

REVISIÓN DE ALCANCE

Lectura de cuentos para fortalecer la comprensión lectora en Educación General Básica Elemental

Story Reading to Strengthen Reading Comprehension in Elementary Basic General Education

Roberto Carlos Lara-Prado¹ · Verónica Azucena Lara-Prado² · Myrian Ximena Guaigua-Guzmán³ · Ana Karen Barzola-Andrade⁴

¹ Universidad Estatal de Milagro, Ecuador · ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4845-5246>

² Universidad Estatal de Milagro, Ecuador · ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5615-3778>

³ Ministerio de Educación del Ecuador, Ecuador · ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2973-3052>

⁴ Universidad Estatal de Milagro, Ecuador · ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5774-312X>

Autor de correspondencia: Roberto Carlos Lara-Prado · Correo: roberto.lara@educacion.gob.ec · Correos de coautoras: veronica.larap@educacion.gob.ec; miriamguaigua@yahoo.es; anita.barzola.a@gmail.com

DOI	Sección	Recibido	Aceptado / publicado
10.64747/zr6g2y18	Educación y gobernanza	05/02/2026	15/03/2026 28/04/2026

Resumen

La lectura de cuentos ocupa un lugar visible en la Educación General Básica Elemental, pero su presencia no garantiza por sí sola comprensión. Esta revisión de alcance examinó qué condiciones pedagógicas, familiares e institucionales convierten la lectura narrativa en una oportunidad para comprender y participar. Se siguieron las orientaciones JBI y PRISMA-ScR. El 29 de julio de 2026 se ejecutaron cuatro búsquedas en OpenAlex y Crossref; se recuperaron 800 registros, se conservaron 707 registros únicos y se evaluaron 58 candidatos priorizados. La síntesis incluyó 30 publicaciones científicas de 2020–2026 y siete documentos oficiales ecuatorianos. La evidencia mostró que los resultados favorables se concentran cuando la lectura incorpora preguntas abiertas, predicción, reconstrucción causal, conversación sostenida, relectura y retroalimentación. La exposición pasiva o el tiempo de lectura sin mediación no presentó una relación consistente con la comprensión. La participación del alumnado y de las familias puede ampliar el aprendizaje, aunque exige apoyos que eviten trasladar a los hogares responsabilidades que corresponden a la institución. El currículo ecuatoriano ofrece una base compatible, pero requiere acuerdos escolares sobre selección de textos, tiempo protegido, inclusión lingüística, seguimiento formativo y acceso equitativo. Se propone una matriz de gobernanza pedagógica que vincula decisiones, responsabilidades e indicadores verificables.

Palabras clave: comprensión lectora; cuentos; educación básica; gobernanza educativa; participación familiar

Abstract

Story reading is highly visible in Elementary Basic General Education, yet its presence alone does not ensure comprehension. This scoping review examined the pedagogical, family, and institutional conditions that turn narrative reading into an opportunity for understanding and participation. JBI guidance and PRISMA-ScR were followed. Four searches were conducted in OpenAlex and Crossref on July 29, 2026; 800 records were retrieved, 707 unique records were retained, and 58 prioritized candidates were assessed. The synthesis included 30 scientific publications from 2020–2026 and seven Ecuadorian official documents. Favorable outcomes clustered around open-ended questioning, prediction, causal reconstruction, sustained conversation, repeated reading, and feedback. Passive exposure or unguided reading time showed no consistent relationship with comprehension. Student and family participation may extend learning, but support is needed to prevent transferring institutional responsibilities to households. Ecuador’s curriculum provides a compatible foundation, while school-level agreements are still required for text selection, protected time, linguistic inclusion, formative monitoring, and equitable access. A pedagogical governance matrix is proposed to connect

decisions, responsibilities, and verifiable indicators. The review supports story reading as a structured, participatory practice rather than as a self-sufficient activity.

Keywords: reading comprehension; stories; basic education; educational governance; family participation

1. Introducción

Comprender un cuento supone mucho más que pronunciar palabras o recordar personajes. Un lector debe construir una representación coherente de los hechos, relacionar causas y consecuencias, interpretar las motivaciones de los personajes, integrar información explícita con conocimientos previos y advertir qué no dice el texto. En los primeros años de escolaridad, estas operaciones se sostienen en una combinación todavía inestable de decodificación, lenguaje oral, vocabulario, atención, conocimiento del mundo y mediación adulta. Por ello, la lectura de cuentos puede abrir una vía privilegiada hacia la comprensión, pero también puede convertirse en una rutina ceremonial: el docente lee, formula preguntas de memoria y da por concluida la actividad.

El currículo ecuatoriano ubica la comprensión de textos dentro del bloque de Lectura y mantiene una relación estrecha con Comunicación oral y Literatura. Para el subnivel Elemental, el Ministerio de Educación plantea que la alfabetización inicial debe acercar al estudiantado a la cultura escrita y formar lectores capaces de utilizar el lenguaje para comunicarse. La guía de implementación de Lengua y Literatura recomienda trabajar con cuentos y otros textos literarios, establecer propósitos, anticipar a partir de paratextos, formular predicciones, reconocer información explícita, inferir significados por contexto, reconstruir historias y modificar finales o personajes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016a, 2016b). Estas orientaciones reconocen implícitamente que la comprensión se construye mediante actividad cognitiva y diálogo, no por exposición.

El Currículo Priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales reforzó la centralidad de los aprendizajes fundacionales y la necesidad de articular destrezas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021). Los Estándares de Aprendizaje, a su vez, definen desempeños observables que permiten relacionar currículo, evaluación y mejora institucional (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022). El Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural estableció para Básica Elemental una evaluación cualitativa vinculada al logro de objetivos curriculares y al acompañamiento oportuno (Presidencia de la República del Ecuador, 2023). En conjunto, este marco desplaza la discusión desde la cantidad de cuentos leídos hacia las evidencias de comprensión que una institución es capaz de producir, interpretar y utilizar.

La necesidad de ese desplazamiento se vuelve más clara al observar los resultados regionales. El reporte ecuatoriano del ERCE 2019 mostró desafíos persistentes en lectura y brechas asociadas a condiciones sociales y educativas, lo que obliga a proteger aprendizajes fundamentales desde los primeros grados (UNESCO, 2021). El problema no puede reducirse a una técnica de aula. La disponibilidad de libros, el tiempo de enseñanza, la preparación docente, la lengua familiar, la inclusión de estudiantes con necesidades específicas, la continuidad entre escuela y hogar y el modo de evaluar son decisiones distribuidas entre autoridades, directivos, docentes y familias. La comprensión lectora es, por tanto, un resultado pedagógico y una cuestión de gobernanza educativa.

La literatura reciente ofrece resultados promisorios, aunque heterogéneos. Las intervenciones de lectura compartida y dialogada han mostrado efectos en lenguaje receptivo y expresivo, competencia narrativa, vocabulario y participación verbal (Dowdall et al., 2020; Grolig et al., 2020; Lepola et al., 2023). En segundo

grado, las lecciones semanales de lectura en voz alta produjeron mejoras pequeñas en comprensión auditiva y otras habilidades fundacionales, con variación vinculada a la experiencia docente (Moussa & Koester, 2021). Al mismo tiempo, la revisión sobre lectura dialógica advirtió limitaciones metodológicas, concentración de estudios en menores de cinco años y escasez de medidas complejas de comprensión (Pillinger & Vardy, 2022). La evidencia sobre lectura independiente también aconseja cautela: el tiempo libre de lectura favorece actitudes y reconocimiento de palabras, pero no mostró un efecto promedio apreciable sobre comprensión cuando se aplicó sin enseñanza explícita (Bus et al., 2024).

La distinción entre lectura de cuentos, lectura compartida, lectura dialógica, narración oral y lectura en voz alta tampoco es menor. Estas prácticas pueden compartir un texto narrativo y, sin embargo, distribuir de forma distinta la palabra y la autoridad. En una lectura expositiva, el adulto controla ritmo, significado y respuesta correcta. En una lectura dialogada, el niño anticipa, pregunta, explica y reconstruye. En una lectura compartida con la familia, se suman afecto, repertorios culturales y lenguas del hogar, pero también desigualdades de tiempo, acceso y confianza. En soportes digitales, las animaciones congruentes pueden apoyar inferencias, mientras elementos decorativos o juegos desvinculados de la historia pueden fragmentar la atención (Egert et al., 2022; Son et al., 2020).

Para RLPCG, la contribución del tema reside en convertir una práctica pedagógica frecuente en un problema de decisión pública e institucional. No basta con recomendar cuentos. Es necesario precisar quién selecciona los textos, cómo se garantiza diversidad cultural y lingüística, qué participación se espera del alumnado, qué apoyos reciben los docentes, cómo se invita a las familias sin imponerles cargas y qué información utiliza la escuela para corregir su práctica. Esa arquitectura vincula innovación educativa, participación de la comunidad, calidad, rendición pedagógica de cuentas y fortalecimiento institucional.

Esta revisión preguntó: ¿qué condiciones pedagógicas, familiares e institucionales permiten que la lectura de cuentos contribuya a la comprensión lectora en EGB Elemental y cómo se articulan con la política curricular ecuatoriana? El objetivo fue sintetizar la evidencia disponible hasta el 29 de julio de 2026 y traducirla en criterios de gobernanza pedagógica aplicables al Sistema Nacional de Educación. Se buscó caracterizar estrategias, actores, soportes y resultados; contrastarlos con currículo, estándares y normativa; y proponer una matriz de implementación y seguimiento que preserve la voz infantil, la equidad y la responsabilidad institucional.

2. Materiales y métodos

2.1. Diseño y protocolo

Se realizó una revisión de alcance conforme a las orientaciones metodológicas del Joanna Briggs Institute y la extensión PRISMA para revisiones de alcance (Peters et al., 2020; Tricco et al., 2018). Se eligió este diseño porque la pregunta combina intervenciones, prácticas familiares, soportes, procesos de participación y documentos de política con resultados heterogéneos. No se registró un protocolo público previo. El protocolo, las consultas, los resultados originales, la matriz de selección y la matriz de extracción se conservaron en el expediente RLPCG-EGB-2026-001.

2.2. Criterios de elegibilidad

Se incluyeron estudios publicados entre enero de 2020 y el 29 de julio de 2026 que examinaran lectura de cuentos, lectura compartida, lectura dialógica, lectura en voz alta o narración mediada en población infantil de educación inicial, transición o primaria. Para la inferencia directa se priorizaron edades equivalentes a

segundo, tercero y cuarto de EGB; los estudios preescolares se admitieron únicamente cuando describían mecanismos transferibles a la transición hacia la lectura convencional. Los resultados elegibles comprendieron comprensión narrativa o auditiva, inferencias, vocabulario, lenguaje oral, motivación, participación verbal, interacción adulto-niño, implementación docente y participación familiar.

Se excluyeron estudios centrados exclusivamente en educación secundaria o superior, aprendizaje automático, entrenamiento clínico adulto, lectura de textos no narrativos sin componente transferible, estudios de inglés como lengua extranjera sin datos sobre comprensión o interacción y publicaciones sin metadatos verificables. La inclusión no dependió de que el resultado fuera favorable. Los documentos oficiales ecuatorianos se evaluaron por autoridad, aplicabilidad al subnivel Elemental y relación con currículo, estándares, evaluación, lectura o gestión educativa.

2.3. Fuentes y búsqueda

El 29 de julio de 2026 se consultaron OpenAlex y Crossref mediante sus interfaces públicas. Se ejecutaron cuatro cadenas en inglés: “dialogic reading comprehension elementary school”, “shared storybook reading comprehension primary school”, “read aloud story comprehension grade 2” y “storytelling reading comprehension primary education”. Las consultas se limitaron a publicaciones entre 2020 y 2026. Cada combinación recuperó los primeros 100 registros ordenados por relevancia de cada fuente. Esta estrategia priorizó reproducibilidad y acceso abierto, pero no equivale a una búsqueda autenticada en Scopus, Web of Science, ERIC o PsycINFO.

La búsqueda documental se realizó en los portales oficiales del Ministerio de Educación del Ecuador y UNESCO. Se conservaron copias del Currículo de EGB Elemental, la guía de implementación de Lengua y Literatura, la guía para desarrollar el gusto por la lectura, el Currículo Priorizado, los Estándares de Aprendizaje de Lengua y Literatura y el Reglamento General a la LOEI. El reporte nacional ERCE 2019 se verificó en UNESCO. Las referencias de revisiones incluidas y páginas editoriales se rastrearon para completar metadatos. Los DOI seleccionados se verificaron individualmente mediante Crossref.

2.4. Selección

Las búsquedas produjeron 800 registros. La deduplicación por DOI y, en su ausencia, por título normalizado, eliminó 93 duplicados y conservó 707 registros únicos. Se aplicó un filtro de relevancia documentado que ponderó la presencia en título y resumen de términos de práctica, población y resultado, y penalizó contextos no elegibles. Cincuenta y ocho registros alcanzaron el umbral preespecificado y pasaron a evaluación de texto completo o registro ampliado verificable. Veintiocho fueron excluidos: diez por edad o nivel no transferible, siete por no medir comprensión o un mecanismo próximo, cuatro por describir tecnología sin evaluación pedagógica, cuatro por diseño o información insuficiente y tres por duplicación conceptual de una misma evidencia. Se incluyeron 30 publicaciones científicas. Siete documentos oficiales se incorporaron por una ruta paralela, para un corpus final de 37 unidades.

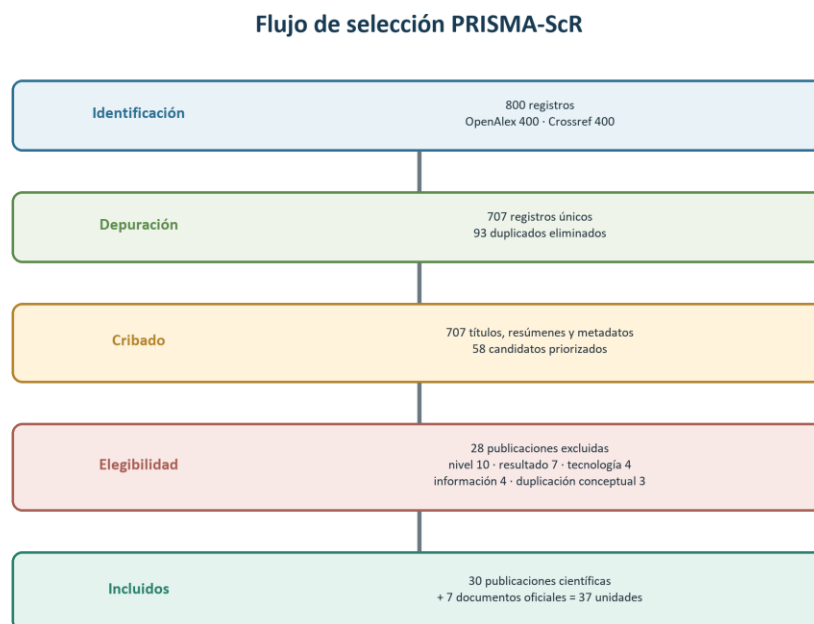
Tabla 1. Flujo de identificación y selección

Etapas	n	Decisión
Registros recuperados	800	OpenAlex 400; Crossref 400
Registros únicos	707	93 duplicados eliminados
Registros cribados	707	Título, resumen y metadatos
Candidatos evaluados	58	Texto completo o registro ampliado

Etapa	n	Decisión
Publicaciones científicas incluidas	30	Síntesis descriptiva y temática
Documentos oficiales incluidos	7	Análisis curricular y normativo
Unidades del corpus final	37	Sin metaanálisis

Fuente: elaboración propia a partir del registro de búsqueda RLPCG-EGB-2026-001.

Figura 1. Flujo de identificación y selección de fuentes



Fuente: elaboración propia conforme a Tricco et al. (2018).

2.5. Extracción y análisis

Se extrajeron autoría, año, país, edad o grado, entorno, actor mediador, soporte, modalidad de lectura, duración, componente participativo, resultado, dirección del hallazgo y limitaciones. Para los documentos oficiales se registraron destrezas, estándares, responsabilidades, criterios de evaluación e implicaciones para la gestión. Una sola persona ejecutó la selección y extracción, con repetición de la comprobación de DOI y consistencia después de siete días. No hubo un segundo revisor independiente.

El análisis combinó frecuencias descriptivas, comparación por modalidad y codificación temática. Las prácticas se desagregaron en cinco componentes: acceso y selección del cuento; mediación antes de la lectura; diálogo durante la lectura; reconstrucción y producción posterior; seguimiento formativo. Los resultados se agruparon en comprensión literal, inferencial y causal; vocabulario y lenguaje oral; participación y motivación; implementación y equidad. La fuerza de cada conclusión se calificó cualitativamente como alta, moderada, baja o incierta según convergencia, diseño, proximidad a EGB Elemental y consistencia.

El análisis de concordancia curricular relacionó los componentes de la evidencia con los bloques de Lectura, Comunicación oral y Literatura, las competencias comunicacionales y socioemocionales, los estándares de aprendizaje y el régimen de evaluación cualitativa. Finalmente, se elaboró una matriz de gobernanza que distingue responsabilidades del nivel central, distrito, institución, docente, estudiante y familia.

3. Resultados

3.1. Características del corpus

Las 30 publicaciones científicas se distribuyeron entre 2020 y julio de 2026. Predominaron estudios de educación inicial y transición, pero nueve incluyeron primeros grados, segundo grado o edades de siete a once años. El corpus reunió ensayos aleatorizados por conglomerados, estudios cuasiexperimentales, investigación-acción, estudios observacionales, revisiones sistemáticas, metaanálisis y análisis cualitativos. Esta diversidad permitió identificar mecanismos, aunque impidió estimar un efecto promedio común.

La mayor parte de la evidencia procedió de Europa, Norteamérica, Asia, África y Oceanía. La literatura latinoamericana identificada fue escasa y se concentró en estudios de diseño instruccional o experiencias locales, sin series ecuatorianas comparables. El vacío geográfico reduce la certeza de transferencia, pero no invalida la comparación con el marco curricular nacional. Los documentos oficiales ecuatorianos permitieron valorar compatibilidad, no demostrar efectividad.

3.2. La mediación, no la mera exposición, explica la diferencia

La convergencia más clara fue que el cuento funciona como objeto de conversación y razonamiento cuando el adulto abre espacio para que el niño produzca significado. Las preguntas abiertas, las pausas predictivas, la solicitud de explicar causas, la conexión con experiencias y la reformulación de respuestas se asociaron con mayor participación verbal y comprensión narrativa (Lepola et al., 2023; van der Wilt et al., 2022; Zhao et al., 2021). En la intervención con libros sin palabras, la lectura dialógica mejoró comprensión literal e inferencial y vocabulario; el efecto inferencial se mantuvo al inicio del primer grado, aunque varios efectos fueron pequeños y de corta duración (Grolig et al., 2020).

La revisión de Pillinger y Vardy (2022) confirmó beneficios potenciales en lenguaje y alfabetización, pero señaló que gran parte de la evidencia se concentra en menores de cinco años y utiliza medidas próximas a la intervención. El metaanálisis de lectura compartida encontró efectos pequeños en lenguaje receptivo y expresivo y un efecto mayor sobre la competencia del cuidador; la dosis moderó los resultados (Dowdall et al., 2020). En segundo grado, las lecciones semanales de lectura en voz alta mejoraron comprensión auditiva, fluidez y decodificación, con efectos entre 0,17 y 0,33 desviaciones estándar; la experiencia docente explicó una parte relevante de la variación (Moussa & Koester, 2021).

La comparación con lectura independiente ayudó a delimitar el mecanismo. El metaanálisis de Bus et al. (2024) halló mejoras en actitud y reconocimiento de palabras, pero un efecto promedio prácticamente nulo sobre comprensión. El hallazgo no desaconseja la lectura autónoma; muestra que disponer tiempo y libros no sustituye la enseñanza de inferencias, vocabulario, estructura narrativa y monitoreo de la comprensión. En EGB Elemental, cuento libre y mediación explícita cumplen funciones complementarias.

3.3. Participación infantil y calidad del diálogo

La participación no consistió en responder más preguntas cerradas. Los estudios distinguieron entre turnos controlados por el adulto y oportunidades genuinas de iniciativa. La participación verbal y el compromiso mediaron la comprensión auditiva en experiencias prolongadas de lectura compartida (Lepola et al., 2023). Las intervenciones dialogadas aumentaron preguntas abiertas, expansiones, turnos y habla iniciada por el niño incluso después de capacitaciones breves a cuidadores (Zhao et al., 2021). Sin embargo, la percepción

infantil mostró que muchos niños participan solo cuando el docente les cede explícitamente la palabra, lo que revela una tensión entre manejo de aula y agencia (McMahon Morin, 2023).

Los mejores patrones de mediación combinaron cuatro movimientos: activar conocimientos antes de leer; detenerse en puntos causalmente relevantes; aceptar respuestas parciales y profundizarlas; reconstruir la historia después de leer. Las preguntas de literalidad fueron útiles como base, pero insuficientes cuando monopolizaron la actividad. La comprensión inferencial requirió preguntar por motivos, consecuencias, alternativas y evidencias dentro del relato. El cambio de final, la dramatización, el dibujo secuencial y el recuento oral permitieron hacer visible una comprensión que no siempre aparece en cuestionarios escritos.

3.4. Familias, acceso y equidad

La lectura compartida en el hogar se relacionó con lenguaje, vocabulario y continuidad de hábitos, pero sus efectos dependieron de actitudes, disponibilidad de libros, confianza del adulto y calidad de la interacción (McNally et al., 2023; Niklas et al., 2020). La participación familiar mejoró cuando las orientaciones fueron breves, demostrables y flexibles, y cuando la escuela reconoció las lenguas y relatos del hogar. Las estrategias excesivamente prescriptivas redujeron espontaneidad o hicieron sentir incompetentes a algunos cuidadores (Nan & Tian, 2025; Timperley et al., 2022).

La evidencia sobre niños bilingües mostró que la lectura compartida rica en contenido puede fortalecer segunda lengua y conversación sin exigir abandonar la lengua familiar (Grøver et al., 2020). Los estudios con riesgo de dislexia, TDAH o pérdida auditiva sugirieron adaptar ritmo, apoyos visuales, longitud de turnos y modalidad de respuesta, en lugar de excluir a estos estudiantes de la conversación literaria (DesJardin et al., 2023; Dong et al., 2023; Hamilton et al., 2021). La revisión de interacciones de lectura entre cuidadores y niños indígenas también subrayó que las categorías de calidad deben respetar las prácticas culturales y no imponer un único estilo conversacional (Guiberson & Ferris, 2023). La equidad, por tanto, no se resuelve entregando la misma tarea a todos los hogares. Requiere opciones: préstamo de libros, audio, lectura en la escuela, encuentros demostrativos y repertorios multilingües.

3.5. Soporte impreso y digital

Los cuentos digitales no fueron superiores por definición. Las ilustraciones o animaciones relacionadas directamente con la trama apoyaron recuerdo e inferencias; las interacciones decorativas o desvinculadas dispersaron la atención (Egert et al., 2022; Son et al., 2020). Los libros impresos facilitaron atención conjunta y conversación cuando el adulto podía observar gestos, señalar y ajustar el ritmo. Los soportes digitales ampliaron acceso y motivación en algunos estudios, pero introdujeron dependencia tecnológica, costos, distracciones y desigualdad de conectividad (Du et al., 2024; Strouse et al., 2023).

La decisión institucional pertinente no es elegir entre papel y pantalla en abstracto, sino verificar la función de cada elemento. Un recurso digital aporta cuando hace visible una relación causal, ofrece narración accesible o permite relectura; no aporta cuando convierte la historia en una secuencia de recompensas ajenas al significado.

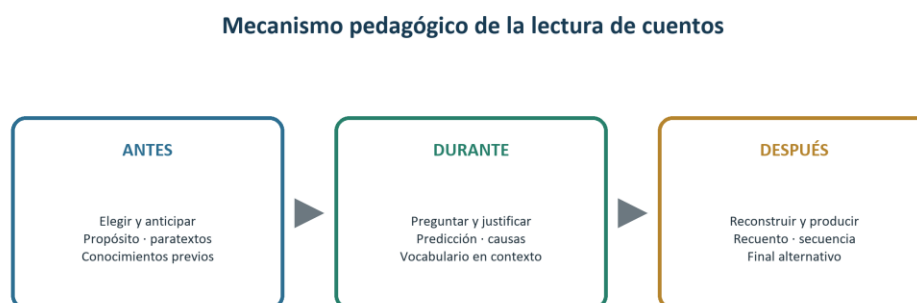
Tabla 2. Condiciones asociadas con la comprensión narrativa

Condición	Mecanismo esperado	Evidencia del corpus	Fuerza
Preguntas abiertas y predicción	Activa inferencias y conocimiento previo	Ensayos, estudios longitudinales y revisión	Moderada
Reconstrucción causal y recuento	Organiza secuencia, motivos y consecuencias	Intervenciones narrativas y estudios de aula	Moderada

Condición	Mecanismo esperado	Evidencia del corpus	Fuerza
Relectura con variación de preguntas	Reduce carga y profundiza el modelo de situación	Metaanálisis y estudios compartidos	Moderada
Participación verbal del niño	Exterioriza comprensión y permite retroalimentar	Estudios de mediación e interacción	Moderada
Orientación breve a familias	Mejora calidad de turnos y continuidad	Ensayos familiares y metasíntesis	Baja-moderada
Tiempo de lectura sin mediación	Aumenta práctica y actitud, no necesariamente comprensión	Metaanálisis de lectura independiente	Baja para comprensión
Multimedia congruente	Representa relaciones relevantes de la trama	Experimentos y metaanálisis digital	Baja-moderada
Interactividad decorativa	Fragmenta atención y conversación	Estudios comparativos de aplicaciones	Moderada como riesgo

Fuente: elaboración propia a partir del corpus científico.

Figura 2. Mecanismo pedagógico antes, durante y después de leer



La comprensión se hace visible cuando el estudiante explica, pregunta, relaciona y revisa su interpretación.

Acceso + mediación + participación + seguimiento formativo

Fuente: elaboración propia.

3.6. Concordancia con el currículo ecuatoriano

La evidencia fue compatible con el currículo en cinco puntos. Primero, la anticipación y lectura de paratextos se corresponde con activar conocimientos y formular predicciones. Segundo, la identificación de elementos explícitos constituye un piso para la comprensión, no su techo. Tercero, inferir significados por imágenes y contexto coincide con la construcción de vocabulario. Cuarto, reconstruir oralmente, cambiar finales y crear textos colectivos transforma al estudiante en participante. Quinto, el vínculo entre Lectura, Comunicación oral, Literatura y Escritura permite evaluar comprensión mediante diversas producciones (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016a, 2016b).

El principal vacío no estuvo en la formulación curricular, sino en la especificación institucional de condiciones. Los documentos establecen destrezas y ejemplos, pero cada escuela debe asegurar disponibilidad de textos, secuencias, apoyos inclusivos, acompañamiento y uso formativo de evidencias. La variación observada en las prácticas docentes de aulas multilingües confirma que disponer de libros no asegura una mediación consistente (Hofslundsengen et al., 2023). Los estándares ofrecen referentes para observar progresión, pero requieren acuerdos para no reducirse a listas de control. El régimen cualitativo de evaluación es congruente

con registros narrativos, rúbricas breves y portafolios, siempre que se utilicen para retroalimentar y no para etiquetar.

3.7. Matriz de gobernanza pedagógica

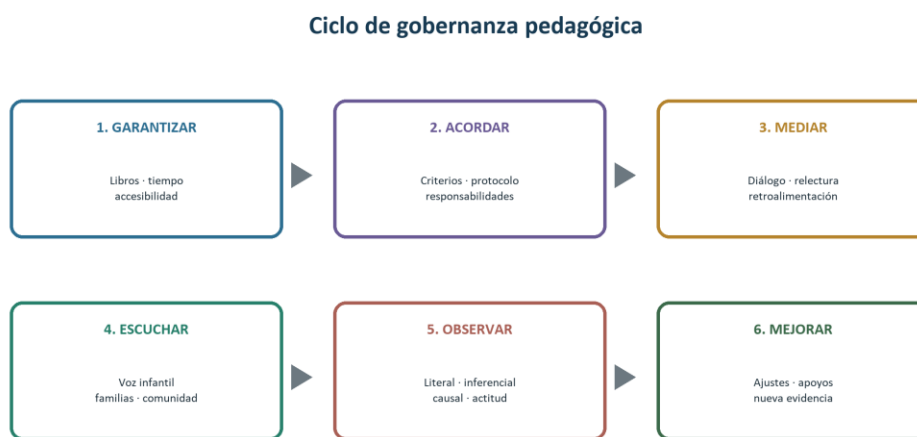
La síntesis produjo seis decisiones institucionales: garantizar acceso; seleccionar cuentos pertinentes; proteger tiempo; acordar un protocolo de mediación; ampliar participación; y revisar evidencias. Cada decisión necesita un responsable y un indicador. La gobernanza pedagógica no prescribe un guion rígido, sino un mínimo común que permite autonomía docente sin abandonar la responsabilidad colectiva.

Tabla 3. Matriz de gobernanza para la lectura de cuentos en EGB Elemental

Decisión	Responsabilidad principal	Participación	Evidencia verificable
Acceso a cuentos variados	Directivo y biblioteca/aula	Familias sugieren relatos y lenguas	Inventario, préstamo y uso por grado
Selección cultural y lingüística	Equipo docente	Estudiantes expresan intereses	Matriz de diversidad y adecuación
Tiempo protegido semanal	Directivo y docentes	Consejo escolar conoce el acuerdo	Horario ejecutado y continuidad
Protocolo antes-durante-después	Equipo docente	Niños preguntan, predicen y reconstruyen	Planificación y muestra de producciones
Apoyos inclusivos	Docente y equipos de apoyo	Familia informa preferencias y barreras	Ajustes aplicados y seguimiento
Evaluación formativa	Docente y coordinación pedagógica	Autoevaluación infantil y devolución familiar	Registro literal, inferencial y causal
Mejora institucional	Junta académica o equivalente	Comunidad revisa resultados agregados	Acuerdos, acciones y nueva medición

Fuente: elaboración propia a partir de la evidencia y del marco curricular ecuatoriano.

Figura 3. Ciclo de gobernanza pedagógica de la lectura de cuentos



La rendición pedagógica de cuentas demuestra condiciones y mejora; no atribuye causalidad individual.

Fuente: elaboración propia.

4. Discusión

Esta revisión permite sostener una conclusión precisa: leer cuentos puede contribuir a la comprensión lectora en EGB Elemental cuando se organiza como una práctica mediada, participativa y acumulativa. El cuento ofrece estructura narrativa, vocabulario, conflictos y perspectivas; la comprensión emerge de lo que

docentes y estudiantes hacen con esos recursos. La formulación evita dos extremos frecuentes: presentar la lectura literaria como actividad agradable pero periférica, o atribuirle un efecto automático que la evidencia no respalda.

El hallazgo converge con la lectura dialógica y compartida, pero exige adaptar sus lecciones al subnivel ecuatoriano. Gran parte de los estudios se realizó antes de la lectura convencional. En segundo, tercero y cuarto de EGB, la mediación debe combinar escucha y lectura propia. El docente puede leer pasajes complejos, los estudiantes pueden releer fragmentos y ambos pueden contrastar interpretaciones. Esta transición impide convertir la lectura en voz alta en sustituto permanente de la decodificación, pero también evita retirar demasiado pronto el apoyo oral que permite trabajar comprensión por encima del nivel de lectura autónoma.

La diferencia entre resultados de lectura dialogada y lectura independiente resulta especialmente útil. Bus et al. (2024) encontraron beneficios modestos para actitud y reconocimiento de palabras, no para comprensión. En cambio, los estudios narrativos que hicieron visibles causas, inferencias y lenguaje obtuvieron mejoras más consistentes (Grolig et al., 2020; Moussa & Koester, 2021). La implicación no es enfrentar placer y enseñanza. Una política escolar equilibrada debe preservar elección y disfrute, a la vez que ofrece momentos de conversación exigente. La autonomía crece con la competencia; no se produce abandonando al lector principiante frente al texto.

La participación infantil constituye el puente entre pedagogía y gobernanza. Preguntar “¿qué pasó?” puede verificar memoria; preguntar “¿por qué crees que actuó así y qué parte del cuento lo muestra?” invita a razonar con evidencia. Cuando el docente acepta varias hipótesis y pide justificarlas, la clase practica escucha, desacuerdo y revisión. La conversación literaria puede así contribuir a una cultura democrática cotidiana, no porque el cuento enseñe una moraleja predeterminada, sino porque distribuye la palabra y somete interpretaciones a razones compartidas.

Esa apertura requiere diseño. La percepción infantil recogida por McMahon Morin (2023) mostró que la iniciativa depende de cómo el adulto organiza el turno. Las preguntas abiertas no bastan si solo responden los mismos estudiantes o si la gestión del tiempo castiga respuestas elaboradas. Parejas de conversación, selección aleatoria cuidadosa, dibujo previo, dramatización y respuestas multimodales pueden ampliar la participación. La escuela debe observar quién habla, quién es escuchado y qué formas de respuesta reconoce. Estos indicadores son tan relevantes como el número de cuentos terminados.

La participación familiar demanda una cautela equivalente. La evidencia respalda la lectura compartida en el hogar, pero también documenta barreras de tiempo, confianza, lengua y acceso (Nan & Tian, 2025; Niklas et al., 2020). Una política que envía tareas idénticas y evalúa su cumplimiento puede intensificar desigualdades. La responsabilidad pública es ofrecer libros, modelar estrategias y crear alternativas dentro de la jornada. Las familias pueden aportar relatos, preguntas, lenguas y conocimientos, pero no deben convertirse en docentes sustitutos ni ser juzgadas por no reproducir un formato escolar.

En Ecuador, la diversidad lingüística y cultural debe influir en la selección. Los cuentos de tradición oral, relatos contemporáneos, libros ilustrados y textos en lenguas originarias permiten relacionar comprensión con pertenencia. Sin embargo, “usar un cuento local” no garantiza interculturalidad. La institución necesita revisar autoría, representación, estereotipos, adecuación y posibilidad de diálogo. La participación de familias y actores comunitarios puede enriquecer esa revisión, mientras la decisión curricular conserva responsabilidad profesional.

Los recursos digitales plantean una prueba concreta de gobernanza. La evidencia separa multimedia congruente de interactividad distractora (Cordes et al., 2023; Egert et al., 2022; Son et al., 2020). Por tanto, comprar licencias o distribuir enlaces no equivale a innovar. Antes de adoptar una aplicación, la escuela debería verificar propósito, alineación, accesibilidad, protección de datos, funcionamiento sin conexión y posibilidad de conversación. También debe comparar su costo con alternativas impresas, préstamos y producción local. La tecnología es un soporte subordinado al diseño pedagógico.

La matriz propuesta distribuye responsabilidades sin burocratizar la práctica. El nivel central define currículo, estándares y recursos; la institución asegura acceso, tiempo y acompañamiento; el docente media y registra; el estudiante interpreta y evalúa su comprensión; la familia participa con opciones. Esta distribución permite rendición pedagógica de cuentas: no se pide al docente demostrar causalidad individual, sino mostrar que las condiciones acordadas existen, que se recogen evidencias y que se corrigen barreras.

La evaluación cualitativa prevista para EGB Elemental favorece este enfoque si se utiliza con precisión. “Comprende” o “no comprende” son categorías demasiado amplias. Un registro breve puede distinguir recuperación explícita, orden temporal, inferencia causal, vocabulario contextual, justificación y conexión. La progresión debe observarse en varias historias y modalidades. Cuando un estudiante falla, la respuesta no debería ser repetir una pregunta idéntica, sino ajustar texto, apoyo, tiempo o forma de respuesta.

La revisión tiene limitaciones. Las consultas abiertas no sustituyen búsquedas autenticadas en todas las bases especializadas. La selección y extracción fueron realizadas por una sola persona. El corpus estuvo dominado por educación inicial y contextos no latinoamericanos; las medidas variaron y muchos efectos fueron próximos a la intervención. No se evaluó riesgo de sesgo con una herramienta única porque coexistieron diseños diversos, y no se realizó metaanálisis. Las recomendaciones deben interpretarse como criterios de diseño respaldados por convergencia, no como una estimación causal para Ecuador.

Estas limitaciones señalan una agenda. Se necesitan estudios ecuatorianos pragmáticos en segundo, tercero y cuarto de EGB que comparen modalidades de mediación, documenten fidelidad, incluyan comprensión inferencial y sigan resultados. También conviene estudiar participación en aulas multigrado, repertorios bilingües, accesibilidad y costos. Los ensayos deberían combinar medidas estandarizadas con producciones narrativas y voz infantil. La investigación futura será más útil si informa no solo si una intervención funcionó, sino qué capacidad institucional la hizo posible.

5. Conclusiones

La lectura de cuentos constituye una vía pertinente para fortalecer la comprensión lectora en Educación General Básica Elemental, siempre que se abandone la idea de que el efecto procede del cuento por sí mismo. La evidencia revisada sitúa el mecanismo en la mediación: anticipar, formular preguntas abiertas, explicar relaciones causales, releer, reconstruir, justificar interpretaciones y recibir retroalimentación. La participación verbal del niño no es un complemento motivacional; es una fuente de información sobre cómo está comprendiendo y una condición para ajustar la enseñanza.

El marco curricular ecuatoriano contiene bases suficientes para esta práctica. Los bloques de Lectura, Comunicación oral y Literatura, las orientaciones de implementación, las competencias priorizadas, los estándares y la evaluación cualitativa son compatibles con una secuencia antes-durante-después. El problema principal no es la ausencia de respaldo normativo, sino la desigual capacidad institucional para convertirlo en acceso a textos, tiempo protegido, acompañamiento docente, inclusión y seguimiento.

La matriz de gobernanza propuesta traduce la evidencia en responsabilidades observables. La institución debe garantizar una colección diversa y accesible; el equipo docente debe acordar criterios mínimos de mediación sin eliminar autonomía; los estudiantes deben disponer de oportunidades reales para preguntar, predecir y disentir; las familias deben participar mediante opciones flexibles y culturalmente respetuosas; y la coordinación pedagógica debe utilizar evidencias agregadas para mejorar, no para sancionar. Esta distribución evita que el éxito dependa exclusivamente de la iniciativa de un docente o de los recursos de cada hogar.

La política pública puede fortalecer esta arquitectura mediante orientaciones breves, repositorios de cuentos legalmente accesibles, formación situada, préstamo, materiales en lenguas originarias y ejemplos de evaluación formativa. Las decisiones tecnológicas deben considerar congruencia narrativa, privacidad, conectividad, costo y conversación, en lugar de equiparar interactividad con calidad.

No corresponde afirmar que la lectura de cuentos elevará automáticamente los resultados nacionales. La evidencia directa ecuatoriana es insuficiente y el corpus internacional es heterogéneo. Sí es responsable concluir que una práctica estructurada y participativa reúne mecanismos plausibles y hallazgos convergentes para mejorar comprensión narrativa, vocabulario, lenguaje y actitud. Su valor para la gobernanza educativa radica en hacer visibles las condiciones, distribuir responsabilidades y permitir que cada escuela aprenda de su propia implementación. El siguiente paso no es acumular actividades aisladas, sino probar esta arquitectura en contextos ecuatorianos diversos con diseños transparentes, voz estudiantil y seguimiento longitudinal.

Declaraciones finales

Declaración ética. Esta investigación analizó literatura y documentos públicos. No involucró participantes humanos, datos personales ni intervención educativa directa; por tanto, no requirió aprobación de un comité de ética. Se respetaron la autoría, la cita y la finalidad de los documentos consultados.

Conflicto de intereses. Las personas autoras declaran no tener conflictos de intereses.

Financiamiento. La investigación no recibió financiamiento externo.

Contribución de autores. Roberto Carlos Lara-Prado, Verónica Azucena Lara-Prado, Myrian Ximena Guaigua-Guzmán y Ana Karen Barzola-Andrade participaron en todas las funciones CRediT aplicables: conceptualización, metodología, software, validación, análisis formal, investigación, recursos, curación de datos, escritura del borrador original, revisión y edición, visualización, supervisión, administración del proyecto y adquisición de fondos.

Uso de inteligencia artificial generativa. Se utilizaron herramientas de inteligencia artificial generativa únicamente para apoyar la revisión del lenguaje y mejorar la claridad de la redacción. La concepción del estudio, la metodología, el análisis, la interpretación de los resultados y la redacción científica corresponden exclusivamente a las personas autoras.

Disponibilidad de datos. Las estrategias, registros de búsqueda, resultados originales descargados de OpenAlex y Crossref, matriz de selección, metadatos DOI y matriz de extracción se conservan en el expediente RLPCG-EGB-2026-001. Los documentos oficiales mantienen sus derechos y procedencia institucional.

Agradecimientos. Ninguno.

Referencias

- Arreola Saldivar, E., & Coronado Manqueros, J. M. (2021). El diseño de la instrucción para la comprensión lectora en Educación Primaria: un estudio de caso. *Revista Educación*, 45(1), 227–241. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41326>
- Berry, F., Vardy, E. J., Phelan, H., McMaster, K. L., & Wood, C. P. (2026). Turning up the volume on reading in middle childhood: A systematic review of shared reading practices with children aged 7–11. *Reading Research Quarterly*, 61(2), e70114. <https://doi.org/10.1002/rrq.70114>
- Bus, A. G., Shang, Y., & Roskos, K. (2024). Building a stronger case for independent reading at school. *AERA Open*, 10, 1–20. <https://doi.org/10.1177/23328584241267843>
- Cordes, A. W., Egert, F., & Hartig, F. (2023). Fostering child language with short-term digital storybook interventions. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 55(4), 155–168. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000264>
- DesJardin, J. L., Stika, C. J., Eisenberg, L. S., Johnson, K. C., Hammes Ganguly, D., & Henning, S. C. (2023). Home literacy experiences and shared reading practices: Preschoolers with hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 28(2), 189–200. <https://doi.org/10.1093/deafed/enac050>
- Dong, Y., Chow, B. W.-Y., Mo, J., & Zheng, H.-Y. (2023). Dialogic reading with attention-deficit/hyperactivity disorder kindergarteners: Does reading with parents or siblings enhance their language development? *Developmental Psychology*, 59(5), 862–873. <https://doi.org/10.1037/dev0001466>
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 91(2), e383–e399. <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>
- Du, S., Sanmugam, M., & Mohd Barkhaya, N. M. (2024). The impact of augmented reality storybooks on children's reading comprehension and motivation. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 18(24), 100–114. <https://doi.org/10.3991/ijim.v18i24.50793>
- Egert, F., Cordes, A.-K., & Hartig, F. (2022). Can e-books foster child language? Meta-analysis on the effectiveness of e-book interventions in early childhood education and care. *Educational Research Review*, 37, 100472. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100472>
- Grolig, L. (2020). Shared storybook reading and oral language development: A bioecological perspective. *Frontiers in Psychology*, 11, 1818. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01818>
- Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S. P., & Schroeder, S. (2020). Narrative dialogic reading with wordless picture books: A cluster-randomized intervention study. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 191–203. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.11.002>
- Grøver, V., Rydland, V., Gustafsson, J.-E., & Snow, C. E. (2020). Shared book reading in preschool supports bilingual children's second-language learning: A cluster-randomized trial. *Child Development*, 91(6), 2192–2210. <https://doi.org/10.1111/cdev.13348>
- Guiberson, M., & Ferris, K. P. (2023). Native American caregiver–child shared book reading interactions: A descriptive study and integrative review. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 54(2), 409–424. https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-22-00085

- Hà, T. A., & Bellot, A. R. (2020). Assessing storytelling as a tool for improving reading comprehension in the EFL primary classroom. *English Teaching: Practice & Critique*, 19(2), 169–196. <https://doi.org/10.1108/ETPC-11-2018-0096>
- Hamilton, L. G., Hayiou-Thomas, M. E., & Snowling, M. J. (2021). Shared storybook reading with children at family risk of dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 44(4), 859–881. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12375>
- Hofslundsengen, H., Magnusson, M., Norling, M., Tjåru, S., Hjetland, H. N., & Alatalo, T. (2023). ECEC teachers' reported practices and attitudes toward read-alouds in Nordic multilingual classrooms. *Nordic Journal of Literacy Research*, 9(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v9.4035>
- Lepola, J., Kajamies, A., Laakkonen, E., & Collins, M. F. (2023). Opportunities to talk matter in shared reading: The mediating roles of children's engagement and verbal participation in narrative listening comprehension. *Early Education and Development*, 34(8), 1896–1918. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2188865>
- McMahon Morin, P. (2023). Explorer la perception d'enfants de maternelle de leur participation lors de la lecture d'histoire en classe et de leur intérêt à la lecture: une étude pilote. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5519>
- McNally, S., Leech, K. A., Corriveau, K. H., & Daly, M. (2024). Indirect effects of early shared reading and access to books on reading vocabulary in middle childhood. *Scientific Studies of Reading*, 28(1), 42–59. <https://doi.org/10.1080/10888438.2023.2220846>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016a). Currículo de los niveles de educación obligatoria: Educación General Básica Elemental. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/5-EGB-Elemental.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016b). Guía de implementación del currículo de Lengua y Literatura: Subnivel Elemental. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/12/GUIAS-DE-IMPLEMENTACION-DEL-CURRICULO-DE-LENGUA-SUBNIVEL-ELEMENTAL.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). Guía metodológica para desarrollar el gusto por la lectura. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/11/guia-metodologica-para-desarrollar-el-gusto-por-la-lectura.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales: EGB Elemental. https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2022/01/Curr%C3%ADculo-con-%C3%A9nfasis-en-CC-CM-CD-CS_-Elemental.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). Estándares de Aprendizaje: Lengua y Literatura. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/05/Estandares-Aprendizaje-Lengua-y-Literatura.pdf>
- Moussa, W., & Koester, E. (2021). Effects of story read-aloud lessons on literacy development in the early grades: Experimental evidence from Nigeria. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 587–607. <https://doi.org/10.1002/rrq.427>
- Nan, J., & Tian, Y. (2025). Parent–child shared book reading challenges and facilitators: A systematic review and meta-synthesis. *Frontiers in Psychology*, 16, 1635956. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1635956>

- Niklas, F., Wirth, A., Guffler, S., Drescher, N., & Ehmig, S. C. (2020). The home literacy environment as a mediator between parental attitudes toward shared reading and children's linguistic competencies. *Frontiers in Psychology*, 11, 1628. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01628>
- Ozturk, M., Sonmez, M., Durmaz, M., Topcam, A. B., Cetinkaya, F., & Rasinski, T. (2026). Reducing reading anxiety and enhancing reading attitudes through interactive read-aloud: An action research study with second-grade students. *Behavioral Sciences*, 16(7), 1138. <https://doi.org/10.3390/bs16071138>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Peters, M. D. J., Godfrey, C., McInerney, P., Munn, Z., Tricco, A. C., & Khalil, H. (2020). Chapter 11: Scoping reviews. En E. Aromataris & Z. Munn (Eds.), *JBIM manual for evidence synthesis*. JBI. <https://doi.org/10.46658/JBIMES-20-12>
- Pillinger, C., & Vardy, E. J. (2022). The story so far: A systematic review of the dialogic reading literature. *Journal of Research in Reading*, 45(4), 533–548. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12407>
- Presidencia de la República del Ecuador. (2023). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial, Segundo Suplemento No. 254. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/03/reglamento-LOEI-2023.pdf>
- Son, S.-H. C., Butcher, K. R., & Liang, L. A. (2020). The influence of interactive features in storybook apps on children's reading comprehension and story enjoyment. *The Elementary School Journal*, 120(3), 422–454. <https://doi.org/10.1086/707009>
- Strouse, G. A., Troseth, G. L., & Stuckelman, Z. D. (2023). Page and screen: Storybook features that promote parent-child talk during shared reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 86, 101522. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2023.101522>
- Timperley, S., Schaughency, E., Riordan, J., Carroll, J., Das, S., & Reese, E. (2022). Tender shoots: Effects of a preschool shared book reading preventive intervention on parent-child reading and parents' involvement in the first year of school. *School Mental Health*, 14(2), 238–253. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09505-6>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- UNESCO. (2021). Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): Reporte nacional de resultados. Ecuador. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- van der Wilt, F., Smits-van der Nat, M., & van der Veen, C. (2022). Shared book reading in early childhood education: Effect of two approaches on children's language competence, story comprehension, and causal reasoning. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(4), 592–610. <https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2026540>

Weadman, T., Serry, T., & Snow, P. C. (2022). Oral language and emergent literacy strategies used by Australian early childhood teachers during shared book reading. *Early Childhood Education Journal*, 51(8), 1335–1348. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01381-8>

Zhao, J., Luo, H., Zhou, Y., Zhong, L., & Lai, J. (2021). Immediate effect of dialogic reading on interactive quality of book sharing among Chinese preschool mother-child dyads. *Journal of Chinese Writing Systems*, 5(3), 173–184. <https://doi.org/10.1177/25138502211029042>

© 2026 Roberto Carlos Lara-Prado, Verónica Azucena Lara-Prado, Myrian Ximena Guaigua-Guzmán y Ana Karen Barzola-Andrade. Publicado por la RLPCG bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Cómo citar: Lara-Prado, R. C., Lara-Prado, V. A., Guaigua-Guzmán, M. X., & Barzola-Andrade, A. K. (2026). Lectura de cuentos para fortalecer la comprensión lectora en Educación General Básica Elemental. *Revista Latinoamericana de Participación Ciudadana y Gobernanza*, 2(1), 1–16. <https://doi.org/10.64747/zr6g2y18>