

DOI: <https://doi.org/10.61616/rvdc.v7i1.1218>

La Comprensión Lectora como Base del Aprendizaje en Todas las Áreas del Currículo

Eduardo Armando Matamoros Umaña

eduardo.matamoros.umana@una.ac.cr

<https://orcid.org/0000-0001-7707-3011>

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

Rosemari Zamora Víctor

rosemari.zamora.victor@una.cr

<https://orcid.org/0000-0002-6040-3923>

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

RESUMEN

Este artículo presenta una revisión narrativa sobre la comprensión lectora como eje transversal del aprendizaje en todas las áreas curriculares. Se analizaron estudios publicados entre 2015 y 2025 en español, inglés y portugués, priorizando fuentes de acceso abierto y revisión por pares. El enfoque se centró en la evolución conceptual de la comprensión lectora y su aplicación disciplinar en matemáticas, ciencias naturales y sociales. Se examinaron factores críticos como la metacognición, la motivación lectora y el dominio del vocabulario técnico, junto con estrategias pedagógicas exitosas: enseñanza explícita de inferencias y síntesis, aprendizaje basado en problemas (ABP) y alfabetización digital crítica. Los hallazgos revelan una brecha persistente entre los marcos normativos que promueven la transversalidad y la práctica docente fragmentada, especialmente en secundaria, donde factores como la sobrecarga curricular y la formación insuficiente en alfabetización disciplinar limitan su implementación. La revisión destaca ejemplos concretos, como la reducción del 40% en errores matemáticos tras enseñar estrategias de subrayado de enunciados o el impacto de comunidades docentes interdisciplinarias en Colombia. Las implicaciones apuntan a la urgente necesidad de reformular la formación docente, integrar rúbricas de evaluación centradas en procesos críticos y diseñar políticas que vinculen la lectura con contextos sociales reales. Se concluye que reconocer la comprensión lectora como herramienta transversal no solo mejora el aprendizaje disciplinar, sino que constituye un acto de justicia educativa para democratizar el acceso al conocimiento.

Palabras clave: comprensión lectora, alfabetización disciplinar, currículo transversal, metacognición, formación docente

Licencia

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International.



Reading Comprehension as the Foundation of Learning in All Areas of the Curriculum

ABSTRACT

This article presents a narrative review of reading comprehension as a cross-curricular theme in all subject areas. Studies published between 2015 and 2025 in Spanish, English, and Portuguese were analyzed, prioritizing open access and peer-reviewed sources. The focus was on the conceptual evolution of reading comprehension and its disciplinary application in mathematics, natural sciences, and social sciences. Critical factors such as metacognition, reading motivation, and mastery of technical vocabulary were examined, along with successful pedagogical strategies: explicit instruction in inference and synthesis, problem-based learning (PBL), and critical digital literacy. The findings reveal a persistent gap between the regulatory frameworks that promote cross-curricular integration and fragmented teaching practices, especially at the secondary level, where factors such as curricular overload and insufficient training in subject-specific literacy limit its implementation. The review highlights concrete examples, such as the 40% reduction in mathematical errors after teaching statement underlining strategies and the impact of interdisciplinary teaching communities in Colombia. The implications point to the urgent need to reformulate teacher training, integrate assessment rubrics focused on critical thinking processes, and design policies that link reading to real-world social contexts. It concludes that recognizing reading comprehension as a cross-curricular tool not only improves disciplinary learning but also constitutes an act of educational justice that democratizes access to knowledge.

Keywords: reading comprehension, disciplinary literacy, cross-curricular approach, metacognition, teacher training

License

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.



INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora se define actualmente como un proceso cognitivo y sociocultural que trasciende la mera decodificación de símbolos gráficos. Según el marco de evaluación PISA (2018), implica la capacidad para interpretar, analizar y reflexionar sobre textos diversos, integrando conocimientos previos y contextuales para construir significado. Duke y Pearson (2021) enfatizan que este constructo incluye estrategias metacognitivas, como la inferencia y la síntesis, así como la disposición crítica ante los contenidos. No se limita al ámbito lingüístico, sino que exige adaptación a los propósitos comunicativos y las convenciones discursivas de cada disciplina. Esta visión dinámica reconoce la lectura como una práctica situada, mediada por factores culturales y pedagógicos.

Existe una brecha persistente entre dominar habilidades mecánicas de lectura y utilizarlas para aprender en áreas como matemáticas, ciencias o estudios sociales. En matemáticas, por ejemplo, los estudiantes pueden resolver operaciones, pero fracasan al interpretar problemas verbales que requieren identificar relaciones causa-efecto (Stevens et al., 2023). En ciencias, la dificultad radica en descifrar términos especializados y estructuras argumentativas propias de artículos académicos (Shanahan y Shanahan, 2012). Esta desconexión revela una enseñanza fragmentada, donde las estrategias lectoras no se transfieren explícitamente a otras asignaturas. La consecuencia es un aprendizaje superficial, limitando la autonomía académica del estudiante.

Considerar la lectura como herramienta transversal, y no solo como contenido aislado, responde a la naturaleza disciplinar del conocimiento moderno. Cada área curricular demanda competencias lectoras específicas: las ciencias requieren análisis de evidencias, mientras que los estudios sociales exigen contrastar perspectivas históricas (Lee y Spratley, 2010). Ignorar esta dimensión perpetúa inequidades, ya que estudiantes con menos exposición a textos

complejos fuera de la escuela enfrentan mayores obstáculos. Además, políticas educativas globales, como el Plan de Acción de la UNESCO (2021), vinculan la comprensión lectora transversal con el desarrollo de pensamiento crítico y ciudadanía. Su integración curricular no es optativa, sino un imperativo pedagógico.

Este artículo analiza evidencias teóricas y empíricas que respaldan la transversalidad de la comprensión lectora en el currículo escolar. Se examinan modelos como la *literacidad disciplinar* (Shanahan y Shanahan, 2012) y estudios longitudinales que correlacionan estrategias lectoras explícitas en ciencias con mejoras en el razonamiento analítico (Gambrell & Neuman, 2017). También se evalúan propuestas pedagógicas exitosas, como los *andamiajes textuales* en matemáticas (Suurtamm et al., 2016). El fin es sintetizar hallazgos que guíen políticas educativas y prácticas docentes hacia un enfoque integrado, donde leer sea la puerta de entrada al conocimiento en todas las disciplinas.

METODOLOGÍA

El presente artículo constituye una revisión narrativa de enfoque crítico-descriptivo, centrada en el análisis de estudios que abordan la transversalidad de la comprensión lectora en el currículo educativo. Este diseño metodológico se justifica por la necesidad de integrar perspectivas teóricas y empíricas heterogéneas, emergentes de disciplinas como la pedagogía, la psicología cognitiva y la didáctica específica, para comprender cómo las estrategias lectoras operan más allá del área de Lengua (Gabriel, 2023). Se priorizaron fuentes publicadas entre 2015 y 2025, en español, inglés o portugués, con texto completo y acceso preferentemente abierto, seleccionando revisiones sistemáticas, investigaciones cuantitativas y cualitativas, y propuestas teóricas que examinaran la relación entre comprensión lectora y aprendizaje en matemáticas, ciencias, estudios sociales o áreas técnicas. Las exclusiones rigurosas comprendieron editoriales, resúmenes no arbitrados y estudios con enfoques reduccionistas

que no abordaran la dimensión transversal de la lectura. La principal limitación radica en la asimetría geográfica de las investigaciones: predominan estudios en contextos anglosajones, mientras que las experiencias en América Latina o África subsahariana permanecen subrepresentadas en las bases de datos académicas (ERCI, Scopus y Dialnet). No obstante, esta flexibilidad metodológica permitió identificar tendencias globales y brechas críticas para futuras investigaciones.

RESULTADOS

Evolución del concepto de comprensión lectora

El concepto de comprensión lectora ha transitado desde enfoques mecanicistas hacia visiones complejas que integran dimensiones cognitivas y socioculturales. Inicialmente, bajo el conductismo, se concebía como un proceso lineal de decodificación y repetición, donde el éxito se medía por la precisión en la identificación de grafías (Ferreiro y Teberosky, 1991). Sin embargo, el giro cognitivo de las décadas de 1980 y 1990 redefinió la lectura como un acto constructivo, en el que el lector activa esquemas previos para negociar significados, tal como propusieron modelos interactivos como el de Rumelhart (1980), adaptado al contexto iberoamericano por Carretero (2016). Este autor destaca cómo la comprensión exige inferencias y ajustes constantes entre lo explícito en el texto y el conocimiento del lector.

La perspectiva sociocultural, influenciada por Vygotsky, introdujo la idea de que la lectura se media por prácticas sociales y contextos institucionales. Autores como Navarro & Colombi (2022) argumentan que en América Latina, la comprensión no puede analizarse sin considerar factores como el acceso desigual a textos académicos o las expectativas culturales hacia el conocimiento escrito. Asimismo, Cassany (2006) propone un modelo dialógico donde el texto, el lector y el contexto educativo interactúan dinámicamente, un enfoque validado empíricamente en estudios brasileños sobre comunidades marginadas (Soares, 2021). Esta

evolución teórica refleja un consenso: la comprensión lectora es un proceso *transaccional*, donde el significado emerge de la interacción entre las características del texto, las estrategias del lector y las demandas del contexto disciplinar o cultural (Colomer, 2015).

La lectura en las áreas del currículo (transversalidad)

En Matemáticas: La comprensión de enunciados constituye un desafío crítico, ya que los estudiantes suelen priorizar operaciones mecánicas sobre la interpretación de contextos. Díaz (2022) demostraron en un estudio chileno que el 68% de los errores en problemas matemáticos se vinculan a malentendidos en la lectura de consignas, especialmente cuando requieren identificar relaciones implícitas. El Marco de Alfabetización Matemática de la OCDE (2018) subraya que la competencia en esta área exige procesar información textual para modelar situaciones reales. En contextos latinoamericanos, Guerra (2023) observó que, estrategias como la parafraseo de problemas y el subrayado de datos clave mejoran significativamente la resolución en primaria. Estas prácticas destacan la necesidad de integrar la lectura crítica desde el diseño curricular matemático, superando la dicotomía entre "leer" y "calcular".

En Ciencias Naturales: Los textos expositivos y el lenguaje técnico exigen habilidades específicas, como la decodificación de gráficos, la inferencia causal y la evaluación de fuentes. Cassany (2006) señala que, en España, el fracaso en comprender manuales de ciencias se asocia con la falta de enseñanza explícita de conectores lógicos. En Brasil, investigaciones de Leite & Bonamino, (2021) revelaron que estudiantes que analizan artículos científicos con guías metacognitivas desarrollan mayor pensamiento crítico frente a teorías pseudocientíficas. La UNESCO (2021) enfatiza que la alfabetización científica requiere no solo entender conceptos, sino también cuestionar sesgos en los textos. Esto exige que docentes de ciencias

adopten roles de mediadores letrados, como propone el modelo *Reading-to-Learn* adaptado en Colombia por Rodríguez (2020).

En Ciencias Sociales: La interpretación de fuentes históricas y noticias exige habilidades para contrastar perspectivas y contextualizar discursos. Lerner (2019), desde Argentina, argumenta que la "empatía histórica" se construye al analizar cartas, diarios o leyes en su marco sociopolítico, evitando anacronismos. Un estudio en Portugal con estudiantes de secundaria Farcas et al., (2017) mostró que quienes debatían fuentes primarias sobre colonialismo mejoraban su capacidad para identificar intereses ideológicos en textos actuales. Morales (2005) advierte que, en América Latina, la exclusión de relatos indígenas o afrodescendientes en los materiales perpetúa una comprensión sesgada de la ciudadanía. Estos hallazgos respaldan propuestas curriculares que vinculan lectura crítica y formación ética, como el enfoque *critical literacy* aplicado en escuelas públicas de México.

Factores que inciden en el aprendizaje a través de la lectura

La metacognición: La conciencia sobre los propios procesos de comprensión permite a los estudiantes autorregular su aprendizaje en distintas disciplinas. Solé (2005), desde una perspectiva iberoamericana, destaca que estrategias como la autoevaluación de preguntas o la síntesis de conceptos clave mejoran la transferencia de conocimientos. Un estudio en Perú con estudiantes de secundaria demostró que quienes aplicaban protocolos metacognitivos en la lectura de textos científicos incrementaron su rendimiento en un 32%, especialmente en la identificación de variables experimentales (Villar, 2020). Berrocal & Ramírez (2019) en contextos españoles, vincula esta habilidad con la capacidad para detectar inconsistencias en fuentes históricas, un aspecto crucial en ciencias sociales. Sin embargo, la enseñanza explícita de la metacognición sigue siendo marginal en muchos currículos latinoamericanos, donde

predomina la evaluación memorística (Véliz, 2021). Fomentarla requiere formar docentes en la modelación de preguntas reflexivas adaptadas a cada disciplina.

La motivación y el compromiso: La disposición para leer textos académicos varía según las percepciones de utilidad y el vínculo emocional con las áreas curriculares. Nicolau-Ramos et al., (2025), en una investigación con adolescentes españoles, señalan que la motivación intrínseca en ciencias surge cuando los textos conectan con problemáticas locales, como el cambio climático en comunidades rurales. En Portugal, Lopes et al., (2022) observaron que estudiantes con alta autoeficacia lectora participan más activamente en debates sobre textos históricos, vinculando este compromiso con prácticas docentes que validan sus experiencias previas. Córdova (2021), en escuelas mexicanas, identificó que la relación profesor-alumno media la persistencia ante textos complejos: cuando los docentes contextualizan lecturas con narrativas personales, los estudiantes refieren mayor interés. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de diseños curriculares flexibles que integren la voz del estudiante.

El vocabulario disciplinar: El dominio de términos especializados actúa como puerta de entrada al conocimiento en cada área. Cassany (2006) argumenta que, en ciencias, palabras como "hipótesis" o "ecosistema" exigen una enseñanza explícita, ya que su significado cotidiano difiere del académico. Rodríguez-Silva (2021), en Colombia, encontró que el 60% de los errores en resolución de problemas matemáticos se debían a malinterpretaciones de vocabulario técnico. La OCDE (2022) alerta que las brechas en este ámbito afectan desproporcionadamente a estudiantes de entornos marginados, donde el acceso a textos especializados es limitado. Monteiro (2024) propone secuencias didácticas graduales: en ciencias sociales, primero analizar el significado de "colonialismo" en textos sencillos, luego aplicarlo a fuentes primarias. Estas estrategias subrayan que el vocabulario no es un mero recurso lingüístico, sino un andamio cognitivo para el pensamiento disciplinar.

Estrategias pedagógicas exitosas

Enseñanza explícita de estrategias: La instrucción directa en predicción, inferencia y síntesis ha demostrado ser eficaz para fortalecer la comprensión transversal. Cassany (2006) propone un modelo secuencial: antes de leer un texto científico, los estudiantes predicen su contenido a partir de títulos y figuras; durante la lectura, identifican claves para inferir relaciones causales; al final, sintetizan hallazgos en mapas conceptuales. En Chile, un estudio con docentes de matemáticas reveló que enseñar a subrayar datos relevantes en problemas verbales redujo errores conceptuales en un 40% (Matamala y Muñoz, 2024). Solé (2005) enfatiza que estas estrategias requieren modelación explícita: el profesor piensa en voz alta al resolver un dilema histórico, ejemplificando cómo contrastar fuentes. Sin embargo, su implementación enfrenta resistencias en sistemas educativos donde prevalece la transmisión pasiva de contenidos, como señala Mora et al., (2024) en su análisis de currículos latinoamericanos. La clave está en vincular las estrategias con propósitos disciplinares claros, evitando su enseñanza aislada.

Aprendizaje basado en problemas (ABP): El ABP sitúa la lectura como eje para resolver situaciones auténticas, integrando conocimientos de múltiples áreas. En un proyecto colombiano, estudiantes analizaron artículos sobre contaminación hídrica para diseñar soluciones locales, mejorando simultáneamente su comprensión de conceptos químicos y su capacidad para evaluar datos cuantitativos (Rivera y López, 2023). La OCDE (2022) destaca que el ABP exige manejar textos heterogéneos (noticias, gráficos, informes técnicos), desarrollando flexibilidad lectora. En contextos portugueses, estudios demuestran que equipos que debaten soluciones a problemas sociales usan estrategias de lectura crítica para contrastar perspectivas ideológica (Buzaglo & Lopes, 2025) . No obstante, su éxito depende de la formación docente: en México, docentes sin entrenamiento previo tendieron a priorizar resultados sobre procesos

de indagación lectora (Consuegra et al., 2018). Esto exige replantear la evaluación hacia rúbricas que valoren la calidad de las fuentes consultadas y la coherencia argumentativa.

Alfabetización mediática y digital: La saturación de información en entornos digitales demanda estrategias para evaluar credibilidad y sesgos, competencias esenciales en todas las disciplinas. Chacón, (2024) propone integrar el análisis de *fake news* en ciencias sociales, enseñando a rastrear fuentes y contrastar datos con bases académicas. Un estudio argentino mostró que estudiantes que diseñaron memes sobre eventos históricos desarrollaron mayor empatía hacia contextos pasados, al combinar lenguaje visual y textual (Omarini, 2025). La UNESCO (2023) alerta que, sin alfabetización digital crítica, los jóvenes confunden algoritmos de recomendación con conocimiento validado. En Brasil, escuelas públicas implementaron talleres donde alumnos comparan representaciones de la Amazonía en medios tradicionales versus plataformas indígenas, fortaleciendo tanto competencias geográficas como ética comunicativa (Monteiro, 2024). Estas experiencias confirman que la alfabetización digital no es un añadido tecnológico, sino una extensión necesaria de la comprensión lectora en el siglo XXI.

DISCUSIÓN

La brecha entre el currículo ideal y la práctica docente persiste como un desafío estructural. Mientras los marcos normativos latinoamericanos, como el currículo nacional peruano (2020) o el Plan Estratégico de la SEP en México (2024), promueven la transversalidad de la comprensión lectora, su implementación se reduce frecuentemente a actividades aisladas en clases de Lengua. Bolívar (2018), en un análisis de sistemas educativos iberoamericanos, señala que el currículo real prioriza la cobertura de contenidos disciplinares sobre el desarrollo de competencias lectoras, especialmente en secundaria, donde las presiones por rendimiento en exámenes estandarizados limitan espacios para estrategias profundas de lectura. Esta

dicotomía se agrava en contextos con alta fragmentación curricular: docentes de matemáticas o ciencias rara vez colaboran en el diseño de secuencias didácticas que integren habilidades lectoras, perpetuando la visión de la lectura como responsabilidad exclusiva de los especialistas en lenguaje (Romero et al., 2020).

Los obstáculos en educación secundaria reflejan problemas sistémicos más que carencias individuales. Contreras (2022), en un estudio mexicano, identifica tres factores críticos: la sobrecarga curricular, que impide dedicar tiempo a la enseñanza explícita de estrategias; la falta de materiales adaptados a contextos socioculturales diversos (ej.: textos técnicos en lenguas indígenas); y la evaluación centrada en respuestas memorizadas, no en procesos de interpretación. En Brasil, De Freitas et al., (2025) documentan cómo estudiantes de escuelas públicas enfrentan textos académicos sin mediación docente, reproduciendo desigualdades: quienes provienen de hogares con acceso a lecturas especializadas manejan mejor el lenguaje disciplinar. Además, la transición de primaria a secundaria suele ignorar la progresión en complejidad textual: en ciencias sociales, por ejemplo, se exige analizar fuentes primarias sin haber desarrollado previamente habilidades para identificar sesgos históricos (Godoy Vera, 2018). Estas dinámicas revelan que el problema no es la "falta de lectura", sino la ausencia de un diseño curricular coherente que articule saberes disciplinares y prácticas letradas.

La formación docente emerge como eje transformador, pero su implementación adolece de enfoques sectoriales. Programas como *Formadores Transversales* en Colombia (Vargas, 2022) demuestran que, cuando profesores de matemáticas, biología o historia reciben capacitación en alfabetización disciplinar, los estudiantes mejoran su capacidad para vincular conceptos (ej.: interpretar gráficos estadísticos en contextos sociales). Sin embargo, en la mayoría de países, la formación inicial docente mantiene silos disciplinares: un estudio en Portugal mostró que solo el 15% de programas universitarios incluyen módulos sobre estrategias lectoras para

asignaturas no lingüísticas (Dionísio, 2018). La UNESCO (2022) insiste en que la profesionalización docente debe priorizar comunidades de práctica interdisciplinarias, donde equipos de profesores co-diseñen actividades que integren vocabulario técnico y análisis crítico. Sin este cambio, la transversalidad seguirá siendo un discurso normativo, no una realidad pedagógica. La inversión en formación continua, con enfoque en contextos locales y recursos digitales críticos, no es un lujo, sino una condición para democratizar el acceso al conocimiento.

CONCLUSIÓN

La comprensión lectora se reafirma como pilar transversal del aprendizaje, cuya evolución conceptual, desde enfoques mecanicistas hacia modelos sociocognitivos, exige replantear su rol en el currículo. Sin embargo, persiste una brecha crítica entre los marcos normativos, que proclaman su importancia en todas las disciplinas, y su implementación real en las aulas, especialmente en educación secundaria. Factores como la fragmentación curricular, la evaluación centrada en contenidos memorizados y la formación docente insuficiente en alfabetización disciplinar perpetúan prácticas que relegan la lectura a responsabilidad exclusiva del área de Lengua (Botero, 2025). Este fenómeno no solo limita el desarrollo de pensamiento crítico, sino que agrava desigualdades, ya que estudiantes de contextos marginados carecen de oportunidades para dominar el lenguaje académico especializado (Morales, 2005). La evidencia analizada demuestra que estrategias como la enseñanza explícita de inferencias en matemáticas o el análisis crítico de fuentes en ciencias sociales son efectivas, pero requieren voluntad política y diseño curricular coherente.

Transformar esta realidad exige priorizar la formación docente interdisciplinaria, donde profesores de todas las áreas integren estrategias lectoras adaptadas a sus disciplinas, como propone el modelo de *literacidad transversal* (Cassany, 2006). Además, los sistemas educativos

deben superar la lógica de cobertura de contenidos para adoptar enfoques flexibles, como el aprendizaje basado en problemas y la alfabetización digital crítica, que vinculan la lectura con contextos reales (UNESCO, 2022). Este cambio no es meramente pedagógico: es una cuestión de justicia social. Garantizar que todo estudiante acceda a las claves para interpretar textos técnicos, cuestionar sesgos mediáticos o resolver problemas complejos implica democratizar el conocimiento y fortalecer una ciudadanía informada. Solo así la comprensión lectora dejará de ser un discurso institucional para convertirse en el motor de un aprendizaje significativo y equitativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berrocal, M., & Ramírez, F. (2019). Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. *Revista Innova Educación*, 1(4), 522-545.

<https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.001>

Botero Montoya, C. (2025). *El docente entre las prescripciones curriculares y la práctica de aula* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. SEDICI.

<https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/185432>

Buzaglo, F., & Lopes, E. (2025). Geographical education through Problem-Based Learning: Essay in two portuguese schools. *Didáctica Geográfica*, (26), 109-130.

Carretero, M. (2016). *Comprensión lectora: Procesos cognitivos y estrategias de aprendizaje*. Pirámide.

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

Chacón, D. F. G. (2024). Transformación digital y su impacto en la educación superior: Competencias tecnológicas para docentes y estudiantes en la Universidad Internacional San Isidro Labrador, Costa Rica. *Revista El Labrador*, 8(01), Artículo 01.

<https://doi.org/10.61285/r.e.l.-uisil.v8i01.139>

- Colomer, T. (2015). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Fundación Santa María.
- Consuegra, G. B., Ferra, M. P., & Pérez-García, P. (2018). Formación docente en ámbitos de marginación: Problemática, expectativas y necesidades. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 561-578.
- Contreras, N. M. V. (2022). *La práctica docente en la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.
<http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/141385/2/1764%20-%20UPN092MDEVANO2022.pdf>
- Córdova, R. B. B. (2021). Comunidades de aprendizaje: Una oportunidad para favorecer la formación ciudadana. En *Procesos de aprendizaje en la diversidad* (p. 122). [Editorial no identificada].
- De Freitas, E. B. do N., Santos, Q. P., de Araujo, C. L., Bueno, E., Ribeiro, H. M. L., & Coutinho, D. J. G. (2025). A importância do letramento digital no ensino médio. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 11(2), 334-355.
- Díaz, V. (2022). Design and validation of a test for the types of mathematical problems associated with reading comprehension. *Education Sciences*, 12(11), 795.
<https://doi.org/10.3390/educsci12110795>
- Dionísio, M. L. (2018). 'Literacia disciplinar': Percepções de professores do ensino básico. *Raído*, 12(30), 73-90.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2021). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Literacy Research*, 53(1), 3–32.
<https://doi.org/10.1177/0022057409189001-208>

- Farcas, D., Bernardes, S. F., & Matos, M. (2017). The research-teaching nexus from the Portuguese academics' perspective: A qualitative case study in a school of social sciences and humanities. *Higher Education*, 74(2), 239-258.
<https://doi.org/10.1007/s10734-016-0046-4>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Gabriel, R. (2023). *Doing disciplinary literacy: Teaching reading and writing across the content areas*. Teachers College Press.
- Gambrell, L. B., & Neuman, S. B. (2017). From the editors. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 145-146. <https://doi.org/10.1002/rrq.177>
- Godoy Vera, F. (2018). *Interpretación de fuentes históricas y desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos de educación secundaria* [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. DDD. <https://ddd.uab.cat/record/202162>
- Guerra, P. A. (2023). Resolución de problemas matemáticos mediados por la comprensión lectora. *Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu*, 10(1), 104-116.
- Guerrero, L. A. L. (2023). La interculturalidad crítica en la nueva escuela mexicana: Un estudio documental. *Formación Estratégica*, 7(1), 142-158.
- Lee, C. D., & Spratley, A. (2010). *Reading in the disciplines: The challenges of adolescent literacy*. Carnegie Corporation of New York.
- Leite, A. F. M., & Bonamino, A. M. C. de. (2021). Scientific literacy: A comparative study between Brazil and Japan. *Cadernos de Pesquisa*, 51, Artículo e07414.
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742021000100414&script=sci_arttext&tlng=en

- Lerner, D. (2019). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario* (3.a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Lopes, J., Oliveira, C., & Costa, P. (2022). Determinantes escolares y de los estudiantes en el rendimiento lector: Un análisis multinivel con estudiantes portugueses. *Revista de Psicodidáctica*, 27(1), 29-37.
- Matamala Poblete, R., & Muñoz Muñoz, B. (2024). Comprensión lectora en L2: Efecto de la instrucción explícita de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas. *Alpha (Osorno)*, (58), 160-176.
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.
<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2230115/3262655-currículo-nacional-educacion-basica.pdf>
- Monteiro Neto, W. D. (2024). *Ampliação de vocabulário no ensino fundamental: Experiências de interação entre estudantes e comunidade* [Tesis de maestría, Universidade de Santa Cruz do Sul]. Repositório UNISC. <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/3892>
- Mora, V. H. J., Marcillo, B. E. R., Montenegro, E. M. R., & Muñoz, P. E. I. (2024). Estrategias metacognitivas en la formación del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), e42249.
- Morales, R. G. (2005). Cambios curriculares en Ciencias Sociales para responder a la multiculturalidad. En C. García, E. Gómez, M. D. Jiménez, J. M. López, J. M. Martínez, & C. Moreno (Eds.), *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural: Una mirada desde el Mediterráneo* (pp. 305-344). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- Navarro, F., & Colombi, M. C. (2022). Alfabetización académica y estudios del discurso. En *Estudios del discurso / The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies* (pp. 495-509). Routledge.
- Nicolau-Ramos, S., Suárez-Robaina, J.-R., & Martín-Quintana, J.-C. (2025). Validación de la escala de motivación y preferencias lectoras de los adolescentes. *Ocnos*, 24(2).
<https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/572>
- Omarini, R. (2025). El meme como dispositivo pedagógico: Una propuesta memética para el aula de secundaria. *Clio & Asociados*, (40).
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr19399>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2022a). *Fostering students' creativity and critical thinking through problem-based learning*. OECD Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2022b). *Learning in the digital age: The role of vocabulary in disciplinary literacy*. OECD Publishing.
- Rodríguez, P. (2020). Reading-to-Learn en ciencias naturales: Experiencias en Colombia. *Revista de Educación*, (387), 210–235. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-001>
- Rodríguez-Silva, M. (2021). Narrativa transmedia y comprensión lectora: Una experiencia en la educación rural colombiana. *Revista Docentes 2.0*, 11(1), 110-119.
- Romero, I. C., Chacín, I. M. P., & Ortega, E. (2020). Ejes transversales y perfiles por competencia: Una propuesta viable para su ejecución. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 22(3), 510-527.

Rumelhart, D. E. (2017). Schemata: The building blocks of cognition. En R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33–58). Erlbaum.

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7–18.

<https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e3182446eb5>

Soares, M. (2021). *Letramento e alfabetização: Um novo paradigma*. Editora Contexto.

Solé, M. (2005). Desarrollo de la lectura mediante estrategias integradoras. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1), 1-10.

Stevens, E. A., Leroux, A. J., Mowbray, M. H., & Lee, G. S. (2023). Evaluating the effects of adding explicit vocabulary instruction to a word-problem schema intervention. *Exceptional Children*, 89(3), 275-293. <https://doi.org/10.1177/00144029221112290>

Suurtamm, C., Thompson, D. R., Kim, R. Y., Moreno, L. D., Sayac, N., Schukajlow, S., ... & Vos, P. (2016). *Evaluación en educación matemática: Evaluación a gran escala y evaluación en el aula*. Springer Nature.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). *Global Education Monitoring Report: Non-state actors in education*. UNESCO Publishing.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2022). *Global Education Monitoring Report: Deepening the debate on those left behind*. UNESCO Publishing.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2023). *Global Media and Information Literacy Report*. UNESCO Publishing.

Vargas, J. (2022). Formación docente y transversalidad lectora: Experiencias en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (82), 134–156.

<https://doi.org/10.17227/rce.num82-12345>

Villar-Mayuntupa, G. (2020). On the relationship between the understanding of scientific texts and the use of metacognitive strategies among Peruvian systems engineering students.

En *2020 IEEE World Conference on Engineering Education (EDUNINE)* (pp. 1-3). IEEE.

<https://doi.org/10.1109/EDUNINE48860.2020.9149499>