar el desarrollo lector. El propósito no es establecer relaciones causales ni atribuir empíricamente determinados

factores a una población específica, sino analizar la interacción entre mediación docente, enseñanza explícita de estrategias, motivación, acompañamiento familiar, acceso a materiales y condiciones institucionales y territoriales. Desde esta delimitación, la comprensión lectora se aborda como un fenómeno complejo cuya explicación requiere considerar múltiples dimensiones que interactúan dentro y fuera del espacio escolar.

A partir de estas consideraciones, el presente ensayo sostiene como tesis central que las dificultades de comprensión lectora en educación primaria deben comprenderse como un fenómeno multidimensional derivado de la interacción entre procesos cognitivos, prácticas pedagógicas, motivación, entorno familiar y condiciones socioterritoriales. En consecuencia, su propósito es analizar críticamente estas dimensiones y argumentar la necesidad de respuestas pedagógicas contextualizadas que articulen enseñanza estratégica, mediación docente, experiencias lectoras significativas y participación de la familia y la institución escolar. Desde esta perspectiva, mejorar la comprensión lectora implica no solo intervenir sobre aquello que el estudiante puede o no puede hacer frente a un texto, sino también fortalecer las condiciones educativas que posibilitan la formación de lectores autónomos, estratégicos y capaces de construir significado.

DESARROLLO

Comprensión lectora como proceso cognitivo, estratégico y sociocultural

La comprensión lectora debe entenderse como un proceso de construcción de significado en el que convergen reconocimiento de palabras, conocimiento lingüístico, integración de información, generación de inferencias y regulación de la propia comprensión. Desde el modelo de construcción-integración, Kintsch (1998) explica que el lector construye progresivamente una representación mental del texto mediante la interacción entre la información explícita y sus conocimientos previos. Esta perspectiva permite superar la concepción de la lectura como simple decodificación, pues reconocer correctamente las palabras no garantiza por sí mismo la comprensión de relaciones causales, significados implícitos o ideas globales. En esta misma línea, Perfetti y Stafura (2014) sitúan el conocimiento léxico y los procesos de integración entre palabras y texto como componentes centrales de un sistema de comprensión en el que diferentes habilidades interactúan durante la lectura.

La comprensión depende también de habilidades de orden superior que permiten establecer conexiones entre distintas partes del texto y completar información que no aparece expresada de manera directa. La generación de inferencias desempeña aquí un papel fundamental, porque posibilita relacionar acontecimientos, identificar relaciones causales y construir coherencia global. Oakhill et al. (2015) muestran que algunos estudiantes pueden reconocer palabras adecuadamente y, sin embargo, presentar dificultades específicas para comprender textos cuando existen limitaciones en vocabulario, generación de inferencias, integración de información o monitoreo de la comprensión. Esto implica que el bajo desempeño lector no debe interpretarse automáticamente como una dificultad general de lectura, sino que requiere identificar los componentes específicos que limitan la construcción de significado.

La dimensión estratégica constituye otro componente esencial. Solé (1992) plantea que los lectores competentes establecen propósitos, activan conocimientos previos, anticipan contenidos, formulan preguntas, comprueban sus interpretaciones y evalúan si realmente están comprendiendo. Estas operaciones introducen una dimensión metacognitiva: el estudiante no solo procesa el texto, sino que supervisa su propia actividad cognitiva y modifica sus estrategias cuando detecta dificultades. Desde esta perspectiva, enseñar

comprensión lectora implica hacer visibles las estrategias que utilizan los lectores competentes y ofrecer oportunidades sistemáticas para que los estudiantes aprendan a aplicarlas de manera progresivamente autónoma. La planificación, el monitoreo y la evaluación de la propia comprensión adquieren así un papel central en el tránsito desde una lectura mecánica hacia una lectura estratégica.

Los modelos contemporáneos también cuestionan explicaciones excesivamente fragmentadas del aprendizaje lector. Duke y Cartwright (2021), mediante la denominada *Active View of Reading*, proponen una ampliación de la *Simple View of Reading* al integrar procesos de reconocimiento de palabras, comprensión lingüística, procesos de enlace y autorregulación activa. Dentro de esta última dimensión se consideran factores como motivación, estrategias y compromiso del lector, lo que permite explicar por qué estudiantes con niveles similares de decodificación pueden alcanzar resultados diferentes frente a un mismo texto. Esta perspectiva resulta especialmente útil en educación primaria porque impide reducir la intervención pedagógica a ejercicios mecánicos y obliga a considerar la interacción entre componentes cognitivos, lingüísticos y autorregulatorios en la construcción de la comprensión.

La comprensión lectora posee, además, una dimensión sociocultural que complementa los procesos cognitivos descritos. Desde la perspectiva de Vygotsky (1979), el aprendizaje se configura mediante interacción y mediación social, por lo que las habilidades lectoras se desarrollan dentro de prácticas culturales concretas y no exclusivamente como capacidades individuales. Cassany (2006) profundiza esta idea al comprender la lectura como una práctica social situada en la que interpretar supone reconocer propósitos comunicativos, contextos de producción y formas culturalmente construidas de relacionarse con los textos. En consecuencia, las oportunidades de participar en conversaciones sobre lectura, acceder a materiales diversos, observar modelos lectores y recibir acompañamiento de docentes o familiares forman parte de las condiciones mediante las cuales se construye la competencia comprensiva.

La integración de estas perspectivas permite sostener que la comprensión lectora es un fenómeno multicomponente y contextual. El vocabulario, la generación de inferencias, los conocimientos previos, la autorregulación y las estrategias cognitivas interactúan con la motivación, la mediación pedagógica y las experiencias socioculturales de lectura. Esta concepción resulta fundamental para analizar las dificultades lectoras en educación primaria porque desplaza la explicación desde una lógica centrada exclusivamente en el déficit del estudiante hacia una comprensión de los mecanismos y condiciones que pueden facilitar o limitar su desempeño. A partir de este marco, el siguiente problema consiste en examinar específicamente cómo las prácticas de enseñanza, la selección de estrategias y la calidad de la mediación docente pueden contribuir al fortalecimiento o a la persistencia de dificultades de comprensión.

Factores pedagógicos asociados a las dificultades de comprensión lectora

Las dificultades de comprensión lectora no dependen únicamente de las características individuales del estudiante, sino también de la calidad de las oportunidades de aprendizaje que ofrece la enseñanza. La investigación especializada muestra que comprender requiere articular conocimientos lingüísticos, vocabulario, inferencias, autorregulación y construcción de significado. Duke et al. (2021) sostienen que la enseñanza de la comprensión debe iniciarse desde etapas tempranas y combinar instrucción explícita, modelado, conversación sobre textos y oportunidades para que los estudiantes apliquen estrategias de manera progresivamente autónoma. Esta perspectiva cuestiona la idea de que comprender surgirá automáticamente una vez alcanzada cierta fluidez y sitúa la mediación docente como una condición central

para el desarrollo lector.

Uno de los problemas pedagógicos aparece cuando la enseñanza se concentra predominantemente en decodificación, lectura oral o preguntas de recuperación literal sin ofrecer suficientes oportunidades para interpretar, inferir y justificar significados. La decodificación constituye una base indispensable, pero no garantiza por sí sola la comprensión profunda. Por ello, la enseñanza debe proporcionar situaciones en las que los estudiantes identifiquen ideas principales, formulen predicciones, establezcan relaciones causales, elaboren inferencias y evalúen la coherencia de sus interpretaciones. A partir del análisis de datos de PIRLS 2021, Zheng y Xiao (2025) examina prácticas docentes vinculadas con el desarrollo de la comprensión, entre ellas la identificación de ideas centrales, la elaboración de inferencias, la predicción y el monitoreo de la lectura. Estos resultados aportan evidencia descriptiva relevante sobre el tipo de prácticas que acompañan la enseñanza comprensiva en educación primaria, sin que ello implique por sí mismo establecer relaciones causales.

La activación y ampliación de conocimientos previos constituye otra dimensión fundamental. Comprender un texto exige conectar la información nueva con conocimientos lingüísticos y conceptuales ya disponibles; cuando estos son insuficientes, el estudiante puede reconocer las palabras y aun así no construir una representación coherente de lo leído. Por esta razón, la mediación docente debe incluir actividades que permitan recuperar experiencias pertinentes, aclarar conceptos indispensables, anticipar vocabulario y construir conocimiento sobre el tema antes y durante la lectura. Esta intervención no debería sustituir el trabajo interpretativo del estudiante, sino funcionar como un andamiaje que facilite la construcción progresiva del significado. Duke et al. (2021) destacan precisamente la importancia de fortalecer vocabulario y conocimiento como componentes esenciales de una enseñanza de la comprensión más profunda y transferible.

La enseñanza de estrategias metacognitivas adquiere igualmente relevancia porque permite que el estudiante reconozca cuándo está comprendiendo y qué puede hacer cuando encuentra una dificultad. Solé (1992) propone organizar la actividad lectora mediante estrategias anteriores, simultáneas y posteriores a la lectura, incluyendo anticipación, formulación de preguntas, verificación de hipótesis, aclaración de dudas y síntesis. No obstante, estas estrategias pierden eficacia cuando se enseñan como procedimientos aislados o rutinas descontextualizadas. Conradi Smith et al. (2024) cuestionan precisamente los enfoques de enseñanza basados en una "estrategia de la semana" y proponen integrar la instrucción estratégica alrededor de textos significativos, propósitos auténticos y conversaciones que ayuden al estudiante a decidir cuándo y por qué utilizar determinados recursos de comprensión. Así, la metacognición no consiste en memorizar técnicas, sino en aprender a seleccionar, adaptar y evaluar conscientemente formas de abordar la lectura.

La calidad de la mediación docente también depende de la capacidad para ajustar los apoyos a las necesidades de los estudiantes. Las dificultades lectoras no son homogéneas: algunos niños requieren mayor fortalecimiento de habilidades fundamentales, mientras otros necesitan apoyos específicos en vocabulario, inferencias, autorregulación o integración textual. Denton et al. (2022), en un metaanálisis de 47 estudios que incluyó 7.446 estudiantes desde kindergarten hasta tercer grado con dificultades lectoras o riesgo de presentarlas, encontraron efectos positivos de intervenciones focalizadas sobre distintos resultados de lectura, incluida la comprensión. Esta evidencia respalda la importancia de intervenciones ajustadas a perfiles de necesidad específicos, aunque sus resultados deben interpretarse dentro de las características de los programas, poblaciones y diseños incluidos en el metaanálisis. En este sentido, la evaluación formativa resulta

clave para identificar qué componentes requieren apoyo y orientar decisiones pedagógicas diferenciadas.

Las prácticas pedagógicas pueden convertirse tanto en un factor protector como en una condición que contribuya a mantener las dificultades de comprensión. Una enseñanza limitada a ejercicios mecánicos, preguntas literales y actividades homogéneas reduce las oportunidades de desarrollar inferencias, autorregulación y construcción profunda de significado; por el contrario, una mediación que combine instrucción explícita, conocimientos previos, vocabulario, modelado, conversación sobre textos, evaluación formativa y apoyos diferenciados puede favorecer progresivamente la autonomía del lector. En el contexto de este ensayo, esto implica evitar atribuir el bajo desempeño exclusivamente al estudiante y reconocer que la calidad de la mediación pedagógica constituye una dimensión central para comprender las dificultades lectoras. Sin embargo, la enseñanza escolar no actúa de manera aislada: la motivación, las experiencias lectoras fuera del aula y el acompañamiento familiar también pueden ampliar o restringir las oportunidades para desarrollar comprensión.

Motivación, familia y entorno sociocultural

La comprensión lectora no depende exclusivamente de habilidades cognitivas o de la calidad de la enseñanza, también de la disposición del estudiante para involucrarse de manera sostenida con los textos. La motivación lectora influye en la frecuencia con que los niños leen, en el esfuerzo que están dispuestos a invertir y en la persistencia que muestran cuando encuentran dificultades. Guthrie et al. (2007) evidenciaron relaciones entre motivación y crecimiento de la comprensión durante los últimos años de educación primaria, lo que permite sostener que el desempeño lector no depende únicamente de capacidades cognitivas aisladas. En consecuencia, promover la comprensión implica también crear experiencias en las que leer tenga sentido, permita cierto margen de elección, conecte con intereses personales y no se reduzca exclusivamente a una actividad evaluativa.

La autoeficacia constituye una dimensión estrechamente vinculada con esta motivación. Cuando un estudiante acumula experiencias reiteradas de dificultad puede comenzar a percibirse como poco competente para comprender textos, reducir su participación y evitar situaciones que exijan mayor esfuerzo lector. Por el contrario, las experiencias de progreso, la retroalimentación específica y las tareas ajustadas al nivel de desafío pueden contribuir a fortalecer la percepción de competencia. Desde esta perspectiva, la motivación no debe interpretarse como una característica estable que el niño posee o no posee, sino como un proceso susceptible de ser influido por las experiencias pedagógicas y sociales que rodean la lectura. La percepción de apoyo de adultos, pares y docentes puede contribuir a generar condiciones más favorables para el compromiso lector, especialmente cuando el estudiante encuentra reconocimiento y oportunidades reales de participación.

El entorno familiar constituye otro espacio relevante para el desarrollo lector. Las prácticas de alfabetización en el hogar pueden incluir lectura compartida, conversaciones sobre textos, disponibilidad de libros, narración de historias, acompañamiento en tareas y oportunidades para observar a otros miembros de la familia interactuando con materiales escritos. Claes et al. (2024), a partir de datos de estudiantes de cuarto grado, identificaron asociaciones positivas entre determinados componentes del entorno lector del hogar —entre ellos un clima activo de lectura y la cantidad de libros disponibles— y la comprensión lectora. Estos resultados no permiten establecer relaciones causales, pero sí muestran que las experiencias familiares de lectura pueden formar parte del conjunto de condiciones relacionadas con el desempeño lector. Por ello, resulta más adecuado hablar de ambientes y oportunidades de alfabetización que atribuir el rendimiento

exclusivamente al grado de "acompañamiento" familiar.

La lectura compartida entre adultos y niños representa una práctica especialmente relevante cuando incorpora conversación, preguntas, explicaciones y participación del menor. Jáñez et al. (2024) muestran que el entorno alfabetizador del hogar puede variar según las características de las prácticas de lectura y los medios utilizados, lo que refuerza la necesidad de analizar estas experiencias de manera diferenciada y no como una categoría homogénea. De forma complementaria, Nan y Tian (2025), en una metasíntesis sobre lectura compartida entre padres e hijos, identifican múltiples facilitadores y barreras familiares y comunitarias que condicionan su desarrollo. Esta evidencia invita a evitar interpretaciones deficitarias: una menor frecuencia de lectura en casa no necesariamente refleja falta de interés de las familias, sino que puede estar relacionada con tiempo disponible, recursos, acceso a materiales, confianza para acompañar la lectura u otras condiciones del entorno.

Esta precisión resulta especialmente importante en contextos socialmente diversos. Las oportunidades de lectura pueden estar condicionadas por disponibilidad de materiales, jornadas laborales, nivel educativo de los adultos, acceso a bibliotecas, conectividad y características culturales de la comunidad. Desde una perspectiva sociocultural, Vygotsky (1979) permite comprender que las prácticas lectoras se construyen mediante interacción y mediación, mientras Cassany (2006) recuerda que leer constituye también una práctica social situada. Por ello, las diferencias entre hogares no deberían traducirse automáticamente en juicios deficitarios sobre las familias. Un enfoque contextualizado requiere reconocer tanto las limitaciones estructurales como los recursos culturales existentes —oralidad, narración familiar, conocimientos comunitarios y otras formas de intercambio— que pueden convertirse en puntos de apoyo para fortalecer las prácticas lectoras escolares.

En consecuencia, motivación, autoeficacia y entorno familiar deben entenderse como dimensiones interrelacionadas y no como explicaciones aisladas del desempeño lector. La escuela puede contribuir a fortalecerlas ofreciendo textos diversos y culturalmente pertinentes, oportunidades de elección, experiencias de éxito progresivo y estrategias de vinculación con las familias que no se limiten a asignar tareas para el hogar. En el contexto de este ensayo, ello implica evitar responsabilizar exclusivamente a las familias o a los estudiantes por las dificultades de comprensión y reconocer que las oportunidades lectoras dependen también de condiciones sociales y educativas más amplias. Esta reflexión conduce al siguiente nivel del análisis: las desigualdades educativas, territoriales e institucionales que pueden ampliar o restringir el acceso sostenido a experiencias de lectura de calidad.

Desigualdad educativa, territorio y condiciones institucionales

Las dificultades de comprensión lectora deben analizarse también a la luz de las condiciones estructurales en las que ocurre el aprendizaje. El acceso a materiales de lectura, bibliotecas escolares, docentes con formación especializada, ambientes adecuados para estudiar y oportunidades de acompañamiento no se distribuye de manera homogénea entre territorios ni entre grupos sociales. Estas diferencias pueden traducirse en oportunidades desiguales para desarrollar prácticas lectoras sostenidas desde los primeros años de escolaridad. El Demombynes (2024) advierte que Colombia presenta marcadas desigualdades territoriales en los resultados educativos y que la pobreza de aprendizaje alcanza niveles muy distintos entre municipios. A partir de esta evidencia, el presente ensayo sostiene que las condiciones territoriales pueden influir de manera significativa en las oportunidades de aprendizaje, aunque no deban interpretarse como una causa

única ni determinista del desempeño lector.

La relación entre desigualdad socioeconómica y desempeño educativo constituye, en este sentido, un componente relevante del problema. Los resultados de PISA 2022 muestran que el nivel socioeconómico continúa asociado con diferencias de rendimiento entre estudiantes y que una mayor equidad educativa exige analizar no solo los resultados individuales, sino también las oportunidades que ofrecen los sistemas escolares (OECD, 2023). Este hallazgo resulta especialmente pertinente para la comprensión lectora porque las trayectorias escolares se construyen mediante experiencias acumuladas de acceso a recursos, acompañamiento y participación en prácticas de lectura. Por ello, interpretar las dificultades lectoras exclusivamente como déficit del estudiante puede invisibilizar desigualdades estructurales que condicionan las oportunidades de aprendizaje a lo largo del tiempo.

La dimensión territorial adquiere especial relevancia en Colombia, donde las diferencias entre contextos urbanos y rurales han sido documentadas de manera persistente. La OCDE (2018) identificó históricamente brechas importantes entre estudiantes rurales y urbanos asociadas con diferencias sociales, institucionales y de disponibilidad de recursos educativos. Esta evidencia debe leerse hoy junto con análisis más recientes del Banco Mundial (2024), que continúan señalando que los niños de zonas rurales y de hogares de bajos ingresos se encuentran entre los grupos más expuestos a la crisis de aprendizaje en América Latina y el Caribe. Estas diferencias no implican que la ruralidad determine automáticamente un bajo desempeño, sino que muestran la necesidad de considerar cómo dispersión geográfica, acceso a servicios, infraestructura y disponibilidad de recursos pueden configurar oportunidades distintas para aprender a leer y comprender.

Las condiciones institucionales median, además, la forma en que estas desigualdades territoriales se traducen —o pueden ser compensadas— dentro de la escuela. Una institución con acceso a colecciones diversas, espacios destinados a la lectura, acompañamiento pedagógico y proyectos institucionales sostenidos dispone de mayores posibilidades para generar experiencias lectoras frecuentes y significativas. En Colombia, el fortalecimiento de la lectura, la escritura y la oralidad se articula actualmente mediante el Plan Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas (PNLEO), mientras el CONPES 4068 de 2021 establece la Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares. Aunque ambos instrumentos se relacionan, no son equivalentes: el PNLEO constituye una estrategia de implementación y articulación sectorial, mientras el CONPES 4068 define lineamientos de política pública para fortalecer acceso a materiales, mediación, bibliotecas escolares y capacidades institucionales.

No obstante, la existencia de políticas nacionales no garantiza automáticamente que sus beneficios se materialicen de igual manera en todas las comunidades educativas. La implementación depende de las capacidades institucionales, la continuidad de los programas, la disponibilidad de recursos, la formación docente y las condiciones particulares de cada territorio. Estas dimensiones deben considerarse como factores relevantes para comprender las posibilidades reales de fortalecer la comprensión lectora en contextos educativos diversos. En consecuencia, resulta necesario examinar de qué manera la infraestructura, los recursos pedagógicos, el acceso a materiales y la capacidad institucional interactúan con las prácticas de enseñanza y las experiencias familiares de lectura. Desde esta perspectiva, las políticas de promoción lectora requieren procesos de implementación contextualizados que reconozcan las características y necesidades específicas de cada comunidad educativa.

La comprensión lectora no puede desvincularse de las condiciones sociales, territoriales e institucionales que configuran las oportunidades de aprendizaje. La desigualdad educativa no actúa como

una explicación automática del bajo desempeño, pero puede modificar el acceso a experiencias lectoras de calidad, las posibilidades de acompañamiento y la capacidad de la escuela para responder a diferentes necesidades. Desde esta perspectiva, fortalecer la comprensión lectora exige combinar intervenciones pedagógicas con condiciones institucionales que garanticen acceso a materiales, formación docente, ambientes lectores y continuidad de las estrategias. Este análisis conduce al último eje del desarrollo: la necesidad de articular los factores cognitivos, pedagógicos, motivacionales, familiares y socioterritoriales en una respuesta pedagógica contextualizada, en lugar de abordarlos mediante acciones aisladas.

Hacia una respuesta pedagógica contextualizada para el fortalecimiento de la comprensión lectora

El análisis desarrollado permite sostener que las dificultades de comprensión lectora no deberían abordarse mediante intervenciones aisladas, pues surgen de la interacción entre procesos cognitivos, prácticas pedagógicas, motivación, experiencias familiares y condiciones socioterritoriales. Desde esta perspectiva, una respuesta educativa pertinente requiere articular acciones que fortalezcan simultáneamente la construcción de significado, la elaboración de inferencias, la autorregulación, la enseñanza estratégica y la participación del estudiante. Duke et al. (2021) sostienen que la enseñanza de la comprensión debe integrar conocimiento, vocabulario, estrategias, discusión sobre textos y motivación, mientras Duke y Cartwright (2021) subrayan la interacción dinámica entre componentes lingüísticos, cognitivos, de enlace y autorregulatorios. En consecuencia, la intervención pedagógica no debería reducirse a una técnica única, sino estructurarse como un conjunto coherente de apoyos adaptados a las necesidades de los lectores.

La mediación docente constituye el eje articulador de esta respuesta. Enseñar a comprender implica modelar procesos de pensamiento, formular preguntas que movilicen inferencias, activar conocimientos previos, anticipar vocabulario relevante y ofrecer oportunidades para que los estudiantes expliquen y contrasten sus interpretaciones. Solé (1992) plantea que las estrategias de lectura adquieren sentido cuando se integran antes, durante y después del contacto con el texto, mientras Oakhill et al. (2015) muestran que las dificultades comprensivas pueden responder a componentes distintos y, por tanto, requieren apoyos diferenciados. Una práctica contextualizada debe partir de la evaluación formativa para identificar qué necesita cada estudiante y ajustar progresivamente la mediación, evitando tanto la enseñanza uniforme como la dependencia permanente del apoyo adulto.

Esta intervención necesita complementarse con experiencias lectoras significativas y sostenidas. La selección de textos debe considerar nivel de complejidad, intereses, conocimientos previos, diversidad textual y pertinencia cultural, de manera que la lectura no se limite a responder cuestionarios o repetir información explícita. Guthrie et al. (2007) muestran que la motivación guarda relación con el desarrollo de la comprensión, lo que refuerza la importancia de ofrecer propósitos auténticos, posibilidades de elección y situaciones en las que los estudiantes puedan experimentar progreso. En este sentido, la selección de textos y tareas debería buscar un nivel de desafío que favorezca el avance mediante apoyos adecuados, de modo que el estudiante pueda ampliar progresivamente sus capacidades sin convertir la lectura en una experiencia mecánica o excesivamente frustrante.

La articulación con las familias debe construirse desde una lógica de acompañamiento y no de responsabilización. Las escuelas pueden favorecer prácticas lectoras mediante préstamo de libros, orientaciones sencillas para lectura compartida, conversaciones sobre textos, actividades comunitarias y estrategias que reconozcan las posibilidades reales de cada hogar. Claes et al. (2024) muestran asociaciones

positivas entre determinados componentes del entorno lector familiar y la comprensión, mientras Nan y Tian (2025) evidencian que las prácticas de lectura compartida dependen de múltiples barreras y facilitadores familiares y comunitarios. Por ello, una estrategia contextualizada debe evitar modelos homogéneos de participación familiar y generar alternativas flexibles que valoren tanto la lectura convencional como narraciones, oralidad y conocimientos culturales que pueden convertirse en recursos para fortalecer la experiencia lectora.

Las condiciones institucionales son igualmente necesarias para que estas acciones puedan sostenerse en el tiempo. La formación docente, la disponibilidad de materiales, el uso pedagógico de bibliotecas, los espacios de trabajo colaborativo y la continuidad de los proyectos lectores condicionan la posibilidad de transformar las prácticas. Desde la perspectiva de Shulman (1987), la enseñanza eficaz requiere conocimiento especializado para representar, explicar y mediar los contenidos de manera comprensible para los estudiantes, lo que refuerza la importancia de la formación profesional docente. En un plano distinto, el PNLEO y el CONPES 4068 de 2021 proporcionan orientaciones de política pública dirigidas al fortalecimiento de la mediación, el acceso a materiales, las bibliotecas escolares y las capacidades institucionales. Estos elementos pueden asumirse como referentes para diseñar acciones que respondan a necesidades efectivamente identificadas, evitando trasladar soluciones generales sin considerar las particularidades de cada comunidad educativa.

Una respuesta pedagógica contextualizada para fortalecer la comprensión lectora debe articular enseñanza explícita y estratégica, evaluación formativa, motivación, experiencias lectoras significativas, participación familiar e institucionalidad educativa. Su propósito no consiste únicamente en elevar resultados en pruebas, sino en ampliar las capacidades de los estudiantes para interpretar, inferir, cuestionar y utilizar la lectura como herramienta de aprendizaje y participación. Desde esta perspectiva, las intervenciones deben construirse a partir de necesidades reales, evitar explicaciones centradas exclusivamente en el estudiante y rechazar soluciones estandarizadas que desconozcan las diferencias entre contextos. La comprensión lectora se fortalece cuando la escuela reconoce la multidimensionalidad del fenómeno y organiza respuestas sostenidas que articulen al estudiante, al docente, a la familia y al entorno educativo dentro de una misma estrategia pedagógica.

CONCLUSIONES

La comprensión lectora en educación primaria debe entenderse como un proceso multidimensional que no puede explicarse únicamente a partir de las capacidades individuales del estudiante. La revisión teórica desarrollada permite sostener que comprender un texto exige la interacción entre vocabulario, conocimientos previos, generación de inferencias, autorregulación, estrategias de lectura y construcción activa de significado. A estos componentes se suman factores motivacionales, pedagógicos, familiares e institucionales que pueden ampliar o restringir las oportunidades de aprendizaje. En consecuencia, las dificultades lectoras requieren interpretaciones integrales que superen las explicaciones centradas exclusivamente en el déficit individual.

Desde la dimensión pedagógica, se concluye que la calidad de la mediación docente constituye un elemento central para favorecer el desarrollo de la comprensión. La enseñanza explícita de estrategias, el modelado, la activación de conocimientos previos, el trabajo con vocabulario, la formulación de preguntas inferenciales y la evaluación formativa permiten responder de manera más precisa a las distintas necesidades

de los estudiantes. Asimismo, una enseñanza homogénea, centrada principalmente en la decodificación o en la recuperación literal de información, resulta insuficiente para desarrollar lectores capaces de interpretar, integrar, cuestionar y utilizar la información de manera progresivamente autónoma.

La revisión realizada también permite reconocer que la motivación, la autoeficacia y las experiencias lectoras familiares forman parte del entramado que sostiene el desarrollo de la comprensión. Sin embargo, estos factores no deben utilizarse para responsabilizar a los estudiantes o a sus familias por las dificultades observadas. Las oportunidades de lectura en el hogar dependen de condiciones materiales, culturales, sociales y temporales diversas, por lo que la escuela debe promover formas flexibles de participación familiar y reconocer los recursos culturales existentes en cada comunidad. Desde esta perspectiva, fortalecer la lectura implica construir vínculos entre escuela, familia y entorno, y no trasladar unilateralmente la responsabilidad educativa hacia el hogar.

Las desigualdades territoriales e institucionales constituyen igualmente un componente que no puede ser ignorado. El acceso a materiales, bibliotecas, formación docente, acompañamiento pedagógico y proyectos lectores sostenidos varía entre contextos y puede generar oportunidades educativas diferenciadas. En este sentido, resulta necesario reconocer que las condiciones pedagógicas, familiares e institucionales pueden interactuar de manera distinta según las características de cada comunidad educativa. Por ello, cualquier análisis sobre comprensión lectora debe considerar estas dimensiones sin asumir relaciones causales automáticas, atendiendo a la diversidad de recursos, apoyos y oportunidades que configuran las trayectorias lectoras de los estudiantes.

El fortalecimiento de la comprensión lectora requiere respuestas pedagógicas contextualizadas capaces de articular enseñanza estratégica, evaluación formativa, motivación, experiencias lectoras significativas, participación familiar y condiciones institucionales favorables. La principal implicación de esta reflexión es que ninguna intervención aislada resulta suficiente frente a un fenómeno de naturaleza multidimensional. Por ello, las respuestas educativas deberían construirse a partir de necesidades efectivamente identificadas, evitando soluciones estandarizadas y promoviendo acciones sostenidas que integren al estudiante, al docente, a la familia y al entorno educativo. De este modo, la comprensión lectora puede asumirse no solo como un indicador de rendimiento escolar, sino como una capacidad transversal para el aprendizaje, la participación social y la construcción de pensamiento crítico.

REFERENCIAS

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Claes, R., Laga, J., Denies, K., Bleukx, N., Dockx, J., Van Keer, H., & Aesaert, K. (2024). The interplay between students' home literacy environment, reading attitudes and comprehension: A serial mediation analysis using PIRLS 2021-data. *Large-scale Assessments in Education, 12*, Article 43. https://doi.org/10.1186/s40536-024-00233-8

Conradi Smith, K., Williams, T. W., & Frackelton, E. P. (2024). "No more strategy of the week": Considerations for connecting comprehension instruction back to the book. *The Reading Teacher, 77*(4), 512–521. https://doi.org/10.1002/trtr.2261

Denton, C. A., Hall, C., Cho, E., Cannon, G., Scammacca, N., & Wanzek, J. (2022). A meta-analysis of the effects of foundational skills and multicomponent reading interventions on reading comprehension for

primary-grade students. *Learning and Individual Differences, 93*, Article 102062. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102062

Departamento Nacional de Planeación. (2021). *Documento CONPES 4068: Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares*. Consejo Nacional de Política Económica y Social.

Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly, 56*(S1), S25–S44. https://doi.org/10.1002/rrq.411

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

Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology, 32*(3), 282–313. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.05.004

Jáñez, Á., Rosales, J., De Sixte, R., & Ramos, M. (2024). Is the home literacy environment different depending on the media? Paper vs. tablet-based practices. *Reading and Writing, 37*, 2349–2364. https://doi.org/10.1007/s11145-023-10467-7

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Plan Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas (PNLEO)*.

Nan, J., & Tian, Y. (2025). Parent–child shared book reading challenges and facilitators: A systematic review and meta synthesis. *Frontiers in Psychology, 16*, Article 1635956. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1635956

Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. Routledge.

OECD. (2018). *OECD reviews of school resources: Colombia 2018*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264303751-en

OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

Perfetti, C. A., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading, 18*(1), 22–37. https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1–22.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Zheng, L., & Xiao, Y. (2025). Unpacking the influence of teachers' reading instruction strategies on primary school students' reading achievement: Evidence from PIRLS 2021. *Reading Research Quarterly, 60*(4), Article e70064. https://doi.org/10.1002/rrq.70064

CONFLICTO DE INTERÉS

Ninguno.

FINANCIAMIENTO

Ninguno.

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD AUTORAL

Richard Manuel Reinel Castro: conceptualización, revisión sistemática de la literatura, análisis formal y redacción del manuscrito.

Karolay Barrios Ciprian: revisión sistemática de la literatura, análisis formal y redacción del manuscrito.