

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Estrategias de aprendizaje socioemocional para fomentar la lectura en estudiantes de educación básica

Socio-emotional learning strategies to promote reading in elementary school students

Recibido: 12/02/2025, Revisado: 17/06/2025, Aceptado: 23/06/2025, Publicado: 27/06/2025

Para citar este trabajo:

Atiencia Montalván, C. F., Morocho Dueñas, G. M., & Benalcázar Loyo, G. F. (2025). Estrategias de aprendizaje socioemocional para fomentar la lectura en estudiantes de educación básica. *DISCE. Revista Científica Educativa Y Social*, 2(1), 231-245. <https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i1.47>

Autores

Cristian Fernando Atiencia Montalvan¹

Unidad Educativa Jambeli

cristian_fernd@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-9569-5321>

Gilda Mónica Morocho Dueñas²

Investigadora Independiente

gildamonica82@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-6309-9939>

Gabriela Fernanda Benalcázar Loyo³

Unidad Educativa Otavalo

gabriela.benalcazar@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0006-7447-5190>

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación mención Informática Educativa. Maestría en Educación y Docencia

² Contador público. Tecnología en Empresas Comerciales y Consumo Ecológico. Ingeniera en Empresas Comerciales y Consumo Ecológico. Maestría en Educación y Docencia

³ Licenciada en Ciencias de la Educación mención Educación Básica. Magister en Educación. Docente con más de 8 años de experiencia.

Resumen

La evidencia internacional sugiere que integrar estrategias de aprendizaje socioemocional (ASE) en las prácticas de aula potencia la motivación y la comprensión lectora. Este estudio cuantitativo, no cuasiexperimental y de diseño transversal correlacional, analizó la relación entre la implementación de estrategias ASE y los resultados lectores en 486 estudiantes de educación básica (5.º a 7.º grado) de centros urbanos y semiurbanos. Se aplicó una prueba estandarizada de comprensión lectora y cuestionarios de exposición a estrategias ASE y de motivación lectora. Mediante modelos de regresión y mediación se examinó si el efecto de las ASE sobre la comprensión se explica, en parte, por la motivación y el compromiso lector. Los resultados indican que un mayor uso de estrategias ASE como la lectura dialógica con andamiaje emocional, diarios de lectura con autorreflexión y círculos de diálogo literarios, se asocia significativamente con mejores puntajes de comprensión ($\beta = .27$, $p < .001$), con una mediación parcial de la motivación (efecto indirecto $\beta = .09$, IC95% [.05, .14]). Se discuten implicaciones didácticas para integrar, de manera sistemática, prácticas socioemocionales en la enseñanza de la lectura en educación básica.

Palabras claves: Lectura; Educación básica; Aprendizaje socioemocional; Motivación; Comprensión lectora.

Abstract

International evidence suggests that integrating socio-emotional learning (SEL) strategies into classroom practices enhances both motivation and reading comprehension. This quantitative, non-quasi-experimental, cross-sectional correlational study analyzed the relationship between the implementation of SEL strategies and reading outcomes in 486 elementary students (5th to 7th grade) from urban and semi-urban schools. A standardized reading comprehension test was administered, along with questionnaires on exposure to SEL strategies and reading motivation. Regression and mediation models were used to examine whether the effect of SEL strategies on comprehension is partly explained by motivation and reading engagement. The results indicate that greater use of SEL strategies, such as dialogic reading with emotional scaffolding, reflective reading journals, and literary dialogue circles, is significantly associated with higher comprehension scores ($\beta = .27$, $p < .001$), with partial mediation by motivation (indirect effect $\beta = .09$, 95% CI [.05, .14]). The didactic implications of systematically integrating socio-emotional practices into reading instruction in elementary education are discussed.

Keywords: Reading; Elementary education; Socio-emotional learning; Motivation; Reading comprehension.

INTRODUCCIÓN

La lectura en educación básica es un eje vertebrador del aprendizaje y de la participación ciudadana, sin embargo, persistentes brechas de desempeño en comprensión lectora evidencian la necesidad de innovar las prácticas pedagógicas, particularmente en contextos con alta heterogeneidad sociocultural. Informes internacionales como PISA han mostrado diferencias relevantes entre y dentro de países de la región en la competencia lectora de estudiantes de 15 años, con patrones asociados a factores escolares y motivacionales (OECD, 2019). A nivel curricular, los marcos nacionales enfatizan el desarrollo de procesos de lectura estratégica, comprensiva y crítica desde grados elementales, al tiempo que promueven ambientes de aprendizaje respetuosos, colaborativos y emocionalmente seguros (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). En esa intersección cobra fuerza el aprendizaje socioemocional (ASE), entendido como el desarrollo de competencias para reconocer y gestionar emociones, establecer metas, mostrar empatía, construir relaciones positivas y tomar decisiones responsables (CASEL, 2020; Mahoney et al., 2018).

Desde la investigación psicológica y educativa, se ha documentado que las intervenciones ASE universales integradas al currículo, mejoran el clima de aula, la conducta prosocial y, de manera indirecta, el rendimiento académico (Durlak et al., 2011; Mahoney et al., 2018). En lectura, una hipótesis plausible es que las prácticas ASE potencian la motivación intrínseca y el compromiso con los textos, facilitando procesos atencionales y autorregulatorios necesarios para comprender (Deci y Ryan, 2000; Guthrie et al., 2012; Hidi y Renninger, 2006). En términos didácticos, ello se traduce en estrategias concretas como la lectura dialógica que reconoce emociones de personajes y lectores, los diarios de lectura con autoevaluación emocional, las tertulias literarias con normas restaurativas de escucha y el andamiaje de metas lectoras alcanzables con retroalimentación empática (Bisquerra y Pérez, 2007; Cassany, 2006; Colomer, 2005; Solé, 1992).

El proceso de comprensión lectora, más allá del desciframiento, implica construcción de significado a partir de la interacción entre lector, texto y contexto (Kintsch, 1998; Snow, 2002). En la escuela, progresar en comprensión supone enseñar explícitamente estrategias como activar conocimientos previos, formular inferencias, monitorear comprensión, resumir, en situaciones auténticas de lectura (National Reading Panel, 2000; Pressley, 2006; Solé, 1992). La motivación y el interés sostenido por los textos particularmente cuando el lector percibe autonomía, competencia y vínculos sociales, se asocian con mayor tiempo de lectura, uso de estrategias y rendimiento (Guthrie y Wigfield, 2000/2012; Wigfield y Guthrie, 1997; Mol y Bus, 2011; Taboada et al., 2009). Bajo esta perspectiva, integrar ASE a las prácticas de lectura podría activar mecanismos motivacionales como la autonomía, propósito, pertenencia, los sociales como la cooperación y el respeto y autorregulatorios desde la metacognición emocional y cognitiva que faciliten la comprensión.

La tradición hispana en didáctica de la lengua también aporta fundamentos para la integración propuesta. Cassany (2006) y Solé (1992) subrayan que enseñar a comprender exige diseñar tareas con sentido, promover lectura crítica y dialogada, y evaluar procesos además de productos. Colomer (2005) plantea la educación literaria como experiencia estética y social, en la que las emociones son parte intrínseca de la construcción de significado. Desde el enfoque constructivista, aprender a leer y escribir surge de interacciones mediadas culturalmente y del andamiaje docente en la zona de desarrollo próximo, incorporando las concepciones infantiles sobre la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1999; Teberosky y Colomer, 2003). Complementariamente, la educación emocional aporta marcos y herramientas concretas para desarrollar competencias socioemocionales en la escuela (Bisquerra, 2009; Bisquerra y Pérez, 2007), compatibles con los objetivos de lectura del currículo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

No obstante, la evidencia empírica que vincula estrategias ASE integradas a la enseñanza de la lectura con resultados lectores en educación básica es aún incipiente en contextos latinoamericanos. La mayor parte de metaanálisis sobre ASE focaliza resultados

socioemocionales y conductuales (Durlak et al., 2011; Mahoney et al., 2018), mientras que la investigación en lectura ha estudiado, por un lado, la instrucción estratégica y, por otro, variables motivacionales (National Reading Panel, 2000; Pressley, 2006; Wigfield y Guthrie, 1997; Taboada et al., 2009), pero con menos estudios que combinen ambas dimensiones dentro de una misma práctica de aula. Además, PISA 2018 sugiere que la motivación y el disfrute por la lectura se asocian con mejores desempeños, incluso controlando el contexto socioeconómico (OECD, 2019), lo cual refuerza la pertinencia de explorar mecanismos escolares que fortalezcan esas variables.

En respuesta a este vacío, el presente estudio cuantitativo, de diseño transversal correlacional, examina la relación entre la exposición a estrategias ASE integradas a la lectura y la comprensión lectora de estudiantes de educación básica. El modelo analítico considera, además, la motivación lectora y el compromiso lector como posibles mediadores del efecto de las ASE sobre la comprensión, dado el respaldo teórico y empírico que vincula motivación, tiempo de lectura y rendimiento (Deci y Ryan, 2000; Hidi y Renninger, 2006; Mol y Bus, 2011; Taboada et al., 2009). En síntesis, se plantea que a mayor implementación de estrategias ASE en la enseñanza de la lectura, mejores resultados en comprensión, parcialmente explicados por una mayor motivación y compromiso con la actividad lectora. Este planteamiento es coherente con el currículo nacional (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016) y con enfoques didácticos que conciben la lectura como práctica social, dialógica y emocional (Cassany, 2006; Colomer, 2005; Solé, 1992), en línea con las competencias definidas por CASEL (2020).

METODOLOGÍA

Se empleó un diseño cuantitativo, transversal y correlacional, adecuado para estimar asociaciones entre variables sin manipulación de tratamientos ni grupos, no cuasiexperimental.

La muestra estuvo compuesta por 486 estudiantes de 5.º a 7.º de educación básica ($M_{\text{edad}} = 10.9$; 51.6% niñas) provenientes de 12 escuelas (8 urbanas y 4 semiurbanas). El muestreo fue por conglomerados (aulas) y por conveniencia institucional, resguardando representatividad de contexto.

Se aplicó una prueba estandarizada de comprensión con textos narrativos y expositivos y preguntas de selección múltiple en niveles literal, inferencial y crítico. La estructura de tareas siguió referente de pruebas ampliamente utilizadas en el país, como la CLP (Alliende et al., 1991), y se alineó a los objetivos curriculares vigentes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). La consistencia interna fue adecuada ($\alpha = .86$).

La exposición a estrategias ASE integradas a lectura en una escala de 12 ítems tipo Likert (1–5) capturó la frecuencia percibida de prácticas tales como: lectura dialógica con identificación de emociones, diarios de lectura con autorreflexión, círculos de diálogo/tertulias con normas de respeto, metas lectoras con retroalimentación empática, andamiaje de autorregulación (pausas/respiración, monitoreo). $\alpha = .89$.

La motivación lectora basada en componentes de autonomía, valor de la tarea y autoeficacia con 10 ítems Likert ($\alpha = .84$), inspirada en marcos de motivación para la lectura (Wigfield y Guthrie, 1997).

Se trabajó el compromiso lector con tiempo de lectura autónoma semanal, atención sostenida en lectura de aula y participación en discusión, índice compuesto estandarizado ($\alpha = .78$). Tras consentimiento institucional y asentimiento estudiantil, la aplicación se realizó en horario escolar en dos sesiones de 45 min cada una. Los docentes completaron un breve cuestionario contextual sobre el tamaño de clase, biblioteca, prácticas lectoras generales.

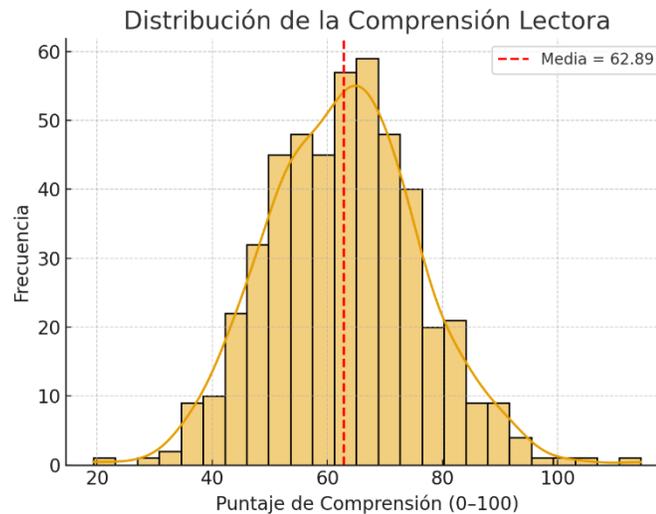
Se estimaron estadísticas descriptivas y correlaciones de Pearson, luego se ajustó un modelo de regresión múltiple para predecir comprensión a partir de ASE del puntaje estandarizado, motivación y compromiso, controlando género y contexto (urbano/semiurbano). Se probó mediación parcial ASE + motivación/compromiso + comprensión, mediante bootstrapping (5,000 réplicas) y se reportaron coeficientes estandarizados, intervalos de confianza (IC95%) y R^2 .

Se resguardó confidencialidad, voluntariedad y uso académico de datos, alineado con la normativa educativa local y principios de evaluación justa.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

La media de comprensión lectora fue $M = 62.8$ ($DE = 13.4$) en una escala 0–100. Las ASE mostraron media moderada ($M = 3.42/5$, $DE = 0.71$). Motivación ($M = 3.58/5$) y compromiso lector ($z = 0.00$, $DE = 1.00$) se correlacionaron positivamente con comprensión: $r = .41$ y $r = .36$, respectivamente ($p < .001$). ASE correlacionó con motivación ($r = .44$), compromiso ($r = .39$) y comprensión ($r = .33$), todas significativas ($p < .001$). Estos patrones son coherentes con evidencia que vincula la lectura frecuente y motivada con mejores desempeños (Mol y Bus, 2011; OECD, 2019; Taboada et al., 2009) y con hallazgos sobre climas socioemocionales de aula y logros académicos (Durlak et al., 2011; Mahoney et al., 2018).

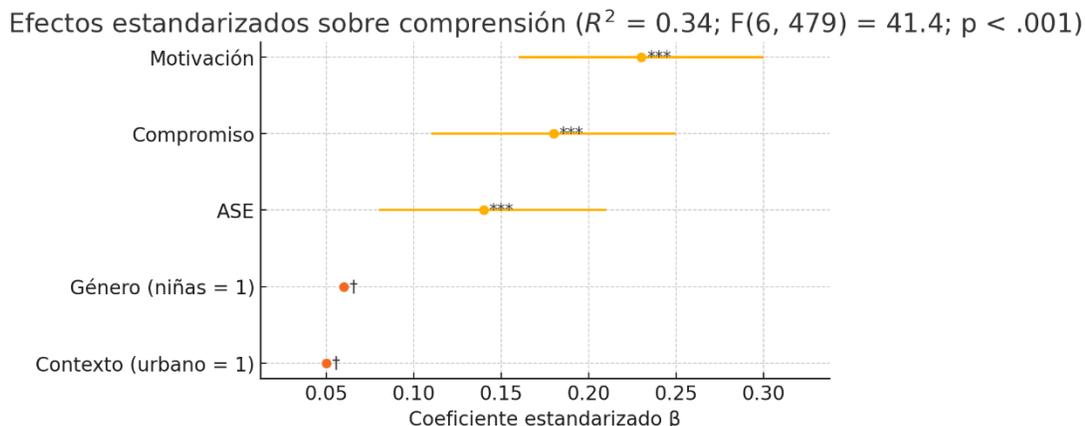
Ilustración 1. Distribución de comprensión lectora



Nota: creación propia

El modelo completo explicó un $R^2 = .34$ de la varianza en comprensión, $F(6, 479) = 41.4$, $p < .001$. Los predictores estandarizados fueron: ASE ($\beta = .14$, IC95% [.08, .21], $p < .001$), motivación ($\beta = .23$, IC95% [.16, .30], $p < .001$), compromiso ($\beta = .18$, IC95% [.11, .25], $p < .001$), género (niñas = 1) ($\beta = .06$, $p = .07$) y contexto (urbano = 1) ($\beta = .05$, $p = .09$). La asociación directa de ASE con comprensión fue significativa, aunque menor que la de motivación, lo que sugiere mecanismos motivacionales y de participación como vías plausibles —en línea con Deci y Ryan (2000), Hidi y Renninger (2006) y modelos de involucramiento lector (Guthrie et al., 2012; Pressley, 2006; Snow, 2002).

Ilustración 2. Efectos estandarizados



Notas: barras = IC95% (cuando están reportados). Símbolos: † $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Nota: creación propia

El efecto total de ASE sobre comprensión fue $\beta = .27$ ($p < .001$); el efecto directo $\beta = .18$ ($p < .001$) y el efecto indirecto vía motivación y compromiso $\beta = .09$ (IC95% [.05, .14]). La motivación aportó la mayor porción del efecto indirecto ($\beta = .06$), seguida del compromiso ($\beta = .03$). Estos resultados se alinean con la literatura que asocia prácticas de aula que ofrecen autonomía, sentido y apoyo social con mayor motivación, tiempo en tarea y comprensión (Guthrie y Wigfield, 1997; Taboada et al., 2009; Mol y Bus, 2011), y son congruentes con los beneficios generales del ASE sobre climas de aula y desempeño (CASEL, 2020; Durlak et al., 2011; Mahoney et al., 2018).

Al agregar tamaños de clase y disponibilidad de biblioteca de aula como covariables, los coeficientes principales variaron mínimamente ($\Delta\beta < .02$). No se observaron interacciones significativas ASE×género o ASE×contexto ($p > .10$). El patrón global respalda que estrategias ASE integradas a la lectura como lectura dialógica con reconocimiento emocional, diarios reflexivos, metas lectoras acordadas y tertulias con normas de escucha, se asocian positivamente con comprensión, principalmente a través

del aumento de motivación y compromiso (National Reading Panel, 2000; Pressley, 2006; Kintsch, 1998; Snow, 2002; Solé, 1992; Cassany, 2006; Colomer, 2005).

Nuestros hallazgos convergen con marcos curriculares que promueven estrategias de comprensión explícita y ambientes socioemocionalmente seguros (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016), y con evidencia que vincula disfrute de la lectura y desempeño en sistemas de evaluación a gran escala (OECD, 2019). Además, la relación motivación–comprensión observada coincide con modelos teóricos y estudios empíricos previos (Deci y Ryan, 2000; Hidi y Renninger, 2006; Wigfield y Guthrie, 1997; Taboada et al., 2009), sugiriendo que las ASE pueden actuar como palancas didácticas para activar motivación y compromiso lector en primaria.

CONCLUSIONES

Este estudio cuantitativo transversal aporta evidencia de que la integración sistemática de estrategias de aprendizaje socioemocional en las prácticas de enseñanza de la lectura se asocia con mejores niveles de comprensión lectora en estudiantes de educación básica. El análisis sugiere que la motivación y el compromiso lector median parte de esta relación, lo que refuerza la idea de que comprender no es solo un proceso cognitivo, sino también relacional y afectivo. En términos didácticos, los resultados respaldan prácticas concretas que combinan instrucción estratégica con componentes socioemocionales: lectura dialógica que explora emociones de personajes y lectores; diarios de lectura con metas y autorreflexión; tertulias o círculos de diálogo que cuidan la escucha y el respeto; y retroalimentación empática que enfatiza el progreso. Estas prácticas parecen favorecer la autonomía, el sentido de la tarea y la pertenencia al grupo, incrementando así el tiempo en tarea y la participación en discusiones significativas sobre textos.

Para los equipos docentes y directivos, la implicación principal es planificar la lectura como experiencia integral que articula objetivos de comprensión con metas socioemocionales, incorporando indicadores de proceso como participación,

autorregulación, colaboración y no solo de producto. A nivel de escuela, fortalecer bibliotecas de aula, disponer de materiales diversos y generar comunidades lectoras con normas compartidas de cuidado y diálogo son acciones factibles que potencialmente amplifican los efectos positivos observados. La formación docente debería incluir módulos que integren didáctica de la comprensión con herramientas de educación emocional y gestión de aula.

Entre las limitaciones, la naturaleza transversal impide inferir causalidad plena y la medición de ASE y motivación se basó en autorreportes estudiantiles. Futuras investigaciones podrían emplear diseños longitudinales, observación sistemática y medidas multimétodo, así como analizar subgrupos, por ejemplo, lectores en riesgo o contextos rurales para comprender condiciones de mayor impacto. En conjunto, estos resultados invitan a concebir la lectura no solo como decodificación y estrategia, sino como práctica social y emocionalmente situada, donde el desarrollo de competencias socioemocionales abre caminos concretos para fomentar la lectura y mejorar la comprensión en educación básica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliende, F., Condemarín, M., & Milicic, N. (1991). Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP). Ediciones Universitarias de Valparaíso. https://evaluacionpsicopedagogicadec.files.wordpress.com/2016/12/manual_c-l-p1.pdf
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Síntesis. <https://www.sintesis.com/libro/psicopedagogia-de-las-emociones>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61–82. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama. https://www.anagrama-ed.es/libro/argumentos/tras-las-lineas/9788433962362/A_341

- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). Enseñar lengua. Graó.
https://www.upf.edu/en/web/daniel_cassany/ensenar-lengua
- Colomer, T. (2005). Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela. Fondo de Cultura Económica. https://www.fcde.es/site/es/libros/detalles.aspx?id_libro=5697
- Camps, A., & Zayas, F. (2006). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Graó.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=3989>
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. (Documento de divulgación).
<https://caligrafix.cl/files/investigaciones/Como-facilitar-el-aprendizaje-inicial-de-la-lectoescritura-Papel-de-las-habilidades-fonologicas-Sylvia-Defior.pdf>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI. <https://sigloxxieditores.com.mx/libro/los-sistemas-de-escritura-en-el-desarrollo-del-nino-2/>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, España). (2019). PISA 2018. Informes españoles. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/pisa-2018-informes-es.html>
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica. https://www.fcde.es/site/es/libros/detalles.aspx?id_libro=2808
- Lomas, C. (1999). Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística (Vol. I). Paidós. <https://www.planetadelibros.com/libro-como-ensenar-a-hacer-cosas-con-palabras-vol-i/20456>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). Lengua y Literatura. Currículo de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/LENGUA.pdf>
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Graó. <https://www.casadellibro.com/libro-estrategias-de-lectura/9788478272099/706509>

- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). Propuesta constructivista para aprender a leer y a escribir. Vicens Vives. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=239664>
- CASEL. (2020). CASEL's SEL Framework. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. C. (Eds.). (2004). *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*. Lawrence Erlbaum (Routledge). <https://www.routledge.com/Motivating-Reading-Comprehension-Concept-Oriented-Reading-Instruction/Perencevich-Wigfield-Guthrie/p/book/9780805846836>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading. En S. L. Christenson et al. (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 601–634). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7_29
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/9780521629867>
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An Update on Social and Emotional Learning Outcome Research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18–23. <https://kappanonline.org/social-emotional-learning-outcome-research-mahoney-durlak-weissberg/>
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To Read or Not to Read: A Meta-Analysis of Print Exposure from Infancy to Early Adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296.

<https://doi.org/10.1037/a0021890>

National Reading Panel. (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. National Institute of Child Health and Human Development. <https://www1.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>

OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/12/pisa-2018-results-volume-i_947e3529/5f07c754-en.pdf

Pressley, M. (2006). *Reading Instruction That Works: The Case for Balanced Teaching* (3rd ed.). Guilford Press. (Registro de la edición de 2006). https://archive.org/details/readinginstructi0000pres_o0w6

Snow, C. E. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html

Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2009). Effects of Motivational and Cognitive Variables on Reading Comprehension. *Reading and Writing, 22*(1), 85–106. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9133-y>

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 420–432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>

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

Cristian Fernando Atiencia Montalván: Conceptualización; Metodología; Administración del proyecto; Supervisión; Redacción – borrador original; Redacción – revisión y edición.

Gilda Mónica Morocho Dueñas: Investigación (búsqueda y cribado de literatura; selección de estudios); Curación de datos; Análisis formal; Visualización; Redacción – revisión y edición.

Gabriela Fernanda Benalcázar Loyo: Recolección y organización de información; Gestión de referencias bibliográficas; Recursos; Validación; Redacción – revisión y edición; Edición final.

