Praxis
ISSN 1657-4915 (Print)
ISSN 2389-7856 (Web)
Praxis / Vol. 22, No. 1 / enero - marzo 2026 / 109 - 128.
DOI: https://doi.org/10.21676/23897856.6762

Estrategias didácticas para fomentar la lectura y la escritura en estudiantes de educación básica primaria

Didactic strategies to promote reading and writing in primary education students

Susana Bonilla-Cardozo [1], **Marisella Buitrago-Ramírez** [2]

RESUMEN

A pesar de que la lectura y la escritura constituyen procesos esenciales para el desarrollo académico, sus resultados en las evaluaciones no siempre son satisfactorios. Este estudio tuvo como propósito identificar las tipologías textuales más empleadas en la educación básica primaria y caracterizar las estrategias didácticas que las acompañan. Para ello, se utilizó la metodología PRISMA y se llevó a cabo una revisión de artículos publicados entre 2020 y 2024 en bases de datos como ERIC, Scopus, Redalyc y SciELO. Los resultados evidencian un predominio del uso de textos narrativos en el aula, en contraste con una baja presencia de textos científicos. Asimismo, se identificaron diversas estrategias didácticas, entre las que destacan aquellas que estimulan la creatividad, el uso de rúbricas, la planificación mediante secuencias didácticas, el aprovechamiento de recursos digitales y las actividades cooperativas. En menor medida, se observó la implementación de estrategias orientadas al aprendizaje interdisciplinario. Las conclusiones señalan que, si bien el texto narrativo continúa siendo el más abordado, también se incorporan otras tipologías textuales como el expositivo y el argumentativo que favorecen el desarrollo de habilidades inferenciales y críticas. Se advierte, además, una transición de enfoques tradicionales hacia prácticas centradas en la comprensión y producción textual.

Palabras clave: estrategias didácticas; escritura; lectura; escuela primaria; educación básica.

ABSTRACT

Although reading and writing are essential processes for academic development, their results in assessments are not always satisfactory. The purpose of this study was to identify the most used text types in primary education and to characterize the teaching strategies that accompany them. To this end, the PRISMA methodology was used, and a systematic review of articles published between 2020 and 2024 was carried out in specialized databases such as ERIC, Scopus, Redalyc, and SciELO. The results show a predominance of narrative texts in the classroom, in contrast to a low presence of scientific texts. Likewise, various teaching strategies were identified, among which those that stimulate creativity, the use of rubrics, planning through teaching sequences, the use of digital resources, and cooperative activities stand out. To a lesser extent, the implementation of strategies aimed at interdisciplinary learning was observed. The conclusions indicate that, although narrative texts continue to be the most used, other types of texts, such as expository and argumentative texts, are also incorporated, which favors the development of inferential and critical skills. There is also a transition from traditional approaches to practices focused on meaningful textual comprehension and production.

Keywords: didactic strategies; writing; reading; primary school; basic education.

Tipo de artículo:
Revisión

Recibido: 07 de agosto de 2025
Aceptado: 30 de noviembre de 2025
Publicado: 07 de abril de 2026

Citación norma APA: Bonilla, S. y Buitrago, M. (2026). Estrategias didácticas para fomentar la lectura y la escritura en estudiantes de educación básica primaria. *Praxis, 22*(1). 109-128. https://doi.org/10.21676/23897856.6762

Correspondencia:
Susana Bonilla Cardozo
susaboca@gmail.com

Derechos de autor: © 2026 de los autores. Publicación en acceso abierto bajo los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Attribution (CC BY NC SA)

1. Universidad Antonio Nariño, Bogotá, Colombia. susaboca@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-2690-9060
2. Universidad Antonio Nariño, Bogotá, Colombia. marisbuitrago@uan.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8254-4025

INTRODUCCIÓN

La escritura y la lectura son necesidades inherentes al ser humano desde tiempos remotos. Esto se demuestra observando las pinturas rupestres del hombre de las cavernas, los trazos de los niños en una edad muy temprana o los mensajes de los presos en las paredes de las prisiones (McCormick, 2002). El proceso de lectura permite vincular al niño con la sociedad; este inicia desde edades muy tempranas, incluso antes de ingresar a la escuela, pues un niño interpreta imágenes y rostros (Nigde, 2022). La escritura, por su parte, se comprende como un proceso secuencial que involucra los presaberes e intereses propios de cada lector, asociados a otros aspectos de orden lingüístico, tales como la morfología, la sintaxis y la semiótica (Hurtado, 2008). Todos ellos contribuyen a que el mensaje llegue con mayor coherencia, cohesión y adecuación al receptor, expresando la intencionalidad propia del texto (Cassany, 2018).

Por esa razón, Solé (2006) considera que la lectura es necesaria para desempeñarse con éxito y autonomía en diferentes escenarios sociales y educativos. De modo paralelo, estos contextos requieren del código escrito como vehículo para facilitar el acceso al conocimiento. Así pues, escribir es una forma de expresar las ideas del autor, mientras que leer implica tomar posición e interpretar lo escrito. En este acto se construyen, entonces, intencionalidades que dependen de características tanto sociales como culturales propias de cada lector. Entre ellas se encuentran las experiencias personales, los conocimientos previos, las percepciones del entorno, las propiedades de los textos, las estrategias pedagógicas implementadas y el gusto por la lectura (Terry, 2012; Meneses, 2022).

Dentro de las ventajas de ambas habilidades, está el permitir que los seres humanos representen y expresen su sentir en relación con sus experiencias, conocimientos y emociones (Hurtado, 2008). Asimismo, para McCormick (2002), el proceso escritural facilita la transformación del caos en belleza y la recopilación de los instantes valiosos de la vida. De ahí la importancia de que, desde el ámbito escolar, se brinde al estudiante el acompañamiento necesario para superar las dificultades propias de su aprendizaje. Sin embargo, aún persiste la creencia de que el problema radica exclusivamente en el alumno, lo que conduce a descuidar la manera en que se enseña y se desarrolla el proceso de escritura en los distintos contextos académicos (Ferreiro, 2016). Al respecto, la autora cuestiona que, pese al carácter obligatorio y la amplia presencia de la escritura en la escuela, son pocos los estudiantes que logran desarrollar de forma óptima sus competencias escriturales.

Por otra parte, la lectura también es una habilidad que, al ser desarrollada, se transforma en el pasaporte de entrada al conocimiento del mundo en cualquier campo de estudio (Swartz, 2010). En ese orden de ideas, la lectura permite a las personas el desarrollo de su autonomía, pues facilita el fortalecimiento de habilidades para vivir en sociedad, reflexionar y dar sentido a la información que reciben. Sin embargo, esta ocupa un lugar poco visible en los currículos institucionales (Solé, 2006). Esto conlleva que se presente un fracaso escolar y una dificultad para dar solución a problemas relacionados con la falta de comprensión lectora donde se requiere análisis, reflexión y apropiación de conceptos (Cassany, 2007).

Asimismo, en los ambientes escolares se evidencian diversas falencias en torno a ambas habilidades. Algunos docentes señalan la aparente falta de disposición del estudiante para desarrollarlas; sin embargo, con frecuencia se desatienden sus motivaciones, conocimientos previos, experiencias e intereses, así como su implicación en procesos de construcción y análisis textual (Vargas *et al*., 2023). Estas dificultades se manifiestan en la escasa argumentación dentro de la composición escrita (Zapata, 2020), en problemas de comprensión lectora (Montes *et al*., 2023), en obstáculos para decodificar y comprender textos de manera autónoma (Londoño, 2022), y en actitudes de resistencia o dispersión al momento de

expresar ideas (Hendrickson, 2020). A ello se suman rasgos como la mecanicidad, la monotonía y el desorden en la producción textual (Huang, 2021). En este sentido, puede afirmarse que persisten fallas en la orientación pedagógica de ambos procesos. Se observan prácticas descontextualizadas basadas en técnicas preestablecidas que no siempre resultan eficaces y que, en muchos casos, terminan por opacar la capacidad creadora y expresiva de los estudiantes (Ferreiro y Teberosky, 1991; McCormick, 2002). De ahí que la lectura y la escritura deben abordarse de manera articulada y progresiva, de modo que los estudiantes puedan resignificar sus contextos y plasmar, con sentido propio, sus emociones, vivencias e intereses (Cassany, 2007).

Frente a este problema, Calsamiglia (2007) señala la necesidad de estrategias didácticas en las que se valore la comprensión del propio aprendizaje por encima de la automatización. Dichas estrategias deben permitir al estudiante la lectura crítica, la creación textual y la construcción de significados. En relación con lo anterior, Ferreiro y Teberosky (1991) sugieren estrategias didácticas propiciadoras de ambientes en los cuales el estudiante sienta la necesidad de leer y escribir sobre su realidad inmediata. Lo anterior permite un aprendizaje más significativo, mediado por tareas establecidas con un propósito bien definido.

El análisis de las investigaciones académicas sobre los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura en educación primaria permite identificar problemáticas recurrentes. Diversas evaluaciones, tanto internas como externas, destinadas a medir la calidad del desempeño lector y escritor, evidencian que un número significativo de estudiantes presenta niveles bajos en estas competencias (Avendaño, 2020; Roth, 2020; Sivagnanam, 2020; Halil, 2022; Maynard, 2022; Meneses, 2022; Pérez, 2022; Zerva, 2023; Marín, 2024; Sumarwati, 2024). Estos resultados suelen asociarse con la insuficiencia de estímulos pedagógicos adecuados para el desarrollo sostenido de ambas habilidades, lo que puede perpetuar las limitaciones a lo largo del tiempo e incluso agudizar dificultades cognitivas en los estudiantes (Melo, 2023). Además, tales desaciertos tienden a manifestarse con mayor intensidad en contextos socioeconómicos vulnerables, donde las condiciones educativas y culturales suelen ser menos favorables (Diuk, 2023). En consideración a la relevancia que los procesos lectores y escritores tienen en la construcción del aprendizaje; así como los desafíos que implica su enseñanza, se hace imprescindible que los docentes implementen estrategias y métodos pedagógicos pertinentes que contribuyan a fortalecer estas competencias y a superar las deficiencias señaladas (Aznárez, 2020; Martínez, 2020; Samosa, 2021; Couto, 2023).

En el ámbito escolar, se identifican diversos aspectos susceptibles de mejora. Entre ellos, la orientación centrada en el aprendizaje mecánico de la transcripción y el dictado que, si bien constituyen ejercicios necesarios, suelen desarrollarse sin promover la escritura como un proceso de razonamiento lógico y construcción de sentido (Martínez, 2020; Melo, 2023). A ello se suma la necesidad de fortalecer la producción de textos orientados a estimular la creatividad, dado que esta favorece la ampliación del vocabulario, el dominio del lenguaje y la consolidación de estructuras gramaticales (Cetin, 2021). Asimismo, resulta fundamental generar espacios sistemáticos para la formación escritural que posibiliten a los estudiantes crear relatos vinculados con sus propias realidades (Álvarez, 2022), así como profundizar en el análisis de la incidencia del tipo de texto en el rendimiento lector, considerando su potencial motivador en el aprendizaje de ambas habilidades comunicativas (Liu, 2024).

En esta línea, Rodríguez (2023) subraya la necesidad de fomentar la coeducación como estrategia para propiciar entornos de igualdad y bienestar emocional, factores que inciden positivamente en el desempeño lector y escritor. Desde una perspectiva psicopedagógica complementaria, la deficiente comprensión lectora se relaciona con la falta de atención sostenida, capacidad esencial para retener información a corto plazo durante el proceso de lectura (Zhou, 2024).

En consecuencia, la comprensión lectora se concibe como un proceso cognitivo complejo mediante el cual el lector construye y reconstruye significados al interactuar con diversas tipologías textuales. Este proceso integra la información explícita del texto con los conocimientos previos, las habilidades lingüísticas y los recursos metacognitivos del lector. Además, involucra funciones como la atención, la memoria de trabajo, la inferencia y la autorregulación, que permiten interpretar, analizar y evaluar la información de manera crítica (Zhou, 2024).

En coherencia con lo anterior, el propósito de este estudio fue identificar las tipologías textuales más empleadas en la educación básica primaria y caracterizar las estrategias didácticas que las acompañan. Para ello, la investigación se articula en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las tipologías textuales más utilizadas en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura en la educación básica primaria?

- ¿Qué características presentan las estrategias didácticas empleadas por los docentes para enseñar y promover la producción de los distintos tipos de texto?

METODOLOGÍA

El presente estudio se realiza a partir de un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, el cual se complementa con una revisión documental (Becerra, 2014). Dicho proceso hace posible que la información sea recopilada a partir de bases de datos especializadas, que sea analizada en su contenido y que se construya una matriz analítica. Este instrumento ha permitido a las investigadoras establecer categorías de abordaje en aras de identificar fortalezas, oportunidades de mejora y establecer relaciones entre los distintos conceptos aplicados de acuerdo con sus intereses investigativos y el marco otorgado por su propia disciplina científica (Gómez *et al*., 2015). Se resalta que esta revisión sistemática siguió la estructura de la metodología PRISMA con el fin de obtener información actualizada que permitiera reflexionar sobre las estrategias didácticas y las tipologías textuales abordadas en básica primaria (Page *et al*., 2021).

En concordancia con lo anterior, el proceso se estructuró en cuatro etapas: identificación, selección inicial, elegibilidad e inclusión y validación.

- **Identificación:** en esta etapa se consultaron de manera sistemática las bases de datos Scopus, ERIC, Redalyc y SciELO. Se seleccionaron artículos publicados entre 2020 y 2024. La selección inicial se basó en la siguiente ecuación de búsqueda, elaborada con términos definidos en el Tesauro de la UNESCO: ("Estudiante de primaria" OR "Enseñanza primaria") AND ("Escritura" OR "Lengua escrita" OR "lectura"). Esta ecuación también se realiza en inglés: ("Primary School students" OR "Primary education") AND ("Writing" OR "Written language" OR "reading").

- **Selección inicial:** se realizó un primer filtro atendiendo al título y al resumen del artículo de investigación en áreas temáticas con cada base de datos, tales como ciencias sociales, artes, humanidades, ciencias de la computación, psicología, escritura, lectura, educación y estudiantes de escuela primaria.

- **Elegibilidad:** se establecieron los criterios de inclusión y exclusión. Se seleccionaron investigaciones realizadas en instituciones oficiales y privadas. Asimismo, se incluyeron artículos redactados en inglés y español. Se excluyeron los estudios pertenecientes a otras áreas del

conocimiento, como matemáticas, contabilidad o economía. También se descartaron documentos duplicados, aquellos que no se centraban en la enseñanza en educación básica primaria y los publicados fuera del rango de años previamente establecido.

- **Inclusión y validación:** se incluyó un total de 50 investigaciones que cumplieron con los requisitos establecidos. En aras de garantizar la validez del proceso, se analizaron las investigaciones seleccionadas a través de una matriz de contenido. A continuación, se describe este proceso de búsqueda (figura 1).

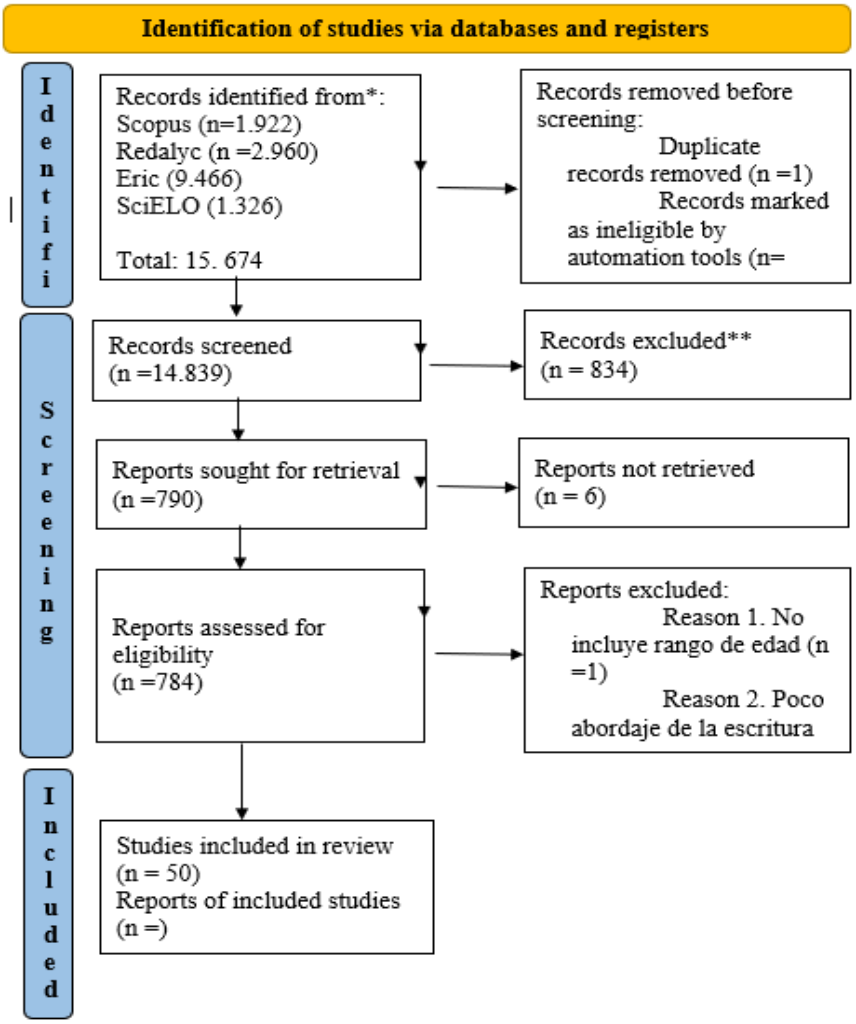


Figura 1. Diagrama de flujo basado en la declaración PRISMA.

RESULTADOS

En relación con las publicaciones sobre lectura y escritura en educación básica primaria durante el periodo 2020–2024, se consultaron las bases de datos Scopus, Redalyc, ERIC y SciELO, las cuales se presentan en la Tabla 1. Asimismo, se emplearon operadores booleanos y palabras clave, de acuerdo con las opciones de búsqueda permitidas en cada plataforma, con el fin de delimitar y precisar los resultados obtenidos.

Tabla 1. Palabras clave empleadas para filtrar la búsqueda.

Base de datos	Búsqueda General	Resultados	Búsqueda avanzada y/o descriptores para filtrar	Resultados
Scopus	("Primary School students" OR "Primary education") AND ("Writing" OR "Reading").	1922	SCOPUS TITLE-ABS-KEY (("Primary School students" OR "Primary education") AND ("Writing" OR "Written language" OR "reading")) AND PUBYEAR > 2019 AND PUBYEAR < 2025 AND (LIMIT-TO (OA , "all")) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , "SOCI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "ARTS") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "PSYC") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "COMP")) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "or")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , "English") OR LIMIT-TO (LANGUAGE , "Spanish"))	155
Redalyc	("Estudiante de primaria" OR "Enseñanza primaria") AND ("Escritura" OR "Lectura")	2960	Educación	252
Eric	("Primary School students" OR "Primary education") AND ("Writing" OR "Reading)	9.466	Elementary school students; journal articles. (Estudiantes de escuela primaria; artículos de revistas).	229
SciELO	("Estudiante de primaria" OR "Enseñanza primaria") AND ("Escritura" OR "Lengua escrita")	1.326	Humanidades, citable, Educación, artículos.	198

La cantidad de artículos incluidos en la tabla 1 permite evidenciar el interés creciente por el estudio de la lectura y la escritura en el ámbito escolar. Este volumen puede interpretarse como reflejo de la manera en que estos procesos son concebidos: no sólo como competencias fundamentales para el desempeño académico, sino también como objetos de investigación que requieren una mayor atención en los contextos educativos.

En consonancia con esta preocupación, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia ha diseñado pruebas estandarizadas de lenguaje que evalúan la lectura crítica desde el grado tercero de básica primaria e incorporan la evaluación de la escritura a partir del quinto grado. Estas pruebas tienen como propósito ofrecer insumos técnicos a las instituciones educativas y a las entidades territoriales, con el fin de reorientar sus planes de mejoramiento y fortalecer la calidad de los aprendizajes (Ministerio de Educación Nacional, 2021).

Por otra parte, a partir del análisis de los 50 artículos seleccionados, se identificaron las tipologías textuales más empleadas por los docentes, sin distinción entre instituciones oficiales y privadas. Esta categorización permitió reconocer las prácticas predominantes en el aula y su relación con los enfoques pedagógicos descritos en la literatura. Los estudios analizados, provenientes de revistas tanto locales como internacionales, se sistematizan en la tabla 2, lo que ofrece una visión comparativa sobre las tendencias en la enseñanza de los distintos tipos de textos.

Tabla 2. Tipologías textuales y estrategias para la enseñanza directa e interdisciplinar de la comprensión lectora y la producción escrita.

Número	Referencias	País	Tipologías textuales	Estrategias educativas
01	Zerva Irini (2023)	Grecia	No especificadas	**Habilidades metalingüísticas.** Sirven para medir la calidad de la escritura y la capacidad antropoplástica de los aprendices. Tienen en cuenta factores como el desempeño, el uso de estrategias de aprendizaje, el reconocimiento y la corrección de errores al momento en que los educandos creen que están aprendiendo mejor.
02	Yang (2022)	China	Textos creativos	**Métodos de escritura digital (*Big data*).** Estos orientan sobre la creación digital de textos, luego los estudiantes crean los suyos empleando dicha información. Se evalúan aspectos como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración.
03	Huang *et al*. (2021)	China	Textos descriptivos	**Realidad Virtual y Sistema Verbal de visualización y repetición (SVVR).** Se presenta al estudiante una realidad aumentada con videos de 360° sobre situaciones de la vida real para que hagan interpretaciones sobre lo observado y escriban al respecto.
04	Pacheco-Costa *et al.* (2020)	Suiza	Textos multimodales	**Modelo basado en géneros.** Se analizan los escritos realizados por los estudiantes siguiendo las fases de deconstrucción y construcción en conjunto con el docente. Esto se da de manera individual por parte de los niños participantes.
05	Sivagnanam y Yunus (2020)	Malasia	Texto expositivo-argumentativo (ensayo)	**Q2 *Write* (Escribir con enfoque y calidad).** Se parte de una pregunta y se emplea una prueba que evalúa el vocabulario, la organización de ideas y la construcción de oraciones en los ensayos realizados por los estudiantes.
06	Castro Zapata (2022)	Colombia	Texto de opinión	**Medición de dificultades en los escritos y estrategias docentes.** Se emplea una guía de observación, la cual se diligencia de acuerdo con los escritos de los estudiantes. Se consignan las dificultades halladas al realizar el dictado y componer los textos.
07	Çetin y Çetin (2021)	Turquía	Textos creativos con elementos de la historia	**Rueda narrativa.** Esta estrategia emplea una rueda que contiene palabras no comunes sobre hechos históricos. Se hace girar y de acuerdo con las palabras que aparecen, los estudiantes redactan sus escritos.
08	Samosa *et al.* (2021)	Filipinas	Escritura de historias (Narrativas)	**Video animado.** Estrategia que emplea el video como estimulante para generar ideas motivantes de producción textual.
09	Maynard y Young (2022)	Estados Unidos	Narrativas-informativas	**Rúbricas de autoevaluación.** Se emplean rúbricas donde el estudiante se evalúa a sí mismo y a sus compañeros teniendo en cuenta las ideas, la organización, la voz, la oración, la fluidez, las convenciones y la elección de palabras. Cada ítem contenía la palabra "Puedo". Ejemplo: "Puedo crear ideas".

10	Hendrickson y Peterson-Hernández (2020)	Estados Unidos	Cartas (texto epistolar)	**Tareas de escritura auténtica.** Se redactan cartas para sus compañeros y se evalúa la ortografía, gramática y organización en dichos escritos.
11	Couto-Cantero (2023)	Colombia	Textos argumentativos orales y escritos por los estudiantes	**La transposición didáctica textual.** Se toma un texto como modelo y se reinventa, haciendo adaptaciones para convertirlo en un nuevo texto con otro objetivo comunicativo.
12	Álvarez y Arroyo (2022)	Colombia	Textos creativos (varios géneros narrativos)	**Escritura creativa (periódico).** Los estudiantes escriben sus experiencias y saberes, luego estos escritos se publican en un periódico digital de *Facebook.*
13	Martínez y Meneses (2020)	Colombia	Texto narrativo (cuento)	**Escritura de cuentos y razonamiento lógico verbal.** Los estudiantes elaboran sus cuentos tras una instrucción y posteriormente, a través de una rúbrica, se evalúan aspectos como: vocabulario, descripciones, desarrollo de las partes del texto, articulación de palabras, número de oraciones, temática y organización de ideas.
14	Diuk *et al.* (2023)	Argentina	Texto Narrativo cuentos e historias	**Lectura de historias.** Los docentes leen historias a sus estudiantes. Luego se les orienta a realizar actividades relacionadas con la lectura, la escritura, el diálogo y el juego.
15	Nava Martínez (2021)	México	Cuento corto de Agustín Yáñez (100 palabras) del libro de español de primer grado. (narrativo)	**Pruebas de dictado.** Se aplican instrumentos para detectar errores de escritura y ortografía, e igualmente de autodetección de errores.
16	Riveros Diegues (2021)	Chile	Narrativo-informativos basados en el contexto	**Simulación de situaciones.** Los estudiantes escriben sobre situaciones simuladas de tipo comunicativo y asociadas a espacios geográficos diversos.
17	Finlayson y McCrudden (2021)	Nueva Zelanda	Narrativos (cuentos)	**Intervención de escritura de historias-SRS (*Self-Regulated Strategy Development*)**. En este tipo, el estudiante interviene en la autorregulación de su propia creación textual siguiendo pasos como el diseño y la composición a partir de un texto que toma como modelo.
18	Melo Linares (2023)	Colombia	Crónica desde el punto de vista narrativo	**Talleres sobre la crónica desde la secuencia narrativa creada por Adam (1992).** Se realiza a través del planteamiento de una situación inicial, la cual se complica. Luego, los estudiantes proponen acciones en torno a ella. Finalmente, se plantean la resolución y la posible situación final. Los aprendices escriben en cada etapa.
19	Aznárez-Mauleon y López-Flamarique (2020)	España	Expositivo-argumentativo	**Observación de la frecuencia de las técnicas de planificación para componer un texto.** Se analiza si el estudiante emplea o no técnicas de planificación del texto y cuáles estrategias emplea.
20	Sumarwati *et al.* (2024)	Indonesia	Narrativo (cuentos populares)	**SQ3R (encuesta, pregunta, lectura, recitación y revisión).** Se formulan preguntas como "¿qué? ¿dónde?, ¿quién? ¿cómo? y ¿por qué?". Luego se lee en voz alta; se responden

				preguntas guiadas por el docente y se relee lo no comprendido.
21	Izquierdo-Magaldi *et al.* (2020)	España	Literarios y expositivos (continuos)	**Pruebas de comprensión de Merisuo-Storm y Soininen (2012).** Se utilizan diferentes escritos cortos. Luego se realizan preguntas que miden la comprensión literal, inferencial y crítica de los contenidos.
22	SağlSağlam (2023)	Turquía	Líricos	**Estrategias de lectura fluida.** Se leen poemas empleando la lectura coral, lectura repetitiva y lectura en eco, prestando atención a la entonación, el acento y los signos de puntuación.
23	Özokl (2022)	Turquía	Informativo y narrativo	**Programa de desarrollo de lectura correcta y rápida.** Con la web se hacen actividades para expandir el campo visual de agarre activo del ojo, ejercitación de la atención y de reconocimiento de palabras. Luego se mide la fluidez con cronómetro.
24	Meneses-Sánchez *et al.* (2022)	Colombia	Textos literarios	**Juego no digital.** Se conforma un grupo de amigos y/o familiares. Cada uno realiza su propio avatar en plastilina. Posteriormente, mientras el avatar recorre el tablero, el estudiante debe leer y afrontar algunas misiones, las cuales serán premiadas según corresponda. **Juego digital.** Se leen las misiones de un juego en *Scratch.*
25	Aguilar (2022)	Colombia	Textos literarios a nivel general, desde la ecocrítica (poesía, mito, leyenda, cuento y fábula)	**Secuencias didácticas.** Utiliza la secuencia didáctica de forma interdisciplinaria junto con el ejercicio de talleres de escritura creativa.
26	Zapata y Ruiz-Ortega (2020)	Colombia	Argumentativo	**Método de revisión de contenido.** Se centra en analizar y observar la interconexión de las partes del texto. Además se destaca la importancia de brindar al estudiante la oportunidad de escribir sobre su entorno promoviendo la retroalimentación y valoración de sus ideas.
27	Niğde *et al.* (2022)	Japón	Texto argumentativo	**Temáticas de Ciencias Naturales.** Los estudiantes debían responder las preguntas de investigación a partir de los contenidos que previamente se les enseñó. Además, escriben a partir de sus observaciones y los datos obtenidos.
28	Vasileiadou y Karadimitriou (2021)	Grecia	Textos históricos y multidisciplinares	**Rúbricas de autoevaluación.** Se utilizan rúbricas con una escala Likert de cuatro puntos con las cuales se reflexiona sobre el contenido, la organización, la elección pertinente de palabras y las oraciones, la ortografía y la posibilidad de ser leído. El estudiante las emplea para medir su rendimiento en escritura, historia y lengua.
29	Chaverra-Fernández *et al.* (2020)	Colombia	Académicos, digitales y narrativos	**Centro Estructural Digital (CED).** Se instruye y acompaña a los estudiantes en la construcción de textos para las diferentes asignaturas institucionales o para participar en eventos. Se emplea la escritura como

				potenciador de saberes de diferentes áreas académicas.
30	Cahyani *et al.* (2023)	Indonesia	Textos narrativos y ensayos a partir de experiencias personales	**La técnica del PMI (Positivo, Menos positivo e Interesante)**. Se buscan las fortalezas y oportunidades de mejora de los textos que redactan los pupilos, en aras de estimular la creatividad lingüística.
31	Espinosa *et al.* (2022)	Chile	Infografía	**Escritura auténtica.** Los estudiantes escriben folletos sobre una campaña ambiental. Se mide a partir de los escritos, el objetivo comunicativo y la organización de las ideas.
32	Kim *et al.* (2021)	Estados Unidos	Lecturas en voz alta por parte de los estudiantes	**Mediciones de fluidez.** Los estudiantes realizan procesos lectores en aras de revisar la prosodia, la fluidez y la comprensión lectora en diferentes momentos del proceso.
33	Pindiprolu y Marks (2020)	Estados Unidos	Narrativas (historias)	**Orientación de la lectura con ayuda de los padres y los programas CBRP; PLATO y FUNNIX.** Se emplean programas digitales que miden la conciencia fonémica; asimismo, la fluidez de palabras y la lectura oral.
34	Rodríguez-Olay *et al.* (2023)	España	Explica los tipos de textos preferidos por los estudiantes acorde con sus intereses. Dentro de los temas abordados en los contextos escolares se encuentra la amistad, los estereotipos sociales y la autopercepción.	**Mixto.** Se orienta hacia la investigación de las diferentes tipologías textuales preferidas por los estudiantes.
35	Gutiérrez Fresneda (2022)	España	Narrativos	**Empleo de narraciones incluidas en textos escolares.** A los estudiantes se les orienta con el uso de reglas para evitar que se omitan y generalicen las palabras en la construcción y diferenciación de los tipos de preguntas de análisis y reflexión.
36	Roth *et al.* (2020)	Colombia	No especifica	**Plataforma digital leer.** Los estudiantes ingresan a la plataforma señalada; luego los docentes hacen preguntas orientadoras asociadas con el vocabulario estudiado en las sesiones de clase. Posteriormente se entablan diálogos para el abordaje del texto leído.
37	Quezada *et al.* (2023)	Chile	Narrativa y expositiva	**Ejercitación de las habilidades lingüísticas.** Se realizan ejercicios de lectura para fortalecer la pronunciación, entonación el vocabulario, perfeccionar la gramática, la comprensión al escuchar, la precisión y la rapidez al leer.
38	Pérez *et al*. (2022)	Colombia	No especificadas	**Análisis de la relación de la presencia de aparatos tecnológicos y la influencia en la comprensión lectora.** Para establecer la relación entre disponibilidad de aparatos tecnológicos y la capacidad de comprensión lectora se emplea información del DANE y del ICFES. Se encuentra relación entre el aumento en los resultados de comprensión lectora y la facilidad para hacer uso del recurso TIC.

39	Zárate y Pari (2021)	Perú	Narrativas	**Medición de las dificultades sobre inferencias causales al comprender textos.** Se observa en la prueba de comprensión de causas inferenciales que hay dificultades presentadas por los estudiantes. Entre ellas se sintetizan aquellas que están asociadas con los escasos saberes previos, la presencia de datos similares en el texto, la falta de comprensión lectora y la desconexión entre los datos.
40	Avendaño Vidal (2020)	Perú	Narrativas	**Estrategia lectora basada en Isabel Solé.** Se aplica un programa de lectura de diez textos del plan lector del Ministerio de Educación de Perú. Se explica al estudiante lo que se leerá, también el objetivo y se hace aporte de conocimientos y experiencias.
41	López (2021)	Perú	Narrativos	**Estrategias colaborativas.** Se hace lectura de cinco (5) textos cortos de literatura infantil con diferente orden en su estructura. Posteriormente, se hace lectura compartida, y construcción oral basada en observación de imágenes y parafraseo.
42	González Araya (2020)	Costa Rica	Literarios	**Investigación con información estadística.** Se busca evaluar la forma como se afecta la lectura de acuerdo con la intervención familiar; no obstante, se encuentra poco interés y desconocimiento sobre su debida importancia en dicho contexto.
43	Ronqui *et al.* (2021)	Uruguay	Textos informativos del área de Ciencias Sociales	**Estrategias de autorregulación**. El docente hace un modelado para evaluar la comprensión lectora con temáticas de las asignaturas relacionadas con sociales, enseñando estrategias de autorregulación de la comprensión. Después se realiza trabajo compartido, y se retroalimenta a los estudiantes con preguntas orientadoras. Finalmente se evalúa a través de la producción de resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, entre otros.
44	Torres Hernández (2023)	México	Textos históricos	**Relaciones causales.** Se muestran lecturas al niño y luego se le hacen entrevistas donde se le permite hablar, hacer hipótesis y buscar causas precisas de los hechos.
45	Ferroni *et al.* (2022)	Argentina	Narrativas e informativas	**Estructura textual.** Se presenta a los estudiantes el texto narrativo en forma oral; así como el informativo en forma escrita. Al leer o escuchar el texto informativo o narrativo, los estudiantes debían responder algunas preguntas de tipo literal e inferencial.
46	Yu y Tong (2024)	China	Narrativas y no narrativas	**Medición de la relación entre las competencias emocionales y el desempeño lector.** los aprendices responden cuestionarios de pericia emocional; así como de su interpretación de textos e inteligencia no verbal. Posteriormente realizan actividades de lectura de palabras, conocimiento de términos nuevos y uso de la memoria de trabajo. Se encuentra que a mayor inteligencia emocional hay mayor comprensión lectora**.**

47	Zhou y Jiang (2024)	China	No especifica, porque se basó en medir la fluidez y precisión de lectura de las palabras	**Cambio de atención de lectura de palabras.** Se presentó a los estudiantes estímulos de rayos catódicos en una pantalla con el uso del software *E- prime*. Estos estímulos fueron dígitos en serie.
48	Marín *et al.* (2024)	Colombia	No especifica	**Medición de la memoria de trabajo y su vínculo con la comprensión textual.** El objetivo es establecer cómo la memoria de trabajo influye en la comprensión de lo que se lee. Se encuentra que hay correlación y que al avanzar la edad, este tipo de memoria aumenta.
49	Hay y Stevenson (2024)	Australia		**Medición de la incidencia en la lectura de tres variables: el autoconcepto lector, esfuerzo en lectura y auto-obstáculo académico.** En este artículo se mide el autoinforme con el rendimiento de lectura. Se señala que la comprensión lectora se evaluó al aplicar un test inicial y al culminar el estudio. Como resultado, se halla que la capacidad de autorregulación incide positivamente en la comprensión lectora.
50	Liu *et al.* (2024)	China	Libros ilustrados chinos de realidad aumentada.	**Narración de cuentos con textos de Realidad Aumentada-AR.** Se lee un libro como prueba de comprensión inicial. Posteriormente, se leen tres libros de realidad aumentada con *iPad air*. Se realizaron varias acciones de interacción con el texto tales como modificar el zoom, señalar, tocar, activar puntos de acceso, entre otros. El grupo experimental leyó textos físicos.

En los estudios revisados se confirma que el texto narrativo prevalece en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura en la educación básica primaria. Esta tendencia se observa tanto en países latinoamericanos (como Argentina, Colombia, Perú y Chile) como en naciones asiáticas, entre ellas China, Filipinas e Indonesia; asimismo, aunque en menor medida, se registra en Europa, particularmente en España, y en Oceanía, con énfasis en Nueva Zelanda. Su amplia presencia en el ámbito escolar se explica por su capacidad para captar el interés del estudiantado y por su potencial para fortalecer habilidades de interpretación tanto literal como inferencial, favoreciendo así una comprensión más profunda de los textos.

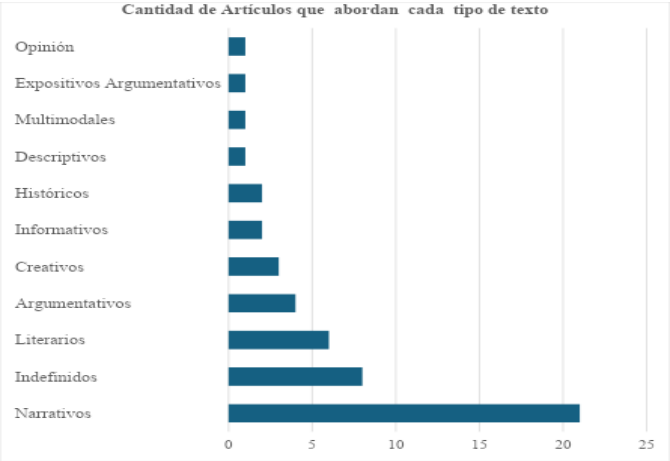


Figura 2. Uso de tipologías textuales para la integración interdisciplinar de las habilidades lectoras y escriturales.

Según los datos presentados en la figura 2, las investigaciones seleccionadas evidencian una amplia diversidad de tipologías textuales empleadas en el aula con el propósito de promover la composición e interpretación de textos en la educación primaria. No obstante, el género narrativo continúa siendo el predominante en las prácticas pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la lectoescritura, tal como se indicó en la tabla 2 (Finlayson, 2021; Maynard, 2022; Diuk, 2023; Sumarwati, 2024). Esta preferencia puede atribuirse al carácter lúdico, estructurado y emocionalmente significativo del relato, cualidades que facilitan la conexión con los estudiantes y favorecen la adquisición de competencias básicas de comprensión y producción textual. En contraste, los textos de carácter científico figuran entre los menos utilizados en el aula, pese a su relevancia para el desarrollo de habilidades analíticas y para el acercamiento temprano al lenguaje y a las formas de razonamiento propias de las ciencias.

Este panorama invita tanto a docentes como a estudiantes a ampliar su repertorio textual mediante la incorporación de otras tipologías, como la expositiva, la argumentativa, la epistolar, la lírica y la descriptiva, entre otras, que favorezcan un aprendizaje más integral, un mayor nivel de análisis y una comunicación más significativa entre pares. En algunos contextos, por ejemplo, los textos expositivos utilizados en países como Malasia y España contribuyen a estructurar el pensamiento lógico y a organizar la información de manera clara y coherente. Por su parte, en lugares como Colombia y Japón se han consolidado avances en el trabajo con textos argumentativos, valorados por su potencial para estimular el pensamiento crítico y promover la toma de postura frente a diversas problemáticas.

Lo anterior sugiere avances en consonancia con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, entidad responsable de la aplicación de las pruebas Saber 3°, 5°, 7° y 9°, orientadas a evaluar los niveles de lectura y escritura en estudiantes de educación básica. Tras la publicación de los resultados en 2024, correspondientes a las pruebas aplicadas en 2023, se dieron a conocer las principales fortalezas y los aspectos susceptibles de mejora. Los datos evidencian mayores desafíos en comprensión lectora que en escritura, dado que el desempeño en esta última competencia se mantuvo estable en comparación con 2022, mientras que los niveles de lectura registraron una disminución.

En términos generales, los resultados subrayan la necesidad de reducir las desigualdades, pues persisten brechas significativas entre las distintas regiones del país. Asimismo, se destaca la importancia de fortalecer la comprensión inferencial y crítica (ICFES, 2024). En consecuencia, este compromiso debe sostenerse mediante la implementación continua de estrategias pedagógicas pertinentes y el abordaje diversificado de tipologías textuales que contribuyan a enfrentar los desafíos nacionales, evitando que las instituciones educativas se desentiendan de esta responsabilidad formativa.

En cuanto a las estrategias didácticas identificadas en los artículos, orientadas a favorecer el desarrollo de los aprendizajes, se destaca el uso de rúbricas como instrumentos de evaluación de los procesos formativos. Estas han tenido amplia acogida, particularmente en países como Colombia y Estados Unidos. Las rúbricas se consideran herramientas fundamentales, en tanto orientan la producción escrita y permiten al estudiante participar en una evaluación formativa sustentada en criterios claros, explícitos y previamente socializados. De este modo, no solo facilitan la comprensión de las expectativas académicas, sino que también promueven la autorregulación y el mejoramiento progresivo hasta alcanzar el producto esperado.

Asimismo, las rúbricas favorecen la reflexión del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje, fortaleciendo así el carácter formativo de la evaluación. Al hacer explícitos los criterios y niveles de desempeño, se promueve la autorregulación, la toma de conciencia sobre los avances alcanzados y la identificación de aspectos susceptibles de mejora. Desde la perspectiva docente, constituyen una

herramienta que posibilita una valoración más justa, equitativa y coherente, al sustentar la evaluación en parámetros previamente establecidos. Además, facilitan la revisión crítica y la resignificación constante de la práctica pedagógica. En este sentido, la rúbrica se consolida como un instrumento de orientación y mejora continua en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se destaca el fomento de la creatividad como herramienta esencial para la expresión, la comprensión y la producción textual. Esta cualidad, inherente al ser humano, posibilita que los estudiantes se expresen con libertad, cuestionen sus saberes y resignifiquen sus propios procesos de aprendizaje. En países como China, Turquía y Colombia, la creatividad se ha incorporado en diversas estrategias didácticas, tanto tradicionales como innovadoras. Entre ellas se encuentran la escritura de cuentos (Martínez, 2020; Pacheco, 2020; Finlayson, 2021), la elaboración de periódicos escolares como medio de investigación y reflexión (Álvarez, 2022), la rueda narrativa y la rueda de la historia (Cetin, 2021), el modelo Plus-Minus-Interesting (Cahyani, 2023), el uso de realidad virtual aumentada (Yang, 2022) y los métodos de escritura digital (Huang, 2021). Estas experiencias evidencian que la creatividad no sólo dinamiza el trabajo en el aula, sino que también enriquece el abordaje de diversas tipologías textuales y fortalece su enseñanza, al adaptarse a distintos contextos y responder a variadas necesidades educativas.

Asimismo, se resalta que las secuencias didácticas analizadas en las investigaciones revisadas se estructuraron en torno a textos literarios (Aguilar, 2022), históricos (Torres, 2023) y argumentativos (Couto, 2023). Conviene considerar este enfoque en la organización e implementación de las estrategias pedagógicas, procurando el abordaje de diversas tipologías textuales. La planificación mediante secuencias didácticas permite orientar de manera progresiva y articulada el desarrollo de las competencias comunicativas que se busca fortalecer, tanto en los procesos de interpretación como en la producción textual.

La revisión sistemática permitió clasificar los estudios en dos grandes grupos: **(a)** un 86 % de artículos centrados directamente en el análisis lector y la composición textual, y **(b)** un 14 % de artículos que abordan dichas habilidades desde una perspectiva interdisciplinaria, integrándose con otras áreas del conocimiento y evaluándose como parte de su propuesta pedagógica. Esta carencia refleja una necesidad creciente de avanzar en investigaciones que no solo profundicen en la lectura y la escritura como competencias aisladas, sino que también promuevan su abordaje desde enfoques integradores y modeladores, capaces de articular diversos saberes dentro del currículo escolar.

Igualmente, la modelación de textos, a pesar de ser un componente fundamental en el aprendizaje de la escritura, pues permite organizar las ideas y otorgar coherencia y cohesión al texto, ha sido poco estudiada en las estrategias existentes. Su uso se ha identificado para orientar los aprendizajes relacionados con la lectura y la escritura, aunque su aplicación se evidencia únicamente en países como Nueva Zelanda y Colombia, lo que corresponde al 4 % de los hallazgos. En este sentido, se observa que el docente investigador podría profundizar en su estudio, específicamente en los tipos de modelación y en las formas de implementación, ya que ello permitiría retomar una herramienta que, aunque a veces pueda parecer obvia, resulta esencial para superar la enseñanza implícita; es decir, la idea de que el estudiante debe aprender a leer y escribir por sí mismo con escasa orientación.

En cuanto a las estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura que incorporan el contexto como punto de partida, el 18 % de los estudios revisados subraya la importancia de fundamentar el aprendizaje en elementos significativos del entorno, tanto vivenciales como experienciales (Avendaño, 2020; Hendrickson, 2020; Zapata, 2020; Huang *et al*., 2021; Aguilar, 2022; Castro, 2022; Espinosa *et al*., 2022; Maynard y Young, 2022; Melo, 2023;). La recurrencia de esta perspectiva en diversas investigaciones evidencia que considerar las experiencias, vivencias y saberes previos de los estudiantes favorece la

construcción de sentido en los procesos de lectura y escritura. Al reconocer el bagaje cultural y los conocimientos relacionados que cada individuo aporta, se genera un efecto enriquecedor que potencia la comprensión, la producción textual y, en general, el aprendizaje significativo.

También se evidencia, especialmente en Colombia y China, una marcada tendencia hacia el estudio de propuestas didácticas que incorporan herramientas tecnológicas digitales. Del total de hallazgos revisados, el 28 % corresponde a este tipo de estrategia (Chaverra, 2020; Pindiprolu, 2020; Avella, 2021; Huang, 2021; Samosa, 2021; Álvarez, 2022; Meneses, 2022; Özok, 2022; Pérez, 2022; Yang, 2022; Liu, 2024; Zhou, 2024). Esta inclinación puede comprenderse en el marco de una época profundamente vinculada con el ecosistema digital y el auge de las tecnologías de la información y la comunicación, las cuales prometen múltiples beneficios. Entre ellos se destacan el apoyo motivacional y funcional al aprendizaje, la promoción del trabajo cooperativo y la interacción entre pares, la estimulación de la creatividad y, en consecuencia, el fortalecimiento de la escritura y la comprensión lectora.

De manera complementaria, aunque con resultados matizados, Roth (2020) reporta el uso de la plataforma *LEER+*, orientada al fortalecimiento del vocabulario y la comprensión lectora. Si bien los hallazgos no evidenciaron mejoras significativas en la comprensión objetiva, sí se registró un incremento en la autopercepción positiva de los estudiantes respecto de sus habilidades. Este resultado sugiere que las herramientas digitales pueden constituir una vía eficaz para potenciar la dimensión motivacional del aprendizaje. En consonancia con lo anterior, Pérez (2020) señala que, aunque las herramientas digitales poseen un alto potencial pedagógico, su impacto depende de un uso sistemático, planificado y articulado a propuestas interdisciplinares que integren el texto digital en la dinámica escolar cotidiana.

Adicionalmente, se observa una disminución en el uso de estrategias tradicionales, como el dictado, la transcripción y la decodificación (Nava, 2021), lo cual sugiere una transformación en la concepción pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura. De hecho, algunas técnicas innovadoras aún poco exploradas, como la transposición didáctica textual (Couto, 2020), el modelo *6+1 Traits* (Castro, 2022), el enfoque SRSD (*Self-Regulated Strategy Development*), el enfoque basado en géneros y la ecocrítica (Aguilar, 2020), ofrecen un potencial significativo que requiere una mayor profundización para valorar su aplicabilidad en contextos educativos diversos. En relación con ello, existen debates en los que se discute si es preferible priorizar en la enseñanza de la lectura y la escritura, el uso de la fonética o la comprensión global (Brooks, 2022). A partir de los hallazgos, se puede inferir que la enseñanza se orienta hacia lo planteado por quienes sostienen que en dichos aprendizajes debe predominar la construcción de significados.

En relación con lo anterior, adquiere especial vigencia los debates promovidos por la UNESCO en torno a la necesidad de garantizar condiciones de justicia social frente al problema del acceso desigual a la lectura y la escritura. El analfabetismo continúa siendo un fenómeno predominante en algunos países de América Latina, lo que pone de manifiesto la urgencia de asegurar que todas las personas dispongan de herramientas, incluidas las digitales, que les permitan acceder a la información, reflexionar críticamente y producir conocimiento. En el contexto actual, estas competencias resultan fundamentales para aspirar a un empleo digno y, en consecuencia, a una mejor calidad de vida. No obstante, también se sostiene que los aprendizajes tradicionales de la lectura y la escritura mantienen plena vigencia, pues constituyen la base de la comunicación, la participación ciudadana y la integración social de cualquier individuo (UNESCO, 2015). De acuerdo con la información recopilada, tanto los recursos digitales como la enseñanza tradicional de la lectura y la escritura se complementan y enriquecen mutuamente. Su integración fortalece las estrategias didácticas y amplía el abordaje de las tipologías textuales, al tiempo que favorece el autoconocimiento, el desarrollo de competencias lingüísticas y una comprensión más amplia y crítica del entorno que rodea a los estudiantes.

En conjunto, las estrategias analizadas evidencian una tendencia pedagógica innovadora que se distancia de los enfoques tradicionales centrados exclusivamente en la decodificación y la transcripción. En su lugar, orientan la enseñanza hacia modelos que priorizan la comprensión profunda y la producción textual con sentido. Desde una perspectiva integral, dichas estrategias pueden organizarse en dos subgrupos, según el énfasis que privilegian: **(a)** aquellas que parten del fortalecimiento de las habilidades lingüísticas como base para el desarrollo de la comprensión lectora, y **(b)** aquellas que incorporan dimensiones psicológicas y socioemocionales del estudiante como componentes esenciales del proceso formativo. Las investigaciones señalan que las estrategias de carácter psicopedagógico favorecen el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de la lengua escrita y oral, al potenciar la motivación, la expresión de ideas y la vivencia de valores humanos (González, 2020; Yu, 2024). Este enfoque de corte humanista permite comprender que la lectura y la escritura trasciende su dimensión técnica para configurarse también como prácticas sociales, culturales y emocionales.

CONCLUSIÓN

El presente artículo presenta una revisión sistemática de investigaciones centradas en la enseñanza de la lectura y la escritura en educación básica primaria, con el propósito de identificar las tipologías textuales más empleadas en este nivel educativo y de caracterizar las estrategias didácticas que acompañan su implementación en el aula. En relación con el primer objetivo de esta revisión, los resultados evidencian una clara predominancia de los textos narrativos en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura. Las investigaciones analizadas coinciden en señalar que este tipo de textos continúa siendo ampliamente utilizado debido a su estructura accesible, su cercanía con las experiencias cotidianas de los estudiantes y su potencial para despertar el interés por la lectura en las primeras etapas de la escolaridad. En este sentido, la narrativa se consolida como una tipología central en el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras en este nivel educativo.

No obstante, los estudios revisados también ponen de manifiesto que la prevalencia de los textos narrativos puede limitar las oportunidades de los estudiantes para interactuar con una mayor diversidad de tipologías textuales. En un contexto social caracterizado por la multiplicidad de discursos y formatos, resulta necesario ampliar el repertorio textual trabajado en el aula, incorporando textos expositivos, argumentativos, descriptivos e instructivos, entre otros. Esta diversificación permitiría fortalecer habilidades lectoras más complejas, tales como el análisis, la interpretación crítica y la evaluación de la información, aspectos fundamentales para una comprensión lectora profunda y significativa.

Asimismo, la revisión evidencia la importancia de seleccionar tipologías textuales que dialoguen con la realidad sociocultural del estudiante de educación básica primaria. La inclusión de textos que aborden problemáticas cercanas a su entorno familiar, social y comunitario favorece no solo la comprensión de los contenidos, sino también la reflexión sobre los hechos y situaciones en los que se encuentra inmerso. De este modo, el trabajo con una variedad de tipologías textuales podría contribuir a la formación de lectores más críticos y conscientes, con mayores posibilidades de participar de manera activa y reflexiva en distintos ámbitos.

En relación con el segundo objetivo de esta revisión sistemática, los hallazgos evidencian una evolución progresiva en las prácticas pedagógicas durante los últimos cinco años. Las estrategias didácticas analizadas transitan desde enfoques iniciales centrados en el desarrollo de habilidades fonéticas, gráficas y motrices, hacia propuestas más complejas que incorporan el uso de plataformas digitales interactivas y estrategias orientadas a la argumentación. Estas últimas favorecen la construcción de significado en torno a las habilidades comunicativas y potencian la práctica discursiva de los estudiantes en contextos diversos.

Dentro de este conjunto de estrategias didácticas, se destaca la relevancia de aquellas de carácter colaborativo y creativo, en tanto favorecen la comprensión y el abordaje de las distintas tipologías textuales desde múltiples perspectivas. Asimismo, dichas estrategias contribuyen al fortalecimiento de la producción escrita y de los procesos de socialización en el aula, al promover el intercambio de ideas y la construcción colectiva del conocimiento. En este sentido, los estudios revisados coinciden en señalar la pertinencia de priorizar el aprendizaje colaborativo tanto en las prácticas pedagógicas como en las investigativas, debido a su impacto positivo en el desarrollo de competencias lectoras y escritoras.

No obstante, la revisión también pone en evidencia una limitada atención por parte de la investigación educativa a los factores motivacionales y psicopedagógicos que inciden en el desarrollo de la competencia lectora y escritora. Aspectos como la actitud frente a la lectura, la autopercepción del estudiante, el acompañamiento del entorno familiar y la confianza en sus propias habilidades continúan siendo dimensiones poco exploradas, a pesar de su influencia significativa en los procesos de alfabetización y en la consolidación de hábitos lectores y escritores.

Asimismo, se reconoce la necesidad de profundizar en investigaciones que integren estrategias didácticas de carácter metacognitivo, orientadas a promover la autogestión del aprendizaje por parte del estudiante. El uso de herramientas como las rúbricas se identifica como una estrategia pertinente, en tanto favorece la apropiación del proceso de aprendizaje, incrementa la motivación y permite al estudiante regular y reorientar su desempeño de acuerdo con sus ritmos, necesidades y avances.

Finalmente, los estudios revisados resaltan la importancia de implementar estrategias didácticas que incorporen textos con siluetas textuales claramente estructuradas, las cuales orientan al estudiante en la organización de ideas, la comprensión y la producción escrita, al tiempo que potencian su creatividad. En este marco, se subraya el rol activo del docente, desde las distintas áreas del conocimiento, en la modelación y el fortalecimiento de estas estrategias. Cabe destacar que su implementación no solo beneficia a los estudiantes, sino que también constituye una herramienta valiosa para que el profesorado examine, reflexione y transforme su práctica pedagógica, evitando que la enseñanza de la lectura y la escritura se asuma como una tarea secundaria o incidental. Desde esta perspectiva, la creatividad emerge como un criterio clave en la selección de textos y estrategias didácticas, al contribuir a reducir la desmotivación frente a la lectura y la escritura, problemática recurrente en diversos contextos escolares.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Las autoras manifiestan que no existe conflictos de interés personales, institucionales ni financieros relacionados con este manuscrito. La información es original y los datos fueron recolectados por las propias autoras conforme a estándares éticos.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Susana Bonilla Cardozo: Recopilación, análisis, interpretación de estudios previos y redacción del presente escrito.

Marisella Buitrago Ramírez: Recopilación, análisis, interpretación de estudios previos y redacción del presente escrito.

DECLARACIÓN DE USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Este artículo usó herramientas de inteligencia artificial generativa, específicamente mediante la herramienta *ChatGPT*, desarrollada por *OpenAI*. Su utilización se restringió exclusivamente a aspectos formales y de estilo relacionados con la redacción académica. En ningún caso se empleó para la construcción conceptual del contenido ni para el análisis o la interpretación de los resultados. Todas las decisiones relacionadas con el marco teórico, el análisis de los hallazgos y la interpretación crítica de la información fueron responsabilidad exclusiva de las autoras, quienes asumieron con rigor los criterios éticos y metodológicos del proceso investigativo. Las referencias fueron gestionadas con *Zotero versión 7.0.11*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, L. A. (2022). La didáctica de la literatura en básica primaria: una oportunidad para el desarrollo de la educación ambiental. Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, 14(27).

Álvarez, G. Y. C. y Arroyo, Y. A. A. (2022). La escritura creativa desde un periódico escolar digital en la escuela rural*. *Cuadernos de Lingüística Hispánica, 40*, 1-24. https://doi.org/10.22495/clh40.01

Avendaño Vidal, Y. M. A. (2020). Influencia de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades, 12,* 95-105.

Aznárez-Mauleón, M. y López-Flamarique, M. (2020). El proceso de planificación previa en la escritura colaborativa de textos en educación primaria. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, 20,* 627-654. https://doi.org/10.1590/1984-6398202015799

Becerra, L. D. A. (2014). Estudio bibliométrico sobre uso de métodos y técnicas cualitativas en investigación publicada en bases de datos de uso común entre el 2011-2013. *Revista Iberoamericana de Psicología, 7*(2). https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.7207

Brooks, G. (2022). Current debates over the teaching of phonics. En Oxford Research Encyclopedia of Education.

Cahyani, I., Nurhadi, J., y Mentari, M. (2023). Enhancing writing skills and language creativity through the plus-minus-interesting technique. *Indonesian Journal of Applied Linguistics, 13*(1). https://doi.org/10.17509/ijal.v13i1.58257

Caisso, L., y Arrieta, R. (2024). Prácticas cotidianas de lectura en estudiantes de magisterio. Educação e Realidade, 49. https://doi.org/10.1590/2175-6236131061vs01

Calsamiglia Blancafort, H., y Tusón Valls, A. (2007). Las cosas del decir: manual de análisis del discurso (4. impr.). Ariel.

Cassany, D. (2007). Enseñar lengua (12.a ed.).

Cassany, D. (2018). Describir el escribir: cómo se aprende a escribir. Ediciones Paidós.

Castro Zapata, E. I. (2022). Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la escritura en estudiantes de primaria. *Íkala, 27*(2).

Çetin, H., y Çetin, S. C. (2021). The effect of story wheel method on creative writing skills. *International Journal of Progressive Education, 17*(5).

Chaverra-Fernández, D. I., Vergara, R. D. H., y Calle-Álvarez, G. Y. (2020). Tutoría académica en primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 59.

Couto-Cantero, P. (2023). Transpodidáctica textual. Folios, 58.

Diuk, B., et al. (2023). Aprendizaje de la escritura en población infantil. *Actualidades Investigativas en Educación, 23*(3).

Espinosa Aguirre, M. J., *et al.* (2022). Writing in L2 in the Chilean school. *Revista Signos, 55*(108).

Ferreiro, E. (2001). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI.
Ferroni, M. y Jaichenco, V. (2022). Comprensión oral y escrita. *Interdisciplinaria, 39*(3).
Finlayson, K., y McCrudden, M. (2021). Story writing intervention. *Reading and Writing Quarterly, 37*(4).
Gómez Vargas, M., *et al*. (2015). El estado del arte. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 6*(2).
González Araya, M. N., *et al*. (2020). Comprensión lectora y familia. *Actualidades Investigativas en Educación, 20*(1).
Gutiérrez Fresneda, R. F. (2022). Estrategias cognitivas de lectura. *Investigaciones Sobre Lectura, 17*(2).
Hay, I. y Stevenson, Y. M. (2024). Reading achievement. *Australian Journal of Education, 68*(2).
Hendrickson, R. y Peterson-Hernandez, K. (2020). Penpals in the classroom. *Texas Journal of Literacy Education, 8*(2).
Huang, Y.-P., *et al.* (2021). Figurative expression. *Sustainability, 13*(21).
Hurtado Vergara, R. D. (2008). Leer y escribir con niños y niñas. Fundalectura.
Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2024). Pruebas Saber 3°, 5°, 7° y 9°.
Izquierdo-Magaldi, B., *et al.* (2020). Attitudes toward reading. *Revista Complutense de Educación, 31*(3).
Kim, Y.-S. G., *et al*. (2021). Reading fluency. *Developmental Psychology, 57*(5).
Liu, S., *et al*. (2024). Reading with AR. *Education and Information Technologies, 29*(9).
Londoño, N. A. G., *et al*. (2022). Cuento dibujado. *REDIIR, 10*(10).
López, L. A. M. (2021). Estrategias colaborativas. *Praxis Educativa, 25*(3).
Marín, M. P. R., *et al*. (2024). Memoria operativa. *Gaceta Médica de Caracas, 132*(3).
Martínez, M. D. D. y Meneses, R. V. (2020). Escritura de cuentos. Linhas Críticas, 26.
Maynard, C. y Young, C. (2022). Writing performance. *Texas Journal of Literacy Education, 9*(2).
McCormick, L. C. (2002). Didáctica de la escritura. Aique.
Melo Linares, J. J. (2023). Crónicas escolares. *Enunciación, 28*(1).
Meneses-Sánchez, R. M., *et al*. (2022). Gamificación. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 10*(6).
Ministerio de Educación Nacional. (2021). Pruebas Saber.
Montes, M. A. M., *et al*. (2023). Lectura inferencial. *Revista Oratores, 18*.
Nava Martínez, R. (2021). Desarrollo de la escritura. *RIDE, 11*(22).
Niğde Ömer Halisdemir University, et al. (2022). Reading difficulty. *International Journal of Progressive Education, 18*(1).
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (2015). Nuevas coordenadas para la alfabetización.
Özokl, H. İ. (2022). Reading development program. Pegem Journal of Education.
Pacheco-Costa, A. y Guzmán-Simón, F. (2020). Narrative genres. *Education Sciences, 10*(11).
Page, M. J., *et al*. (2021). Declaración PRISMA 2020. *Revista Española de Cardiología, 74*(9).
Pérez Benítez, W. E., *et al*. (2022). Comprensión lectora y TIC. *Íkala, 27*(2).
Pindiprolu, S. S. y Marks, L. J. (2020). Reading programs. Rural *Special Education Quarterly, 39*(3).
Quezada, C. G., *et al*. (2023). Habilidades lingüísticas. Investigaciones Sobre Lectura, 18(2).
Riveros Diegues, N. (2021). Escritura en contacto lingüístico. Literatura y Lingüística, 43.
Rodríguez-Olay, L., *et al.* (2023). Hábitos lectores. *Investigaciones Sobre Lectura, 18*(2).
Ronqui, V., *et al.* (2021). Autorregulación. *Cuadernos de Investigación Educativa, 12*(2).
Roth, C. I. S., *et al*. (2020). Plataforma digital. Investigaciones Sobre Lectura, 14.
Sağlam, A. (2023). Reading comprehension strategies. *International Journal of Education and Literacy Studies, 11*(4).
Samosa, R. C., *et al.* (2021). Animated video story.
Sivagnanam, S. y Yunus, M. M. (2020). Essay writing strategy. *International Journal of English*

Language Studies, 9(2).
Solé, I. (2006). Estrategias de lectura (16.a ed.).
Sumarwati, S., *et al.* (2024). Educational comics. International Journal of Instruction.
Swartz, S. L. (2010). Cada niño un lector. Ediciones UC.
Terry, M. y Lerner. (2012). La lectura y la escritura en la escuela. Ministerio de Educación de Argentina.
Torres Hernández, J. G. (2023). Relaciones causales. *Clío y Asociados, 37*.
Vargas, F. F., *et al.* (2023). Hábito lector. *Revista Ciencia y Sociedad, 3*(3).
Vasileiadou, D. y Karadimitriou, K. (2021). Self-assessment. International Journal of Educational Research Open, 2.
Waters, D. (2021). Politics of phonics.
Yang, X. (2022). Digital teaching of writing. Wireless Communications and Mobile Computing.
Yu, L. y Tong, X. (2024). Emotional intelligence and reading. Learning and Individual Differences, 116.
Zapata, D. A. y Ruiz-Ortega, F. J. (2020). Argumentación en primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 16*(2).
Zárate, A. P. y Pari, C. R. L. (2021). Inferencias causales. Folios, 54.
Zerva, I. K. (2023). Metalinguistic abilities. *Social Sciences and Humanities Open, 8*(1).
Zhou, H. y Jiang, M. (2024). Word reading. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 37*(1).