

Planificación inclusiva y comprensión lectora en el segundo ciclo de primaria

Inclusive Planning and Reading Comprehension in the Second Cycle of Elementary School

Mari Orangel Roa Pérez

Universidad Católica Nordestana, San Francisco de Macorís, República Dominicana.
<https://orcid.org/0009-0000-7409-0983> maryorangel02@gmail.com

Rubén Edel Navarro

Universidad Veracruzana, Boca del Río, México.
<https://orcid.org/0000-0002-7066-4369> redel@uv.mx

Ricardo Camilo Tavarez

Universidad Católica Nordestana, San Francisco de Macorís, República Dominicana.
<https://orcid.org/0009-0000-8260-1528> ricardo_camilo1@ucne.edu.do

Corresponding author: mari_roa@ucne.ed.do

Citar como: Roa Pérez, M. O., Navarro, R. E., & Tavarez, R. C. (2026). Planificación inclusiva y comprensión lectora en el segundo ciclo de primaria. *International Journal of Innovation and Pedagogy*, 3(2), 43. <https://doi.org/10.64325/IJIP.v3i2.43>

Recibido: 25-07-2026

Aceptado: 13-08-2026

Publicado: 20-09-2026

Editor: Mgtr. Daniel Roman-Acosta PhD. (c)

Copyright: © 2026 Mari Orangel Roa Pérez, Rubén Edel Navarro, Ricardo Camilo Tavarez; 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) 

ABSTRACT

Las dificultades de comprensión lectora que persisten al finalizar la educación primaria invitan a mirar más allá del número de textos leídos o de las actividades consignadas en la planificación. Este artículo teórico-propositivo analiza cómo una planificación sensible a la diversidad puede favorecer el desarrollo de lectores capaces de interpretar, inferir, argumentar y valorar críticamente la información. La reflexión se centra en el segundo ciclo del nivel primario y dialoga con evidencia científica, orientaciones curriculares y particularidades del contexto educativo dominicano. Se examina la relación entre los procesos de comprensión, las diferencias presentes en el aula, la mediación docente y las condiciones institucionales que sostienen una enseñanza de mayor calidad. El análisis plantea que atender la diversidad no supone disminuir las expectativas, sino ofrecer apoyos pertinentes para que cada estudiante pueda avanzar desde su propio punto de partida. Se propone, finalmente, comprender la planificación como una decisión pedagógica orientada al aprendizaje y no solamente como un requisito de organización escolar.

Keywords: comprensión lectora; planificación didáctica; educación primaria; estrategias de lectura; inclusión educativa.

RESUMEN

Reading comprehension difficulties that persist at the end of elementary school prompt us to look beyond the number of texts read or the activities outlined in the lesson plans. This theoretical and proposal-based article analyzes how diversity-sensitive planning can foster the development of readers capable of interpreting, inferring, arguing, and critically evaluating information. The discussion focuses on the second cycle of elementary school and engages with scientific evidence, curriculum guidelines, and the specific characteristics of the Dominican educational context. It examines the relationship between comprehension processes, differences within the classroom, teacher mediation, and the institutional conditions that support higher-quality instruction. The analysis argues that addressing diversity does not mean lowering expectations, but rather offering appropriate supports so that each student can progress from their own starting point. Finally, it proposes understanding planning as a pedagogical decision oriented toward learning and not merely as a requirement of school organization.

Palabras clave: reading comprehension; instructional planning; elementary education; reading strategies; educational inclusion.

INTRODUCCIÓN

En la escuela primaria, comprender lo que se lee no es un aprendizaje más: condiciona buena parte de lo que el estudiante puede llegar a aprender. La comprensión permite construir significado, relacionar información con conocimientos previos, evaluar ideas y utilizar los textos para alcanzar propósitos académicos y sociales (Snow, 2002; OECD, 2019). De ahí que una dificultad persistente para comprender pueda repercutir mucho más allá del área de Lengua Española y limitar la autonomía con que el estudiante aprende.

Comprender, además, supone mucho más que pronunciar correctamente las palabras de un texto. El lector necesita relacionar información, recuperar conocimientos anteriores, interpretar significados, formular inferencias y reconocer cuándo una idea no ha quedado suficientemente clara. La investigación ha mostrado que vocabulario, conocimiento previo, comprensión lingüística y autorregulación participan de manera importante en este proceso (Duke & Cartwright, 2021; Elleman & Oslund, 2019; Perfetti & Stafura, 2014).

En el aula, esta diferencia adquiere un significado especial. Un estudiante puede leer un párrafo con aparente fluidez y, pocos minutos después, encontrar dificultades para explicar su idea principal, establecer una relación causal o justificar una interpretación. La dificultad no debería conducir inmediatamente a concluir que el alumno “no sabe leer”. Conviene preguntarse qué proceso todavía necesita desarrollar y qué oportunidades de enseñanza se le están ofreciendo para conseguirlo.

Esta preocupación cobra mayor relevancia en el segundo ciclo del nivel primario, etapa en la que se espera que los estudiantes avancen hacia formas de lectura progresivamente más complejas. El currículo dominicano plantea aprendizajes relacionados con interpretación, análisis, producción y valoración de diferentes tipos de textos (Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD], 2023). Alcanzarlos exige algo más que aumentar la extensión de las lecturas o elevar el número de preguntas.

Los resultados nacionales permiten observar la magnitud del desafío sin caer en una lectura pesimista de la realidad. En la Evaluación Diagnóstica Nacional de Sexto Grado de Primaria de 2024, el 29.9 % del alumnado se situó en el nivel elemental de Lengua Española, mientras el 36.1 % alcanzó el nivel aceptable y el 34.0 % el satisfactorio (MINERD, 2025). Los datos muestran avances, pero también necesidades que todavía requieren respuestas pedagógicas consistentes.

Algo semejante puede apreciarse cuando se examinan las evaluaciones regionales. El ERCE 2019 registró progresos para la República Dominicana, aunque mantuvo visibles desafíos vinculados con los aprendizajes fundamentales (OREALC/UNESCO Santiago, 2021). Sería poco justo desconocer lo que se ha avanzado, pero también sería poco responsable interpretar esos progresos como evidencia de que las dificultades han desaparecido. Entre ambos extremos se encuentra el espacio donde la escuela puede intervenir.

La cuestión, entonces, no consiste únicamente en pedir que los estudiantes lean más. La evidencia indica que las intervenciones de comprensión alcanzan mejores resultados cuando incorporan enseñanza explícita, conocimientos previos y estrategias ajustadas a las necesidades de los lectores (Filderman et al., 2022; Vaughn et al., 2022). Esto obliga a mirar con mayor atención lo que ocurre antes, durante y después de la lectura, pero también las decisiones que el docente adopta desde la planificación.

Aquí aparece una tensión que merece ser discutida. Incluir una lectura en la planificación no significa necesariamente haber planificado el desarrollo de la comprensión. Un texto seguido de preguntas puede revelar lo que el estudiante logró comprender, pero no siempre le enseña cómo identificar una idea esencial, elaborar una inferencia o revisar una interpretación equivocada. La diferencia parece pequeña en el papel; en la práctica, separa una actividad de lectura de una verdadera intervención pedagógica.

La diversidad presente en el aula vuelve todavía más relevante esta distinción. Los estudiantes llegan a los textos con diferentes experiencias, vocabulario, fluidez, conocimientos y niveles de autonomía. Ofrecer exactamente el mismo apoyo a todos puede parecer una práctica equitativa, aunque sus efectos no necesariamente lo sean. Atender a la diversidad implica reconocer esas diferencias y proporcionar mediaciones ajustadas sin convertir la necesidad de apoyo en una expectativa intelectual más baja (CAST, 2024).

Desde esta mirada, el problema que interesa analizar no es solamente qué estrategias favorecen la comprensión lectora. La literatura ha avanzado ampliamente sobre ese aspecto. El desafío consiste en comprender cómo la planificación puede articular esas estrategias con

las necesidades diversas del alumnado y convertirlas en experiencias coherentes de aula. Esta relación resulta particularmente pertinente en el segundo ciclo del nivel primario dominicano, donde todavía son limitados los trabajos que examinan conjuntamente estos componentes.

El presente artículo analiza, por tanto, la planificación didáctica efectiva con atención a la diversidad como una herramienta para fortalecer la comprensión lectora en el segundo ciclo del nivel primario. La reflexión se organiza alrededor de los procesos que intervienen en la comprensión, las decisiones de planificación, las estrategias aplicables antes, durante y después de la lectura y las condiciones de formación y acompañamiento necesarias para sostener estas prácticas.

La idea que atraviesa este trabajo es sencilla, pero tiene profundas implicaciones pedagógicas: no basta con comprobar si un estudiante comprendió; la enseñanza necesita ayudarlo a comprender cada vez mejor. Una planificación verdaderamente útil debería permitir al docente reconocer dónde se encuentra cada lector, ofrecer el apoyo que necesita y conducirlo progresivamente hacia una lectura más autónoma, inferencial y crítica. Allí reside una de las posibilidades concretas de mejorar la calidad de la experiencia educativa.

DESARROLLO

La comprensión lectora como proceso progresivo y multidimensional

Comprender un texto no consiste únicamente en reconocer palabras, localizar datos o reproducir información explícita. La lectura comprensiva exige integrar el contenido con conocimientos previos, construir relaciones entre ideas, generar inferencias y supervisar el propio entendimiento. Perfetti y Stafura (2014) sitúan el conocimiento de las palabras dentro de un sistema lector más amplio, mientras Duke y Cartwright (2021) subrayan la interacción entre procesos lingüísticos, cognitivos y autorregulatorios.

Esta complejidad obliga a revisar una idea todavía extendida en la práctica escolar: asumir que leer con fluidez equivale a comprender. La fluidez favorece el acceso al significado, pero no garantiza que el estudiante identifique relaciones causales, reconozca la intención del autor o cuestione la información presentada. Duke et al. (2021) advierten que la comprensión no surge automáticamente de una lectura oral correcta; requiere una enseñanza deliberada y sostenida.

En el segundo ciclo del nivel primario, esa exigencia adquiere especial relevancia. El currículo dominicano define esta etapa como un período destinado a afianzar los aprendizajes previos y avanzar hacia una alfabetización más compleja que facilite el tránsito al nivel secundario (MINERD, 2023). La lectura comienza entonces a cumplir con mayor intensidad una doble función: comprender textos y utilizarlos como medio para aprender contenidos de distintas áreas.

Los resultados nacionales muestran avances, pero también una brecha que merece atención pedagógica. En la Evaluación Diagnóstica Nacional de Sexto Grado de 2024, el 29.9 % del alumnado se ubicó en el nivel elemental de Lengua Española, el 36.1 % en el aceptable y el 34.0 % en el satisfactorio (MINERD, 2025). El dato no autoriza diagnósticos simplistas; sí obliga a preguntarse qué oportunidades de comprensión reciben quienes aún no alcanzan el desempeño esperado.

La distinción entre comprensión literal, inferencial y crítica puede orientar la progresión de las tareas, siempre que no se convierta en una clasificación rígida. Recuperar información, inferir y valorar suelen interactuar durante la lectura auténtica. Elleman y Oslund (2019) destacan precisamente el peso del vocabulario, el conocimiento previo, la inferencia y el monitoreo de la comprensión. El reto consiste en articular esos procesos, no en enseñarlos como ejercicios desconectados.

La evidencia de intervención refuerza esa necesidad de enseñanza explícita. Filderman et al. (2022), al sintetizar estudios con lectores que experimentaban dificultades entre tercero y duodécimo grado, encontraron efectos positivos de las intervenciones de comprensión. Peng et al. (2024) añaden una precisión relevante: acumular estrategias no garantiza mejores resultados. La enseñanza gana fuerza cuando selecciona procesos pertinentes, los conecta con conocimientos previos y ofrece oportunidades de aplicación significativa.

Esta perspectiva modifica el lugar que ocupa el estudiante frente al texto. No se espera únicamente que encuentre una respuesta correcta, sino que pueda explicar cómo llegó a ella,

qué indicios utilizó y por qué determinada interpretación resulta razonable. Allí se encuentra una diferencia sustancial entre resolver una actividad de lectura y aprender a pensar como lector. La segunda aspiración exige mediación, práctica progresiva y oportunidades para justificar el significado construido.

Planificación didáctica efectiva y atención a la diversidad

Una planificación efectiva comienza antes de seleccionar actividades. Su punto de partida debería ser una pregunta pedagógica más exigente: ¿qué necesita aprender el estudiante para comprender mejor este texto? Esa formulación desplaza el énfasis desde el cumplimiento de una secuencia hacia la toma de decisiones sobre propósito, dificultad textual, conocimientos previos, apoyos, evidencias y retroalimentación. Planificar, bajo esta mirada, significa anticipar condiciones para que el aprendizaje sea posible.

Aquí aparece una diferencia central entre planificar una lectura y planificar la enseñanza de la comprensión. Una secuencia puede incluir un texto, varias preguntas y una tarea final sin explicar cómo se construye una inferencia, cómo se determina una idea esencial o cómo se repara una pérdida de sentido. Cuando esto ocurre, la planificación comprueba principalmente lo que el estudiante ya puede hacer; no necesariamente amplía su repertorio lector.

El problema se vuelve más evidente cuando una misma actividad se ofrece a todos los estudiantes bajo idénticas condiciones. La diversidad del aula incluye diferencias en vocabulario, fluidez, conocimientos previos, experiencias culturales, motivación y autonomía. Deunk et al. (2018) muestran que la diferenciación resulta más prometedora cuando forma parte de un enfoque pedagógico amplio y se apoya en el seguimiento del progreso, no cuando se reduce a agrupar estudiantes por supuesta capacidad.

Atender esa diversidad tampoco significa rebajar las expectativas intelectuales. Un estudiante puede necesitar vocabulario anticipado, lectura acompañada, un organizador gráfico o preguntas intermedias y, aun así, participar en tareas de interpretación y juicio. CAST (2024) propone anticipar barreras, diversificar formas de representación y expresión, y desarrollar progresivamente la autonomía. La cuestión no es ofrecer menos pensamiento a quien presenta dificultades, sino proporcionar mejores vías de acceso.

El currículo dominicano ofrece una base compatible con esta mirada al enfatizar equidad, inclusión, atención a la diversidad y flexibilidad en la aplicación curricular (MINERD, 2023). Esa orientación pierde fuerza si permanece únicamente en el plano declarativo. La planificación debería hacer visible cómo se atenderán diferencias concretas: qué apoyos se ofrecerán, cuándo se retirarán y qué evidencia permitirá comprobar que el estudiante avanza hacia una comprensión más independiente.

Diagnosticar, desde esta perspectiva, no equivale a etiquetar. Dos estudiantes que producen un resumen débil pueden requerir intervenciones distintas: uno quizá lea con excesivo esfuerzo; otro puede desconocer vocabulario clave; un tercero podría no distinguir información principal de secundaria. Vaughn et al. (2022) recomiendan articular apoyos sobre decodificación, fluidez, conocimiento de palabras y del mundo, preguntas, ideas esenciales y monitoreo. Una respuesta uniforme corre el riesgo de tratar dificultades distintas como si fueran el mismo problema.

La planificación cobra mayor valor cuando incorpora evaluación formativa durante la actividad, no únicamente al final. Observar cómo el estudiante explica una inferencia, qué información selecciona para resumir o en qué momento deja de comprender produce datos útiles para ajustar la enseñanza. La evaluación, bajo esta lógica, deja de funcionar como veredicto y se convierte en información para decidir el siguiente apoyo. La pregunta relevante cambia de “¿acertó?” a “¿qué necesita para avanzar?”.

De ahí surge una tensión que merece atención: una planificación puede estar formalmente bien elaborada y, al mismo tiempo, ofrecer escasas oportunidades de pensamiento. Su calidad no debería juzgarse por la cantidad de actividades escritas ni por la extensión del documento, sino por la coherencia entre propósito, intervención, diversidad y evidencia de aprendizaje. Planificar mejor no significa necesariamente escribir más; significa decidir pedagógicamente mejor.

Estrategias para desarrollar la comprensión lectora: antes, durante y después de la lectura

Organizar la intervención en los momentos antes, durante y después de la lectura puede aportar claridad didáctica, pero solo si cada momento responde a un propósito cognitivo. Convertir esta secuencia en una rutina fija vaciaría su sentido. Duke et al. (2021) sostienen que la enseñanza eficaz de la comprensión combina conocimiento, vocabulario, estructuras textuales, estrategias, discusión, escritura y motivación. La estructura temporal debe servir a esos procesos, no sustituirlos.

Antes de leer, conviene preparar al estudiante sin resolverle el texto. Explorar el título, formular predicciones, activar conocimientos pertinentes y anticipar vocabulario indispensable puede reducir barreras. Perfetti y Stafura (2014) muestran la importancia del conocimiento léxico dentro del sistema de comprensión, mientras Elleman y Oslund (2019) destacan el papel del conocimiento previo. La preparación resulta útil cuando abre posibilidades de interpretación; deja de serlo cuando anticipa todas las respuestas.

Esta fase previa merece una atención cuidadosa porque no todos los conocimientos anteriores son igualmente útiles. Preguntar simplemente “¿qué saben del tema?” puede producir asociaciones dispersas que aportan poco a la comprensión. Una activación pertinente conecta experiencias y conceptos que realmente serán necesarios para interpretar el texto. El docente no busca generar conversación por sí misma, sino construir el puente cognitivo que permita relacionar lo que el lector sabe con aquello que está por descubrir.

Durante la lectura, el modelado docente permite hacer visible un razonamiento que normalmente permanece interno. Expresiones como “esta pista me hace pensar que...” o “esta idea contradice lo anterior” muestran cómo un lector construye relaciones y verifica su interpretación. El propósito no es que el estudiante imite indefinidamente al docente, sino que adopte progresivamente esos procedimientos. La mediación pierde eficacia cuando explica tanto que elimina la responsabilidad cognitiva del lector.

El monitoreo de la comprensión merece un lugar explícito. Un lector competente no se define porque nunca se confunda, sino porque reconoce la dificultad y dispone de recursos para afrontarla: releer, reducir la velocidad, relacionar párrafos, formular preguntas o aclarar vocabulario. Vaughn et al. (2022) incluyen este monitoreo entre las prácticas recomendadas para estudiantes de cuarto a noveno grado. Enseñarlo transforma el error de comprensión en una oportunidad de regulación.

También conviene revisar la calidad de las preguntas. Las preguntas literales cumplen una función legítima, pero una experiencia dominada por respuestas copiadas del texto ofrece pocas oportunidades para justificar inferencias o evaluar argumentos. Peng et al. (2024) encontraron que ninguna estrategia aislada explica por sí sola los mejores resultados. El trabajo con idea principal, estructura textual y reconstrucción del contenido adquiere mayor sentido cuando se integra con conocimiento previo y discusión.

La diferencia puede observarse en el razonamiento solicitado. “¿Dónde ocurrió la historia?” requiere localizar información; “¿qué indicios permiten concluir que el personaje tenía miedo?” demanda una inferencia; “¿fue justificable su decisión y qué evidencias respaldan tu posición?” incorpora valoración y argumentación. Las tres preguntas pueden ser pertinentes. El desequilibrio aparece cuando la primera modalidad ocupa casi toda la experiencia lectora y las restantes quedan reservadas para ocasiones excepcionales.

La estructura del texto constituye otro contenido que con frecuencia se da por supuesto. Reconocer relaciones de causa y efecto, comparación, secuencia o problema-solución ayuda al estudiante a organizar información y anticipar cómo se desarrolla un texto informativo. El metaanálisis de Bogaerds-Hazenberg et al. (2021), centrado en grados cuarto a sexto, encontró efectos positivos de su enseñanza sobre comprensión, recuerdo, resumen y conocimiento estructural, aunque los resultados variaron según la medida empleada.

Después de leer, la tarea debería exigir algo más que recordar. Resumir, parafrasear, comparar fuentes, argumentar una interpretación, reconstruir una secuencia o producir un texto relacionado obliga a reorganizar el significado. Esta fase permite observar con mayor nitidez qué representación construyó el estudiante. La enseñanza pierde profundidad cuando el cierre consiste exclusivamente en completar un cuestionario; responder preguntas puede evaluar comprensión, pero no sustituye el acompañamiento que enseña cómo comprender mejor.

La relación entre lectura y escritura amplía esas posibilidades. Elaborar una respuesta argumentada, transformar una narración o explicar un contenido a otro lector exige

seleccionar información, establecer jerarquías y tomar decisiones discursivas. Duke et al. (2021) incluyen la escritura y la discusión del texto entre las prácticas que favorecen la comprensión. Integrarlas evita que la lectura termine en una respuesta breve y favorece que el estudiante convierta lo leído en conocimiento comunicable.

La motivación tampoco debería quedar relegada a actividades ocasionales de animación. Wigfield et al. (2016) y Schiefele et al. (2012) documentan relaciones entre motivación lectora, comportamiento lector y comprensión, aunque reconocen la complejidad de sus vínculos causales. Ofrecer diversidad de textos, oportunidades razonables de elección y conversaciones auténticas puede favorecer el involucramiento. La escuela necesita enseñar a comprender sin convertir cada encuentro con la lectura en una experiencia exclusivamente evaluativa.

Esto lleva a cuestionar otra práctica frecuente: asociar el progreso lector exclusivamente con el número de textos leídos. Leer con mayor frecuencia ofrece oportunidades valiosas, pero la cantidad no reemplaza la calidad de la interacción. Un estudiante puede terminar numerosas lecturas sin profundizar en ninguna. El desafío consiste en combinar frecuencia, diversidad y mediación, de modo que leer más signifique también aprender progresivamente a interpretar, preguntar, contrastar y argumentar mejor.

Formación docente, acompañamiento pedagógico y espacios permanentes para la lectura

Ninguna estrategia de aula será sostenible si el docente debe implementarla sin formación ni acompañamiento. Enseñar comprensión demanda conocimiento sobre vocabulario, inferencias, estructuras textuales, monitoreo y evaluación, además de capacidad para identificar barreras individuales. Dixon y Oakhill (2024) encontraron que docentes de primaria tendían a sentirse más próximos a prácticas visibles, como vocabulario o preguntas, que, a procesos menos evidentes, entre ellos la inferencia y el monitoreo del significado.

Ese hallazgo invita a reconsiderar la formación continua. Presentar una lista extensa de estrategias en un taller puede aumentar el repertorio declarativo sin transformar necesariamente la práctica. La formación tendría mayor coherencia si combinara fundamentación, modelado, planificación conjunta, observación, aplicación y retroalimentación. El propósito no sería que el profesor reproduzca técnicas, sino que pueda decidir qué intervención conviene utilizar, ante qué dificultad y mediante qué evidencia valorar su utilidad.

Esta distinción es particularmente importante para las instituciones responsables de formación docente. Capacitar en comprensión lectora no debería limitarse a enseñar actividades atractivas o recursos novedosos. El docente necesita comprender los procesos que esas actividades pretenden movilizar. Una estrategia adquiere sentido profesional cuando puede justificarse pedagógicamente; de lo contrario, corre el riesgo de convertirse en una rutina que cambia de nombre sin modificar sustancialmente la experiencia del estudiante.

El acompañamiento pedagógico adquiere valor cuando se concentra en la enseñanza y no únicamente en la revisión documental. Kraft et al. (2018), en un metaanálisis de estudios causales, encontraron efectos positivos del *coaching* docente sobre la práctica instructiva y el rendimiento del alumnado; una parte importante de la evidencia provenía de programas de alfabetización. El hallazgo respalda un acompañamiento formativo, aunque no justifica trasladar mecánicamente modelos contruidos en otros contextos.

En el contexto dominicano, acompañar debería implicar observar la relación entre lo planificado, lo enseñado y lo aprendido. Revisar si existe una actividad de lectura es insuficiente; interesa analizar qué razonamiento exige, quiénes participan, qué apoyos reciben quienes encuentran barreras y qué hace el docente con la evidencia obtenida. Este enfoque guarda coherencia con la orientación curricular hacia equidad, atención a la diversidad y desarrollo progresivo de competencias (MINERD, 2023).

Esta concepción también cambia el sentido de la supervisión. El acompañante no tendría como función principal localizar errores en la planificación, sino generar preguntas que permitan mejorarla: ¿qué estudiantes no participaron?, ¿qué dificultad apareció?, ¿qué tipo de preguntas produjeron respuestas más elaboradas?, ¿qué apoyo fue excesivo o insuficiente? Una conversación profesional basada en evidencias puede aportar más al aprendizaje que una revisión centrada exclusivamente en comprobar el cumplimiento del formato.

Los espacios permanentes de lectura pueden complementar este trabajo, siempre que no se confunda infraestructura con experiencia pedagógica. Una biblioteca con libros inmovilizados o utilizada solo para tareas obligatorias difícilmente cumple el mismo propósito que un espacio donde se lee, conversa, recomienda y produce. La motivación lectora se relaciona con las oportunidades de implicación y elección, aunque estas deben coexistir con una enseñanza explícita de la comprensión (Wigfield et al., 2016).

La propuesta de un taller o laboratorio de comprensión lectora resulta viable precisamente porque no exige necesariamente una sala especializada. Puede organizarse mediante tiempos protegidos, estaciones de lectura, biblioteca de aula, círculos de conversación y actividades diferenciadas. Su valor dependerá menos del nombre que de la calidad de las interacciones. Un espacio permanente cobra sentido cuando permite practicar con frecuencia aquello que la planificación enseña y la evaluación formativa ayuda posteriormente a reajustar.

Tampoco sería pertinente convertir este laboratorio en una actividad exclusiva para estudiantes con bajo desempeño. Hacerlo podría asociar la lectura comprensiva con una medida correctiva y limitar las oportunidades de interacción entre lectores diversos. El espacio debería permitir intervenciones intensificadas cuando sean necesarias, pero conservar un carácter inclusivo. Todo estudiante puede avanzar en la calidad de sus inferencias, argumentos, preguntas y formas de relacionarse críticamente con diferentes textos.

La mejora de la comprensión lectora vista así, no depende de una estrategia aislada ni de la voluntad individual de un docente. Exige coherencia entre currículo, planificación, diferenciación, intervención, formación profesional y acompañamiento. La evidencia disponible sugiere que estos componentes adquieren mayor sentido cuando se articulan. El desafío institucional consiste en convertir esa articulación en una experiencia cotidiana, especialmente para quien necesita más apoyo sin recibir, por ello, expectativas intelectuales más bajas.

CONCLUSIONES

La orientación familiar sistemática y planificada es un componente indispensable en la educación primaria. Los resultados de este estudio demuestran que su ausencia o realización esporádica y reactiva conduce a problemas de bajo rendimiento académico y conflictos de convivencia. La Escuela Primaria Celia Sánchez Manduley, al igual que muchas otras en contextos similares, requiere un sistema de orientación permanente y no solo acciones aisladas.

REFERENCIAS

- Bogaerds-Hazenbergh, S. T. M., Evers-Vermeul, J., & van den Bergh, H. (2021). A meta-analysis on the effects of text structure instruction on reading comprehension in the upper elementary grades. *Reading Research Quarterly*, 56(3), 435-462. DOI: 10.1002/rrq.311. <https://doi.org/10.1002/rrq.311>
- CAST. (2024). *CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. CAST. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31-54. DOI: 10.1016/j.edurev.2018.02.002. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.002>
- Dixon, M., & Oakhill, J. (2024). Exploring teachers teaching reading comprehension: Knowledge, behaviours and attitudes. *Education* 3-13, 52(7), 963-978. DOI: 10.1080/03004279.2024.2357884. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2357884>
- 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>
- Elleman, A. M., & Oslund, E. L. (2019). Reading comprehension research: Implications for practice and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(1), 3-11. <https://doi.org/10.1177/2372732218816339>
- Filderman, M. J., Austin, C. R., Boucher, A. N., O'Donnell, K., & Swanson, E. A. (2022). A meta-analysis of the effects of reading comprehension interventions on the reading comprehension

- outcomes of struggling readers in third through 12th grades. *Exceptional Children*, 88(2), 163-184. <https://doi.org/10.1177/00144029211050860>
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547-588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2023). *Adecuación curricular: Nivel primario*. MINERD. Documento oficial del MINERD
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2025). *Informe nacional de la Evaluación Diagnóstica de Sexto Grado de Primaria 2024*. MINERD. <https://www.minerd.gob.do/>
- OECD. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): Reporte nacional de resultados*. República Dominicana. OREALC/UNESCO Santiago. <https://unesdoc.unesco.org/>
- Peng, P., Wang, W., Filderman, M. J., Zhang, W., & Lin, L. (2024). The active ingredient in reading comprehension strategy intervention for struggling readers: A Bayesian network meta-analysis. *Review of Educational Research*, 94(2), 228-267. DOI: 10.3102/00346543231171345. <https://doi.org/10.3102/00346543231171345>
- Perfetti, C., & 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>
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463. DOI: 10.1002/rrq.030. <https://doi.org/10.1002/rrq.030>
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED463559/pdf/ERIC-ED463559.pdf>
- Vaughn, S., Gersten, R., Dimino, J., Taylor, M. J., Newman-Gonchar, R., Krowka, S., Kieffer, M. J., McKeown, M., Reed, D., Sanchez, M., St. Martin, K., Wexler, J., Morgan, S., Yañez, A., & Jayanthi, M. (2022). *Providing reading interventions for students in grades 4-9* (WWC 2022007). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Guía oficial del What Works Clearinghouse
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190-195. <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>

FUNDING / FINANCIAMIENTO

Not applicable / No aplica.

CONFLICT OF INTEREST / CONFLICTO DE INTERÉS

Not applicable / No aplica.

AUTHOR CONTRIBUTION / CONTRIBUCION AUTORAL

Conceptualization:

Data curation:

Formal analysis:

Research:

Methodology:

Validation:

Display:

Drafting - original draft:

Writing - proofreading and editing: