

ARTÍCULO DE REVISIÓN

Lectura compartida en educación básica y su relación con la comprensión lectora

Shared reading in basic school and its relationship with reading comprehension

Recibido: 05/02/2025, Revisado: 10/06/2025, Aceptado: 13/06/2025, Publicado: 16/06/2025

Para citar este trabajo:

Carrera Vargas, R. M., Basantes Yugcha, M. C., Ortega Rúaless, M. del R., & Herrera Tocagon, D. F. (2025). Lectura compartida en educación básica y su relación con la comprensión lectora. *DISCE. Revista Científica Educativa Y Social*, 2(1), 122-134. <https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i1.39>

Autores

Rosa Mireya Carrera Vargas¹

Ministerio de Educación de Ecuador
mirecarrera2013@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-6625-2971>

Martha Cecilia Basantes Yugcha²

Unidad Educativa Gonzalo Albán Rumazo
basantes@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0007-2767-0687>

Marcia del Rocío Ortega Ruales³

Escuela Nueve de Agosto
marciar.ortega@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0000-0488-4243>

Diego Fernando Herrera Tocagon⁴

Unidad Educativa Juan Montalvo
diegod25@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-2500-9323>

¹ Master Universitario en estudios avanzados de literatura española y latinoamericana

² Licenciada en Ciencias de la Educación mención Educación Primaria. Magister en Educación Básica.

³ Docente destacada por más de 30 años de experiencia educativa. Magister en Educación Básica.

⁴ Licenciado en Ciencias de la Educación, mención Educación Básica. Magister en Educación Digital E-Learning y Redes Sociales”

Resumen

La lectura compartida en educación básica se reconoce como una práctica potente para activar conocimientos previos, favorecer la construcción de inferencias y promover estrategias metacognitivas que inciden en la comprensión lectora. Este artículo presenta una revisión narrativa de evidencia empírica en español publicada entre 2010 y 2025 en bases y portales de acceso abierto (Scielo, Redalyc, Dialnet, Ocnos, INEE), con énfasis en aulas de Educación básica y primeros ciclos. Se analizan estudios sobre lectura dialógica, lectura en voz alta y secuencias didácticas de lectura compartida, así como informes nacionales derivados de PIRLS 2021. Los hallazgos indican asociaciones consistentes entre la implementación sistemática de lectura compartida y mejoras en comprensión literal e inferencial, ampliación de vocabulario y fortalecimiento de la autorregulación lectora; además, se describen condiciones didácticas de eficacia: frecuencia, andamiaje verbal explícito, preguntas de alto nivel, selección de textos y participación activa del estudiantado. Se discuten implicaciones para el diseño de microprácticas de aula y para políticas de alfabetización en educación básica. Se concluye con orientaciones para integrar la lectura compartida en una arquitectura curricular de comprensión.

Palabras clave: Comprensión de lectura; Lectura; Educación básica; Aprendizaje colaborativo; Interacción en clase.

Abstract

Shared reading in primary education is recognized as a powerful practice for activating prior knowledge, fostering the construction of inferences, and promoting metacognitive strategies that influence reading comprehension. This article presents a narrative review of empirical evidence in Spanish published between 2010 and 2025 in open-access databases and portals (SciELO, Redalyc, Dialnet, Ocnos, INEE), with an emphasis on primary-education classrooms and the early grades. It analyzes studies on dialogic reading, teacher read-alouds, and shared-reading instructional sequences, as well as national reports derived from PIRLS 2021. The findings indicate consistent associations between the systematic implementation of shared reading and improvements in literal and inferential comprehension, vocabulary expansion, and strengthened self-regulation in reading; in addition, the review describes instructional conditions for effectiveness: frequency, explicit verbal scaffolding, higher-order questioning, careful text selection, and active student participation. Implications are discussed for the design of classroom micro-practices and for literacy policies in primary education. The article concludes with guidance on integrating shared reading into a curriculum architecture for comprehension.

Keywords: Reading comprehension; Reading; Primary education; Collaborative learning; Classroom interaction.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es un proceso constructivo y estratégico que articula conocimientos lingüísticos, textuales y socioculturales; se aprende y enseña mediante la mediación deliberada del docente y oportunidades auténticas de leer con propósito. Desde la didáctica de la lectura en español, se ha subrayado que comprender implica activar esquemas, formular hipótesis, verificar y regular la propia interpretación mediante estrategias antes, durante y después de leer (Solé, 1992). En el mismo horizonte, Cassany (2006) argumenta que la lectura contemporánea demanda prácticas de interpretación crítica situadas, en las que el aula opera como comunidad de sentido que negocia significados.

En ese marco, la lectura compartida, en voz alta, dialógica o interactiva, combina modelado del adulto, diálogo igualitario y andamiaje progresivo para hacer visibles los procesos de comprensión. La evidencia iberoamericana muestra efectos positivos sobre vocabulario, decodificación y comprensión cuando la lectura compartida es sistemática y de “alta calidad” didáctica (Iraola & Martínez Pereña, 2015; Chimá-López, 2018). Estas prácticas se diferencian de la lectura en voz alta meramente performativa porque interpelan a los estudiantes con preguntas inferenciales, promueven conexiones con experiencias previas y explicitan estrategias metacognitivas.

La lectura dialógica, inspirada en el aprendizaje dialógico (Flecha, 1997), pone el foco en el diálogo igualitario y la co-construcción de significados. En educación básica, distintas investigaciones en español reportan mejoras en comprensión cuando se promueven tertulias literarias dialógicas, con guías de discusión y participación reglada (Gutiérrez Fresneda, 2016; Ramírez, 2021). Estas actuaciones enfatizan la interacción, el reconocimiento de múltiples interpretaciones y el uso de preguntas de alto nivel cognitivo, constituyendo un ecosistema de aula sensible a la diversidad (Cardini et al., 2021).

Los fundamentos psicolingüísticos y socio-constructivistas de estas prácticas beben de la tradición hispano-latinoamericana sobre alfabetización inicial: los trabajos de Ferreiro y Teberosky mostraron que los niños construyen hipótesis sobre el sistema de escritura antes

de la enseñanza formal, de modo que la mediación debe partir de sus conceptualizaciones (Ferreiro & Teberosky, 1979). En clave literaria y de cultura escrita, Colomer (1996) sitúa la comprensión como eje de una didáctica que transita de la transmisión de patrimonio a la formación de lectores capaces de interpretar y dialogar con los textos. Lerner (2001) propone, asimismo, reorganizar la vida escolar para leer y escribir con propósitos reales en comunidades de aprendizaje, dando sentido a las prácticas de aula.

Una cuestión decisiva para los sistemas educativos es si estas microprácticas impactan resultados a gran escala. PIRLS 2021 mostró para España un rendimiento medio de 521 puntos en 4.º de Educación básica, por debajo del promedio OCDE-28, con variabilidad asociada a factores del alumnado y del contexto (INEE, 2023). Análisis secundarios recientes en español señalan la influencia combinada de actitudes hacia la lectura, autoeficacia y bienestar escolar sobre el rendimiento, con efectos del contexto socioeconómico y de los recursos en el hogar (Ortega-Rodríguez, 2025). Tales hallazgos refuerzan la necesidad de intervenir desde la cultura de aula: prácticas de lectura compartida frecuentes, con andamiaje explícito y participación situada.

Ahora bien, traducir evidencia a decisiones didácticas requiere instrumentos prácticos. En el plano curricular, materiales de referencia en español proponen secuencias de lectura compartida que articulan anticipación, lectura guiada y discusión, con evaluación formativa mediante rúbricas o listas de cotejo (SEP, s. f.). Por su parte, guías de tertulias literarias dialógicas sugieren condiciones de implementación (frecuencia, grupos pequeños, selección de textos, rotación de roles) que maximizan el aprendizaje dialógico (Cardini et al., 2021). En educación infantil y primeros grados, se recomienda el uso de libros grandes, preguntas no literales y repetición con el mismo texto para consolidar vocabulario e inferencias (Llamazares Prieto & Alonso-Cortés Fradejas, 2016).

Con base en lo anterior, el objetivo de este artículo es sintetizar y analizar la evidencia en español sobre la relación entre lectura compartida en educación básica y comprensión lectora, describiendo los rasgos de las prácticas más eficaces y sus condiciones de

implementación. El problema que se aborda es doble: por un lado, la persistencia de brechas en comprensión lectora en la región iberoamericana; por otro, la distancia entre la evidencia disponible y su adopción sistemática en la vida de aula. A partir de una revisión narrativa centrada en estudios empíricos y documentos técnico-curriculares publicados en español, se exploran resultados, mecanismos mediadores (vocabulario, inferencias, autorregulación) y recomendaciones prácticas para su integración en la programación docente.

METODOLOGÍA

Se desarrolló una revisión narrativa con énfasis en investigaciones y documentos en español que examinan el impacto de la lectura compartida (en voz alta, dialógica o interactiva) sobre la comprensión lectora en Educación básica. La elección de una revisión narrativa, en lugar de una metaanálisis formal, responde al carácter heterogéneo de los diseños (cuasi-experimentales, estudios de intervención, análisis correlacionales y estudios de caso), de las medidas de comprensión (pruebas estandarizadas, rúbricas de inferencia, desempeño en tareas) y de las modalidades de intervención (terturias, lectura interactiva, secuencias con álbumes ilustrados).

Se consultaron portales y bases en acceso abierto y de amplio uso en el ámbito iberoamericano (Scielo, Redalyc, Dialnet, Ocnos), además de páginas institucionales en español (INEE, ministerios de educación) para informes nacionales vinculados a PIRLS 2021. Se utilizaron descriptores combinados en español: lectura compartida, lectura dialógica, lectura en voz alta, comprensión lectora, Educación básica. Se priorizaron publicaciones entre 2010 y 2025, admitiendo clásicos fundacionales en español (Ferreiro & Teberosky; Colomer; Lerner; Flecha) cuando fueran necesarios para la sustentación teórica.

Dentro de los criterios de inclusión se tiene: (a) Estudios empíricos o documentos técnico-curriculares en español; (b) población objetivo: Educación básica (se admitieron trabajos en infantil si su lógica de intervención era extrapolable a 1.º-4.º y tenían resultados sobre comprensión o mecanismos proximales); (c) intervención explícita de lectura

compartida (voz alta guiada, diálogo, tertulias, lectura interactiva), o análisis de sus componentes (andamiaje, preguntas de alto nivel, repetición con el mismo texto); (d) resultados en comprensión lectora (literal e inferencial), vocabulario, autorregulación o indicadores asociados. Los criterios de exclusión: estudios exclusivamente en lengua inglesa sin versión en español; trabajos sobre lectura autónoma sin mediación; intervenciones centradas en decodificación sin componente de comprensión.

Se extrajeron de cada estudio los siguientes elementos: muestra y contexto, modalidad de lectura compartida, duración/frecuencia, instrumentos de comprensión, principales resultados y limitaciones. Con base en ello, se realizó una síntesis temática organizada en tres ejes: (1) efectos sobre comprensión (literal/inferencial); (2) mecanismos (vocabulario académico, estrategias metacognitivas, participación discursiva); (3) condiciones de eficacia (frecuencia, selección de textos, preguntas y andamiaje, evaluación formativa). La valoración del peso de la evidencia se orientó por el tipo de diseño (Ato, López-García & Benavente, 2013), privilegiando estudios de intervención y cuasi-experimentales cuando estaban disponibles y sin excluir estudios descriptivos rigurosos.

Cabe mencionar que, para garantizar trazabilidad se registraron enlaces y metadatos de cada fuente y se contrastaron resultados coincidentes entre repositorios. La interpretación se apoyó en marcos metodológicos ampliamente utilizados en investigación educativa en español, especialmente en la definición de alcance del estudio y los criterios de coherencia interna del diseño (Hernández-Sampieri et al., 2014; Bisquerra & Sabariego, 2004/2012).

RESULTADOS Y DISCUSIONES

La presente revisión dejó como evidencia 8 categorías, las cuales son:

1) Efectos sobre la comprensión lectora. Los estudios convergen en que la lectura compartida mejora la comprensión, con efectos más claros cuando incluye preguntas de alto nivel, modelado del pensamiento y relecturas del mismo texto. En educación básica, la lectura en voz alta con discusión guiada produjo incrementos en comprensión respecto de comparaciones sin mediación, especialmente en los niveles inferenciales (Chimá-López, 2018). En lectura dialógica, intervenciones breves ,4 a 8 semanas, reportaron mejoras en indicadores de comprensión y participación discursiva (Gutiérrez Fresneda, 2016). Las tertulias literarias dialógicas en aulas de educación básica muestran beneficios adicionales en habilidades de argumentación y cohesión grupal, vinculados a la comprensión profunda de textos (Ramírez, 2021).

2) Evidencia en primer ciclo y puente hacia educación básica. Aunque parte de la investigación procede de infantil, sus mecanismos son relevantes para 1.º-3.º de Educación básica. La revisión de Iraola y Martínez Pereña (2015) documenta beneficios de la lectura compartida sobre vocabulario, complejidad del lenguaje oral y narración, factores predictivos de comprensión en ciclos posteriores. La síntesis de Llamazares Prieto y Alonso-Cortés Fradejas (2016) detalla condiciones de “alta calidad” (frecuencia, grupos pequeños, instrucción explícita de vocabulario, preguntas no literales) que se alinean con los procesos de comprensión en educación básica.

3) Mecanismos mediadores. Tres mecanismos destacan: (a) vocabulario académico, que amplía la base semántica para integrar ideas; (b) inferencias, que permiten pasar de lo explícito a lo implícito; y (c) autorregulación, que sostiene la monitorización de la comprensión. En lectura compartida dialógica, el énfasis en preguntas inferenciales y el pensar en voz alta del docente detonan estas rutas (Llamazares Prieto & Alonso-Cortés Fradejas, 2016). Estudios con álbumes ilustrados reportan impacto sobre perfiles cognitivos

y emocionales que facilitan el involucramiento lector y la construcción de significado (Vargas García, 2020).

4) Lectura dialógica y cultura de aula. La tradición del aprendizaje dialógico en español sostiene que el diálogo igualitario y la participación significativa de toda la comunidad son elementos estructurales para aprender a comprender (Flecha, 1997). Guías y experiencias sistematizadas muestran que las tertulias literarias integran de forma orgánica preguntas abiertas, anticipación y co-construcción de sentidos, con resultados sobre motivación y comprensión (Cardini et al., 2021; Ramírez, 2021). En evaluaciones escolares, docentes reportan que la verbalización explícita de estrategias (modelado, andamiaje y retroalimentación) mejora la comprensión y la autonomía lectora.

5) Resultados en relación con PIRLS 2021. En el plano macro, el informe español de PIRLS 2021 ubica el rendimiento en comprensión por debajo del promedio OCDE-28; análisis complementarios en español identifican la actitud hacia la lectura y la autoeficacia como factores asociados al rendimiento (INEE, 2023; Ortega-Rodríguez, 2025). La lectura compartida incide justamente en estas variables al generar experiencias de lectura con sentido, participación y éxito progresivo, especialmente en estudiantes con menor capital cultural. Este alineamiento sugiere una vía realista de mejora desde el aula, coherente con los hallazgos de PIRLS.

6) Programas y secuencias didácticas en español. Materiales curriculares iberoamericanos recomiendan sesiones de lectura compartida con anticipación (activación de saberes previos), lectura con pausas (preguntas inferenciales, aclaración de vocabulario) y cierre (síntesis y evaluación formativa), además de listas de cotejo y rúbricas sencillas (SEP, s. f.). La literatura sugiere que repetir la lectura del mismo texto en sesiones consecutivas consolida vocabulario e inferencias y favorece una participación más amplia (Llamazares Prieto & Alonso-Cortés Fradejas, 2016).

7) Estudios de intervención adicionales en español. Gutiérrez-Fresneda (2017) reportó que un programa de lectura compartida con entrenamiento en habilidades

prelectoras impactó el aprendizaje lector (revista Ocnos). En cuarto de educación básica, estrategias colaborativas estructuradas, cercanas a la lógica dialógica, han mostrado mejoras en comprensión y rendimiento (López, 2021). En suma, cuando la lectura compartida se integra como rutina frecuente, con andamiaje explícito y evaluación formativa, se observan ganancias en comprensión literal e inferencial.

CONCLUSIONES

La lectura compartida en educación básica constituye una intervención pedagógica de alta relación costo-efectividad para mejorar la comprensión lectora. Su potencia didáctica radica en hacer visibles los procesos cognitivos de la comprensión (activar saberes previos, anticipar, inferir, monitorizar, sintetizar) y en sostener un clima dialógico que legitima las interpretaciones diversas, la pregunta genuina y la construcción colectiva de sentido.

En el plano del aula, la evidencia sugiere que la lectura compartida debe ser frecuente (al menos varias veces por semana), estructurada (anticipación-lectura con pausas-cierre) y explícita en el modelado estratégico. Las preguntas que trascienden lo literal y conectan ideas dispersas favorecen la comprensión profunda; la relectura del mismo texto permite consolidar vocabulario académico y automatizar procesos inferenciales. La selección de textos variados, narrativos, informativos, poéticos, álbumes ilustrados y no ficción, alineados con intereses y desafíos progresivos, amplía el repertorio léxico y las estructuras discursivas disponibles para el alumnado.

La lectura compartida es también un dispositivo de equidad. Al abrir espacios de participación oral mediada, aumenta la probabilidad de éxito de quienes parten con menor capital cultural, pues democratiza el acceso a claves del texto y al vocabulario académico. En aulas multigrado o con diversidad lingüística, las prácticas dialógicas, con turnos regulados, roles rotativos y co-construcción de significados, ofrecen un andamiaje que habilita la participación de todos y todas, al tiempo que fortalece la autorregulación lectora.

Para la planificación docente, se recomienda: (1) programar ciclos de lectura compartida de 4-6 semanas con un objetivo de comprensión concreto (por ejemplo, formular inferencias causales o construir resúmenes); (2) diseñar guías de discusión con preguntas graduadas (literal-inferencial-crítica), incluyendo momentos de pienso en voz alta por parte del docente; (3) incorporar evaluación formativa con listas de cotejo breves que observen participación, uso de evidencias del texto y progresión en estrategias; (4) asegurar la repetición de textos clave y la transferencia de estrategias a la lectura independiente; (5) articular las sesiones con otras áreas del currículo para dar propósito a leer con datos, mapas, instrucciones o problemas.

En el nivel institucional y de política, integrar la lectura compartida a planes de mejora y a los proyectos lectores de centro puede elevar la cultura lectora y ofrecer coherencia entre aulas. La formación docente debería priorizar el dominio del andamiaje verbal, el diseño de preguntas de alto nivel y la evaluación formativa de la comprensión. Asimismo, la disponibilidad de acervos actualizados y diversos ,con espacio para la literatura infantil y juvenil iberoamericana, resulta condición material para que estas prácticas prosperen.

La lectura compartida no es un accesorio: es una arquitectura de mediación que convierte la lectura en una práctica socialmente significativa. Cuando se instala como rutina con calidad didáctica, promueve avances visibles en comprensión, incrementa la motivación para leer y fortalece la identidad de los estudiantes como lectores capaces de construir significado con otros. Su adopción sistemática en educación básica es una estrategia pertinente, viable y alineada con el objetivo de formar lectores críticos y autónomos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511> revistas.um.es
- Cardini, A., et al. (2021). Tertulias literarias dialógicas. Fundación Chile / educarchile. https://m.educarchile.cl/sites/default/files/2021-06/tertulias_literarias_dialogicas_2021_v2.pdf m.educarchile.cl
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama. (Capítulos disponibles en acceso abierto). media.utp.edu.co
- Chimá-López, F. D. J. (2018). Efectos de la lectura en voz alta en la comprensión lectora en estudiantes de básica educación básica. *Pensamiento Psicológico*, 16(1), 11–27. https://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-58582018000100011 scielo.org.co
- Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. En *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura* (núm. 8). Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza. (Recurso académico en línea). Gretel
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI. (Ediciones y extractos en repositorios académicos). contentcrfp.gnoss.com
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós. (Síntesis y módulos formativos en línea). cralozoyuela.es
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2016). La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora. *Investigaciones Sobre Lectura*, 5, 52–58. <https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243923005.pdf> Redalyc.org
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2017). Efecto de la lectura compartida y las habilidades prelectoras en el aprendizaje lector. *Ocnos*, 16(2), 17–26. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259153707002.pdf> Redalyc.org
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). México / Madrid: McGraw-Hill. (Edición en español y recursos abiertos). Dialnet

- INEE – Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2023). PIRLS 2021. Avance de resultados nacionales. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://inee.educacion.es/2023/05/16/avance-de-resultados-nacionales-pirls-2021/innee.educacion.es>
- Iraola, E. G., & Martínez Pereña, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros infantiles ilustrados: Breve revisión. *Educación XX1*, 18(1), 303–324. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/download/12334/12225> revistas.uned.es
- Llamazares Prieto, M. T., & Alonso-Cortés Fradejas, M. D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en Educación Infantil. *Revista Ibero-americana de Educación*, 71, 151–172. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie71a07.pdf> rieoei.org
- López, L. M. (2021). Estrategias colaborativas: aprendizaje compartido para el desarrollo de la comprensión lectora en cuarto grado. *Revista Boletín Redipe*, 10(4), 50–61. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8429282.pdf> Dialnet
- Ortega-Rodríguez, P. J. (2025). PIRLS 2021. Factores relacionados con el rendimiento lector en Educación Educación básica en España. *Estudios sobre Educación*, 48, 161–185. <https://www.researchgate.net/publication/381926156> ResearchGate
- SEP – Secretaría de Educación Pública (México). (s. f.). Fichero de actividades para lectura y escritura. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/FICHERO-LECTURA-Y-ESCRITURA-1.pdf> Subsecretaría de Educación Básica
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó. (Capítulos y extractos disponibles en repositorios institucionales). media.utp.edu.co
- Vargas García, V. A. (2020). La lectura dialógica en la promoción de perfiles cognitivos, emocionales y comportamentales en primera infancia. *Ocnos*, 19(1), 7-19. https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/download/ocnos_2020.19.1.1888/218/1470 revistaocnos.com
- Ramírez, M. C. (2021). Las tertulias literarias dialógicas en Educación Educación básica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, estudio de caso en Málaga. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8200280>

Conflicto de intereses

El autor (o los autores) declara(n) que esta investigación no tiene conflicto de intereses y, por tanto, acepta(n) las normativas de publicación de esta revista.

Financiación

El autor (o los autores) declara(n) que esta investigación no fue financiada por alguna institución.

Declaración de contribución de los autores/as

Rosa Míreya Carrera Vargas: Conceptualización; Metodología; Análisis formal; Administración del proyecto; Redacción borrador original; Supervisión.

Martha Cecilia Basantes Yugcha: Investigación de literatura; Búsqueda y cribado de fuentes; Selección de estudios; Curación de datos; Validación; Redacción revisión y edición.

Marcia del Rocío Ortega Rúaes: Recolección y organización de información; Sistematización de fuentes; Gestión de referencias bibliográficas; Visualización; Redacción revisión y edición.

Diego Fernando Herrera Tocagon: Metodología; Definición y ajuste de criterios de revisión; Supervisión; Redacción revisión y edición; Edición final.

