



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

A Systematic Review of Classroom Interventions Focused on Reading Comprehension in Primary Education in Spain

Dominika Fajkišová

<https://orcid.org/0000-0003-3467-7223>

Universidad de Valencia, Spain



Josep Ballester Roca

<https://orcid.org/0000-0002-1995-3253>

Universidad de Valencia, Spain



Jeroni Méndez Cabrera

<https://orcid.org/0000-0003-2248-6577>

Universidad de Valencia, Spain



<https://doi.org/10.67070/evrs.isl.2026.a15>



Reception: 29/04/2026

Acceptation: 30/05/2026

Contact: Jeronimo.Mendez@uv.es

Abstract:

This systematic review focuses on the scientific literature concerning interventions aimed at promoting or assessing reading comprehension in primary education. In accordance with the PRISMA guidelines, the final selection includes peer-reviewed, empirical studies in Spanish or English focusing on interventions implemented in Spanish schools. Searching four databases (*DIALNETplus*, *Web of Science*, *Scopus* and *ERIC*) identified 334 articles, of which 28 met the eligibility criteria. These were then evaluated using the QuADS tool, which incorporates a criterion to assess transferability to other classroom contexts. Collectively, the analysed studies include a total sample of 12,152 pupils. In line with the research objectives, which focused on describing the methodological characteristics of the studies, identifying the dimensions of reading comprehension addressed and analysing the main lines of intervention and their didactic contributions, the results show a predominance of quasi-experimental designs with pre-test–post-test measures, as well as a marked focus on the cognitive and metacognitive dimensions of reading comprehension. The analysis provides an overview of the comprehension levels addressed, the assessment tools used, the reading processes considered underlying them, and the most common teaching strategies employed in the reviewed interventions. Despite the importance of reading comprehension, it is concluded that a limited number of studies have been conducted in real classroom contexts. However, these are essential for approaching the development of the literary reader from a holistic perspective, in accordance with the principles of language and literature teaching.

Keywords: Reading comprehension; primary education; systematic review; reading instruction; teaching methodology.

Fajkišová, D., Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2026). A Systematic Review of Classroom Interventions Focused on Reading Comprehension in Primary Education in Spain. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 157–192.

A Systematic Review of Classroom Interventions Focused on Reading Comprehension in Primary Education in Spain

INTRODUCTION

Reading comprehension (RC) is an increasingly popular topic in many fields, including education. In this context, RC is included within the broader, more functional concept of reading literacy (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2018). Jiménez Pérez (2014) defines reading literacy as follows:

The ability of a human being to use their reading comprehension in a useful way within the society around them'. Therefore, reading comprehension is an abstract concept dependent on each individual's capacity, while reading literacy is its concrete manifestation realised in relation to one's relationship with society (p. 71).

International assessments such as PISA (Programme for International Student Assessment) and PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) have heightened this concern due to the impact of their results in the media and academia. In Spain, the most recent reports from both assessments place pupils below the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) average (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023; OECD, 2023). While Spanish pupils demonstrate basic reading skills, they experience significant difficulties with higher-order processes. Much of this is attributed to the education system, which reportedly fails to consolidate deep and meaningful learning (Alfonso Gil et al., 2017). This underlines the importance of competent teachers who promote literacy through the quality of their teaching strategies and their interactions with pupils (Robledo Ramón et al., 2019).

In this context, examining research conducted in school settings through interventions implemented in primary

school classrooms in Spain is essential. Only this type of research allows us to capture the specific characteristics of the educational environment and provide contextualised evidence on how RC is taught, learnt and assessed (Roca-Campos et al., 2024), or at least how this complex process is reflected in the research. Some previous studies have adopted this approach, focusing on Spanish-language RC interventions (Ripoll and Aguado, 2014), RC in diverse contexts (Cadena Gómez et al., 2025), or reading skills in primary education (Díaz-Iso et al., 2022). However, none of these studies comprehensively address the specific elements required by the present review.

the characteristics of research carried out in real primary school classroom contexts and thus achieve the objective of this systematic review, it is first necessary to examine how these studies define reading and RC. This is because the framework from which they start (in the case of quantitative methodology) or which they construct (in the case of qualitative methodology) determines the design of the intervention itself. For this reason, the following paragraphs are based on definitions found in the analysed corpus, rather than resorting to theoretical studies lacking practical evidence.

Soriano-Ferrer et al. (2013), for example, define reading as a complex communicative process in which the author conveys a message that the reader actively interprets. This interaction involves different levels of cognitive processing, such as graphic, linguistic, semantic, pragmatic and interpretative processing (Gutiérrez Fresneda, 2022). Added to this is the need for accurate decoding, proficiency in spoken and written language, and the ability to link content with prior knowledge, personal experiences, and cognitive resources (Alfonso Gil et al., 2017; Buendía

Barberà & Holgado García, 2024). From this perspective, reading involves constructing increasingly elaborate mental representations by integrating the text's explicit meanings and the reader's prior knowledge.

RC is defined as the simultaneous process of extracting and constructing meaning, which takes time and effort, and depends on cognitive functions linked to contextual variables (Sánchez Castro & Pascual Sevillano, 2022). Similarly, Gutiérrez Fresneda & Planelles Iváñez (2022) argue that the sub-processes of word recognition and meaning construction require fluency to operate with maximum efficiency. This fluency automates decoding and frees up attentional resources. It also involves a prosody characterised by rigorous modulation of stresses and pauses, which optimises syntactic and semantic segmentation of the text.

Therefore, RC is configured as a dynamic process of interaction between textual information and the mental operations that enable the generation of coherent and deep models of content (Ares Ferreirós et al., 2024). This process operates via two pathways: a bottom-up pathway that proceeds from recognising basic elements (such as letters and words) to constructing overall meaning, and a top-down pathway in which readers formulate hypotheses about the meaning of the text, adjusting them as they read and drawing on prior knowledge and available linguistic cues (Llamazares Prieto, 2015). These two pathways complement each other and depend on a balance between automation and conscious control.

Furthermore, RC is influenced by executive functions such as working memory, sustained attention, inhibitory control, and mental flexibility. This highlights the importance of developing these skills from an early age (Reina-Reina et al., 2023). In addition, the metacognitive dimension is important, which is defined as the reader's ability to monitor and regulate their own comprehension process (Gutiérrez Martínez & Ruiz de Zarobe, 2017). According to Anaya Nieto (2005), this control involves self-regulatory actions through which readers maintain fluidity, detect difficulties, and apply strategies to resolve them.

Moreover, reading comprehension does not occur in isolation; at various points, the reader integrates information from different sources. This necessitates making inferences, linking ideas, and constructing a

comprehensive, coherent representation of the text's content (García et al., 2021).

Additionally, Gutiérrez (2016) emphasises the importance of dialogic reading, pointing out that although research on RC frequently concentrates on the reader-text relationship as an individual process, it is also a collective one. In this sense, dialogue around the text allows strategies to be shared and reading learning to be enhanced. Therefore, guidance and mutual support in social and cultural contexts can foster cooperation, promote awareness of one's own knowledge, beliefs, and processes, and significantly contribute to improving RC and consequently, reading competence (Blasco-Serrano et al., 2023; Flores et al., 2024).

With this in mind, reading is understood as a cross-curricular process that draws on a range of skills and, at the same time, plays a decisive role in academic performance and subsequent learning. It also promotes the development of verbal intelligence, expression and reading autonomy, essential skills in personal, educational and professional contexts (Cabero Almenara et al., 2018). Palma Campos (2023) states that one way to foster these skills is through literature, particularly when using texts that connect with pupils' interests.

From this perspective, it is not merely a matter of understanding reading as an act involving cognitive, metacognitive, voluntary and affective-emotional components, but of establishing, through reading and literary education, a learning pathway that fosters its progressive development (Olivares et al., 2023). A fundamental aspect is the consideration of diverse text types, since, as Pérez Domínguez et al. (2016) explain, reading is a "genre-dependent" process of constructing and integrating meaning. The genre, format and structure of the text significantly influence the act of reading. Consequently, the teaching of specific reading strategies—such as planning, monitoring and assessing comprehension, alongside the organisation, selection and integration of information—takes on particular importance (Gutiérrez Fresneda, 2022; Cueli et al., 2020). Several studies analysed have also highlighted that systematic training in these strategies not only improves comprehension but also acts as a preventive measure against future reading difficulties (Ares Ferreirós, 2021). Gutiérrez-Braojos et al. (2014) note that reading strategies

can be taught from an early age, even before decoding, given that comprehension develops relatively independently of this technical skill. However, to consolidate these skills, it is essential to have planned programmes that address the specific characteristics and needs of each student, as well as to understand which approaches are most suitable for their optimal development in the classroom (García-Rodicio et al., 2018). It is also important to vary teaching practices to address all levels of comprehension: literal, reorganizational, inferential and critical (Ares Ferreirós et al., 2024).

RC is a key focus of teaching interventions, given its central role in developing deep, independent and critical learning. As Trigo Ibáñez et al. (2022) point out, these interventions are most effective when based on approaches shared by different educational stakeholders, rather than being limited to teacher-pupil interaction. Similarly, Luis Rico et al. (2016) emphasise the importance of developing RC skills in all subjects, not just *Language and Literature*. Overall, studies demonstrate significant interest in the cognitive, metacognitive, linguistic, emotional and social aspects of reading comprehension.

In this context, the present systematic review aims to explore the current state of empirical research on classroom interventions focused on reading comprehension in primary education (PE) in Spain. Specifically, the following objectives are proposed:

- Objective 1: Describe the characteristics of the sample and the methodological designs employed in empirical studies on classroom interventions linked to reading comprehension in PE in Spain.
- Objective 2: Identify the dimensions and components of RC addressed in the reviewed interventions.
- Objective 3: To analyse the main thematic strands of the reviewed interventions and their contribution to educational practice.

The following research question is posed in line with these objectives and is structured according to the SPIDER framework (*Sample, Phenomenon of Interest, Design, Evaluation, Research Type*) proposed by Cooke et al. (2012): What methodological characteristics, dimensions of reading comprehension and lines of intervention predominate in empirical research on classroom practices

in primary education in Spain, and what contributions do these studies offer to the educational context?

METHODOLOGY

Procedure

This study involved a systematic review conducted in accordance with the PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) guidelines (Page et al., 2021). This approach enabled a comprehensive and replicable analysis, while minimising bias and random errors (Sánchez-Serrano et al., 2022; Goldberg et al., 2022). Specifically, a bias control was applied to address publication, researcher, and selection biases.

To achieve broad and representative coverage of the scientific literature on reading comprehension interventions in primary education in Spain, and to minimise publication bias, four databases were consulted on 18 July 2025: DIALNETplus, Web of Science, Scopus and ERIC. In Web of Science, the search strategy combined the descriptors “comprensión lectora” or “reading comprehension” with “educación primaria” or “primary education”, using the Boolean operator “AND” applied to the subject field (TS). Similarly, in Scopus, the same terms were used in Spanish and English, restricted to the title, abstract and keywords fields (TITLE-ABS-KEY). In DIALNETplus and ERIC, the descriptors “comprensión lectora” and “educación primaria” were used, alongside their English translations. In all cases, the country filter (CU=Spain) was applied to include only studies conducted in Spain or linked to Spanish institutions through at least one of the authors. Furthermore, truncation (*) was used where appropriate (e.g. “edu*” to retrieve “educación”, etc.) to broaden the sensitivity of the search. Finally, the reference management software Zotero (v. 7.0) was used to manage and remove duplicates from the retrieved articles.

Selection criteria

Articles were selected using the following inclusion criteria: a) empirical research with a defined methodology (qualitative, quantitative or mixed methods) published in peer-reviewed scientific journals; b) studies conducted in educational institutions in Spain; c) research focusing exclusively on primary school pupils; d) studies describing a specific intervention or a proposal applied directly in the

Fajkišová, D., Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2026). A Systematic Review of Classroom Interventions Focused on Reading Comprehension in Primary Education in Spain. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 157–192.

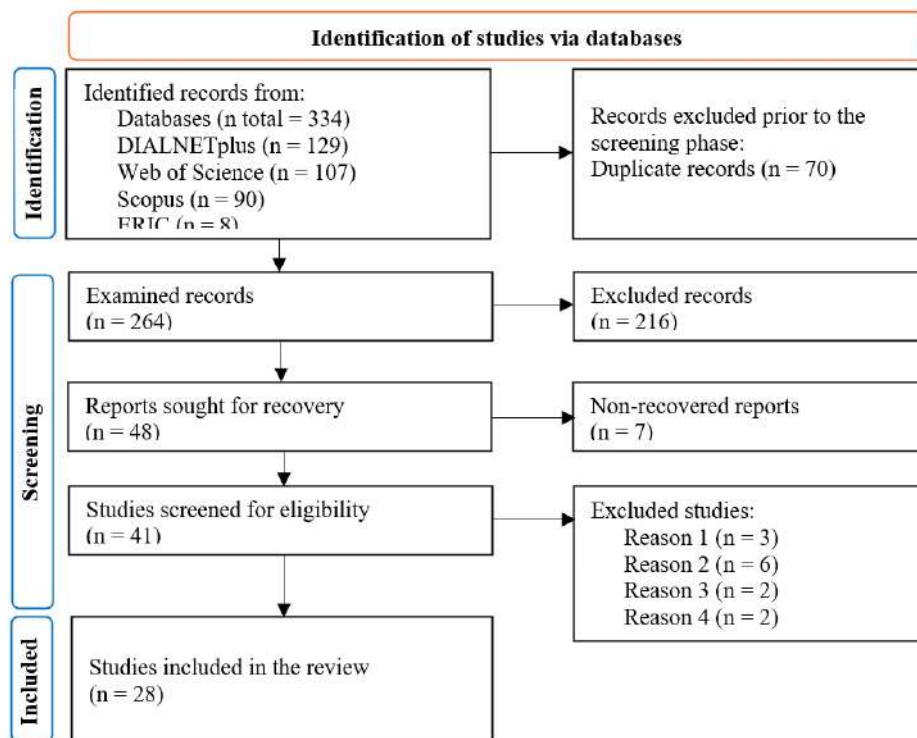
classroom, aimed at the development, improvement, learning or assessment of RC; e) publications in Spanish or English; and f) where the main focus of the study is RC.

Furthermore, the following exclusion criteria were considered: a) works without full access; b) studies focusing exclusively on students with clinical diagnoses or specific educational needs, unless the interventions are designed for application in mainstream classrooms and this is expressly stated; c) theses, master's dissertations or theoretical studies; d) studies that do not include an intervention, teaching proposal or practical application developed in the classroom; e) studies in which RC is not the main focus of the analysis, but appears as a secondary element.

Data extraction

The initial search yielded 334 articles in total. The second author removed duplicates using Zotero. The first and third authors then divided the remaining articles equally between them to analyse the titles and abstracts, selecting those that met the criteria. Furthermore, each author conducted a blind assessment of 20% (three) of the articles reviewed by the other author to ensure the reliability of the process. This was done to minimise researcher bias. The PRISMA flow diagram below shows the selection of 28 articles (Figure 1):

Figure 1. PRISMA flowchart



Note. Reason 1 (main topic is not RC); R2 (studies without classroom intervention); R3 (no rigorous methodology); R4 (the same design and sample are repeated in two different articles).

Quality of studies

Fajkišová, D., Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2026). A Systematic Review of Classroom Interventions Focused on Reading Comprehension in Primary Education in Spain. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 157–192.

Assessing the quality of articles is an essential stage in conducting systematic reviews (Anguera, 2023) as it helps reduce publication bias. In other words, the review includes all studies identified during the search process, regardless of quality. This is because quality is determined subsequently through a systematic evaluation process. Given that this education-related study incorporates quantitative, qualitative and mixed-methods studies, the QuADS (Quality Assessment with Diverse Studies) tool

was used. This tool allows for the joint assessment of studies with diverse methodologies (Harrison et al., 2021). QuADS comprises 13 criteria, each scored from 0 to 3 for a maximum total of 39 points. In accordance with Khan and Zamora (2022), an additional criterion was added to describe the transferability of the intervention for possible application in other school contexts (14 criteria, 42 points). The results are presented by item and as the total sum of these items following table 1.

Table 1. *Evaluation of articles using the QuADS tool*

Authors (year)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Total
Alfonso Gil et al. (2017)	2	3	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	2	35
Anaya Nieto (2005)	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	1	2	33
Ares Ferreirós et al. (2024)	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	1	3	1	36
Blasco-Serrano et al. (2023)	3	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2	3	1	2	33
Buendía Barberà & Holgado García (2024)	2	2	2	2	1	2	2	3	2	2	2	3	1	1	27
Cabero Almenara et al. (2018)	3	2	2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	1	35
Cueli et al. (2020)	3	3	3	3	2	2	3	3	2	1	3	2	3	2	35
Flores et al. (2024)	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	1	37
García et al. (2021)	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	1	3	1	35
García-Rodicio et al. (2018)	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	2	3	2	37
Gutiérrez (2016)	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2	37
Gutiérrez-Braojos et al. (2014)	3	3	3	2	3	3	3	3	1	3	3	3	1	2	36
Gutiérrez Fresneda (2022)	3	3	2	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	2	37
Gutiérrez Fresneda & Planelles Iváñez (2022)	3	3	2	3	2	3	3	2	1	2	2	1	1	2	30
Gutiérrez Martínez & Ruiz de Zarobe (2017)	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3	3	1	1	1	32
Llamazares Prieto (2015)	3	2	1	3	2	2	3	3	1	2	2	3	2	2	31
Luis Rico et al. (2016)	1	3	3	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	21
Martínez Vázquez & Iñesta Mena (2017)	2	1	3	2	3	3	2	3	1	1	1	3	1	3	29
Olivares et al. (2023)	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2	38
Palma Campos (2023)	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	1	2	31
Pérez Domínguez et al. (2016)	3	3	3	3	1	2	2	3	1	2	2	3	1	3	32
Reina-Reina et al. (2023)	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	2	2	2	1	34
Roca-Campos et al. (2024)	3	2	3	2	3	2	3	2	2	3	2	2	1	2	32
Robledo Ramón et al. (2019)	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	38
Romero Pérez et al. (2003)	2	3	2	3	2	3	3	3	1	2	3	2	1	2	32
Sánchez Castro & Pascual Sevillano (2022)	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	1	36
Soriano-Ferrer et al. (2013)	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	38
Trigo Ibáñez et al. (2022)	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2	38

Table 2: *Summary of studies by RC processes or approaches, objectives, and type of intervention*

Authors (year)	CR processes or approaches	Main objective	Type of intervention
----------------	----------------------------	----------------	----------------------

Fajkišová, D., Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2026). A Systematic Review of Classroom Interventions Focused on Reading Comprehension in Primary Education in Spain. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 157–192.

Alfonso Gil et al. (2017)	Encoding, comprehension, planning, questioning.	To evaluate the impact of intervention programmes.	Strategic and mediated reading instruction programmes.
Anaya Nieto (2005)	Summary-making and metacomprehension.	To analyse the effect of summarising on metacomprehension and RC	Intervention based on the creation of various summaries.
Ares Ferreirós et al. (2024)	Cognitive processes (simultaneous processing and information integration) and metacognitive processes (planning and reading awareness).	To examine the effect of metacognitive instruction on simultaneous processing and reading awareness.	Metacognitive training using <i>Planning Facilitation</i> .
Blasco-Serrano et al. (2023)	Cognitive processes and critical comprehension in interaction (collaboration, argumentation and decision-making).	To analyse classroom dynamics that promote the cognitive processes and interactions involved in RC.	Analysis of classroom practices and a teaching approach based on interaction and dialogue.
Buendía Barberà & Holgado García (2024)	Levels of RC: literal, inferential, reorganizational and critical.	To analyse the effect of ICT on RC.	Adaptive digital platform (<i>Snappet</i>).
Cabero Almenara et al. (2018)	Metacognitive processes (self-awareness and self-regulation).	To study the effect of ICT materials.	Educational technology resources for metacognitive training in reading.
Cueli et al. (2020)	Psycholinguistic processes in RC.	To evaluate the effectiveness of a digital programme on lexical, semantic and syntactic processing	Digital programme for training in psycholinguistic processes (EPI.com)
Flores et al. (2024)	Activation of prior knowledge, identification of main ideas, and formulating questions through peer tutoring.	To analyse improvements in learning outcomes and the role of peer-to-peer interaction in tutoring.	Peer tutoring programme structured around reading phases (before, during and after).
García et al. (2021)	Cognitive processes (integration and organisation of information) and metacognitive processes (planning, monitoring and evaluation).	To study the effect of instruction using concept maps and EMMs on information integration and RC strategies.	Instructional programme for constructing concept maps with visual modelling and metacognitive training.
García-Rodicio et al. (2018)	Reading modes: reading aloud, silent reading and tracking reading.	To evaluate the effect of different reading modalities on RC.	Experimental study on different reading modalities in the classroom.
Gutiérrez (2016)	Cognitive and metacognitive strategies (activation of prior knowledge, inferences, identification of main ideas, graphic organisers, monitoring and macro-rules) in dialogic interaction.	To analyse the effect of a reading strategies programme implemented through dialogic reading.	Programme for teaching reading strategies through dialogic reading in interactive groups.
Gutiérrez-Braojos et al. (2014)	Cognitive and metacognitive strategies (prediction, inferences, text organisation, planning, monitoring and evaluation).	To examine the effect of direct instruction on the development of reading comprehension strategies and text recall.	Direct instruction programme for the development of reading strategies.

Fajkišová, D., Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2026). A Systematic Review of Classroom Interventions Focused on Reading Comprehension in Primary Education in Spain. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 157–192.

Gutiérrez Fresneda (2022)	Cognitive strategies and RC levels (macro-rules and types of questions).	To analyse the effect of training in macro-rules and question formulation on RC.	Training in RC strategies using macro-rules and question formulation.
Gutiérrez Fresneda & Planelles Iváñez (2022)	Formulation of literal, inferential and critical questions.	To compare the effect of question formulation versus answering questions on RC.	Training in formulating comprehension questions in cooperative learning.
Gutiérrez Martínez y Ruiz de Zarobe (2017)	Activation of prior knowledge, prediction, observation of text structure and type, and contextual inference.	To study the effect of training in metacognitive reading strategies in CLIL and EFL contexts.	Training programme in metacognitive reading strategies in a second language (CLIL/EFL). Teaching practices based on prior knowledge.
Llamazares Prieto (2015)	Activation of prior knowledge as a reading strategy.	To analyse the presence and use of prior knowledge activation in teaching.	Teaching practice based on prior knowledge.
Luis Rico et al. (2016)	Lexical analysis, identification of structure, organisation of information and construction of meaning.	To study the effectiveness of an ICT-based programme for improving comprehension of expository texts.	Intervention programme in RC for expository texts using ICT and strategy teaching.
Martínez Vázquez & Iñesta Mena (2017)	Expressive reading, attention, metacognitive strategies and motivation.	To analyse the effect of an intervention based on musical stories on the development of reading comprehension and expressive reading.	Didactic intervention based on musical stories for the development of reading and comprehension.
Olivares et al. (2023)	Metacognitive strategies (planning, monitoring and evaluation) and reading self-efficacy.	To evaluate the effect of instruction in self-regulation on RC and self-efficacy.	Explicit instruction in reading self-regulation with modelling, guided practice and self-efficacy training.
Palma Campos (2023)	RC in relation to linguistic, literary and sociocultural competence through captions.	To analyse perceptions regarding the use of captions as a resource for the development of RC.	Teaching proposal based on reading legends through action research.
Pérez Domínguez et al. (2016)	Textual structure of informative texts, graphic organisers and keywords.	Develop awareness of textual structure as a strategy to improve RC of informative texts.	Pedagogical innovation project based on the teaching of textual structures in informative texts.
Reina-Reina et al. (2023)	Executive functions related to RC (working memory, attention and inhibition).	Assess the impact of a cognitive stimulation programme on executive functions regarding RC and academic performance.	Gamified cognitive training based on executive functions (<i>CogniFit</i>).
Roca-Campos et al. (2024)	Reading competence from a dialogic and social perspective.	Analyse teachers' perceptions of the impact of literary discussions.	Dialogic literary gatherings.
Robledo Ramón et al. (2019)	Teaching practices in reading comprehension (reading strategies and teacher-student interaction).	Examine the use of teacher interaction strategies and patterns in the teaching of RC.	Routine teaching practice in reading comprehension.
Romero Pérez et al. (2003)	Cognitive and metacognitive processes (attention, activation of prior knowledge, vocabulary, identification of main ideas,	To improve written composition and analyse the effect on RC.	Combined programme of instruction in writing and reading comprehension through self-instruction and training in cognitive

Fajkišová, D., Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2026). A Systematic Review of Classroom Interventions Focused on Reading Comprehension in Primary Education in Spain. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 157–192.

	organisation of information and self-regulation).		and metacognitive processes.
Sánchez Castro & Pascual Sevillano (2022)	Levels of RC (literal, inferential and critical) and cognitive processes (interpretation, retention, organisation and evaluation of information).	To verify improvements in RC and academic performance through a digital serious game.	Training through a digital serious game (<i>Leobien</i>).
Soriano-Ferrer et al. (2013)	Cognitive and metacognitive strategies (prediction, question formulation, summarising and monitoring).	To evaluate the effectiveness of peer teaching in the development of RC strategies and analyse the effect of grouping type.	Instruction in comprehension strategies through reciprocal teaching.
Trigo Ibáñez et al. (2022)	Inferential comprehension and critical thinking in interaction through shared reading.	To analyse the development of critical thinking through the reading of illustrated non-fiction books.	Teaching sequence based on shared reading of illustrated non-fiction books.

Analysis of the results

The following section outlines the characteristics of the sample and the methodological design of the studies. It also examines the dimensions of life skills addressed in the interventions, highlighting recurring themes. Finally, it discusses the themes of the articles in relation to educational practices in PE in Spain. A summary of all this is provided in Table 2.

A. Description of the sample and methodological designs

The 28 articles reviewed recorded the participation of a total of 12,152 primary school pupils distributed by year group: 435 in Year 1, 2,080 in Year 2, 3,035 in Year 3, 1,649 in Year 4, 3,081 in Year 5 and 1,538 in Year 6. Some studies did not specify the school year of the sample precisely: Romero Pérez et al. (2003) describe the participation of 68 pupils in Years 5 and 6; in Buendía Barberà and Holgado García (2024), 70 pupils spread across Years 3, 4, 5 and 6; and in Reina-Reina et al. (2023), 196 participants from Years 4 to 6. Furthermore,

Llamazares Prieto (2015) reports 27 classrooms without specifying the number of pupils in each. Due to this lack of information, they were not included in the total count, although it is likely that this data would have significantly increased the sample size. It is worth noting that sampling in the reviewed articles was determined by ease of access and the willingness of schools, teachers and student representatives to participate.

In terms of methodological characteristics, the studies show some diversity. In particular, 16 studies were conducted using quasi-experimental designs: nine involved repeated measures pre-test–post-test with a control group ($n=9$), four also incorporated a follow-up post-test ($n=4$), two were pre-test–post-test without a control group ($n=2$) and one involved a multi-group design with intra- and inter-group analysis ($n=1$).

In another instance, three experimental studies were identified: two with a quantitative pre-test–post-test design and a control group ($n=2$), and one with a three-condition, within-subject experimental design ($n=1$). Furthermore, one within-subject pre-experimental study with a single group and pre- and post-test measurements was identified.

Similarly, three action research studies were reported ($n=3$): one using a sequential explanatory mixed-methods approach with pre- and post-tests ($n=1$); two case studies (one based on the communicative methodology and the other a multiple case study; $n=2$); and two descriptive observational studies: one with a mixed-methods approach and the other qualitative and categorical ($n=2$).

B. Dimensions of RC

The selection broadly covers the various dimensions of RC, showing consistent patterns in how they are addressed. Several interventions focus on both cognitive processes and metacognitive skills, such as planning, monitoring, and evaluation ($n=14$). This approach reflects an interest in

Fajkišová, D., Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2026). A Systematic Review of Classroom Interventions Focused on Reading Comprehension in Primary Education in Spain. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 157–192.

strengthening the reading self-regulation of primary school pupils, which is considered key to the autonomous application of strategies in various contexts.

However, some studies do not design a specific intervention (n = 3), instead analysing standard teaching practices. These studies highlight the effectiveness of different reading modalities (silent, aloud or tracking) and the need to develop strategies for activating prior knowledge more systematically. They also promote teacher-pupil interaction to foster active and constructive learning.

- Levels of RC

Regarding levels of comprehension, just over half of the interventions (n=18) explicitly mention a focus on literal and inferential comprehension. Some of these extend their scope to reorganizational comprehension (n = 5). Furthermore, the level of critical reading is mentioned in 13 cases. Proposals incorporating discussion dynamics, question formulation or judgement activities demonstrate significant improvements in critical and inferential comprehension. Conversely, programmes focused on strategic and metacognitive practice emphasise literal and reorganizational comprehension.

- Reading assessment

The instruments used to assess the effects of interventions on reading comprehension development mainly include standardised tests such as the ACL (Català Agràs et al., 2001; n = 7), the PROLEC-R (Cuetos et al., 2007; n = 4) and the Comprehension Strategies Test (Vidal-Abarca et al., 2007; n = 3), among others. Instruments focused on metacognition are also used, such as the ESCOLA test (Puente et al., 2009; n = 4) and the TSD-20 metacognitive test (Reyes-Rebollo & Barrero-González, 2000; n = 1).

Ad hoc tests were reported in six cases (n = 6), including specific assessments of comprehension and metacomprehension, as well as adapted tests. Finally, some studies used observation and qualitative tools such as *focus groups*, field diaries, interviews, and non-participant observation (n = 4).

- Underlying processes

Some studies focus their intervention on underlying skills that indirectly but significantly influence RC. These skills include reading fluency (n = 6), decoding (n = 7), vocabulary enrichment (n = 7), phonological awareness (n = 1) and the development of executive functions (n = 5). These components are particularly significant for pupils with reading difficulties or in the early stages of learning to read, as progress in these basic processes can lead to an overall improvement in reading proficiency.

C. Themes and contributions to educational practice

- Strategic instruction

A common feature of the selection is the development of pupils' reading strategies, including prediction, asking questions (literal, inferential and critical), applying macro-rules, summarising, activating prior knowledge and understanding text structure (n = 18). Strategic instruction promoted by teachers (n = 14), metacognitive training programmes (n = 9) and peer teaching (n = 4) are highlighted in this regard. Teaching sequences are usually structured in phases that include activities before, during and after reading.

- Collaborative models and classroom organisation

Interaction-based strategies, such as peer tutoring and interactive groups or pairs, show positive results in RC (n = 9). These practices are usually structured into defined phases with assigned roles. In addition to improving comprehension, they foster socio-emotional skills and promote equity in the classroom. The effects tend to be more consistent in small groups, where the exchange of ideas is more dynamic.

- Technology

Several interventions focus on the use of technological resources (ICT/TAC) (n = 6), including adaptive platforms, serious games, and digital programmes. While these resources promote personalised learning and motivation, their effectiveness depends on factors such as the length of the intervention, the level of teacher support, and the cost of the tools. Some programmes may become outdated due

to rapid technological advances, necessitating constant updates to the resources used.

- Textual typology

Information on the textual typology used is limited as not all studies specify it (n = 8). However, among those that do, a notable diversity of genres is evident, including poetry (n = 2), informative texts (n = 2), narrative texts (n = 9), explanatory texts (n = 1), descriptive texts (n = 1), expository texts (n = 8), argumentative texts (n = 1), biographical texts (n = 1), instructional texts (n = 3), and the interpretation of graphs (n = 1). More specifically, experiences with multimodal materials are documented, such as musical stories or illustrated non-fiction books (n=1).

Finally, it should be noted that sex/gender is rarely considered a relevant variable in the totality of the analysed studies. Specifically, this aspect is not mentioned or is included solely as demographic data without analytical implications in more than half of the interventions (n = 16). In some studies, situated within frameworks of inclusion or education for equality, gender is not integrated as a study variable (n = 2). In other cases, the absence of differences in the pre-test leads to its exclusion from subsequent analyses (n = 3). Conversely, several studies found no statistically significant differences based on sex (n = 6), while in one case, differences identified in the pre-test disappeared in the post-test (n = 1). Overall, these results suggest that this variable is not sufficiently integrated into the design and analysis of the interventions.

CONCLUSIONS

The studies included in this systematic review provide an overview of the current state of empirical research on classroom interventions aimed at developing reading comprehension in primary education in Spain. Regarding the methodological characteristics of the studies, there is a predominance of quasi-experimental designs involving pre-test and post-test measures, in some cases with a control group and follow-up. This type of design provides relevant information on the potential effects of the interventions, although the

methodological heterogeneity of the studies means that the results must be interpreted with caution.

Analysis of the sample reveals that only three articles (Cueli et al., 2020; Flores et al., 2024; Gutiérrez-Braojos et al., 2014) include participants from the first year of primary school. According to Gutiérrez-Braojos et al. (2014), this may be explained by the mistaken perception that RC necessarily depends on the prior acquisition of decoding skills and a certain degree of reading fluency. This situation also highlights the need to direct future research towards younger age groups as well. As for the dimensions of reading comprehension, the selected studies address different levels of comprehension (literal, inferential, critical and reorganizational), planning reading activities before, during and after, as suggested by leading authors such as Solé (2009). Attention is paid to both cognitive dimensions and metacognitive aspects.

Particular attention is drawn to approaches centred on interventions that use digital platforms to personalise learning (Buendía Barberà & Holgado García, 2024). These approaches include gamification tailored to pupils' levels to stimulate critical thinking and executive functions (Sánchez Castro & Pascual Sevillano, 2022; Reina-Reina et al., 2023), as well as multimedia materials aimed at developing metacognitive skills (Cabero Almenara et al., 2018).

Other highlighted methodological strategies include literary discussions based on interpretative dialogue (Roca-Campos et al., 2024); dialogic reading to improve reading comprehension (Gutiérrez, 2016); musical stories designed to support reading through oral expression (Martínez Vázquez & Iñesta Mena, 2017); peer tutoring to improve reading literacy (Flores et al., 2024); and the use of legends in multicultural contexts to strengthen linguistic and literary competence (Palma Campos, 2023).

When developing reading strategies for pupils with and without comprehension difficulties in mainstream classrooms, approaches such as direct instruction, scaffolding and discovery learning are recognised as effective, including those applied in second language teaching (Gutiérrez Martínez & Ruiz de Zarobe, 2017). These methods strengthen comprehension, develop metacomprehension and reading awareness, and improve academic performance (Ares Ferreirós et al., 2021; Olivares et al., 2023). Furthermore, some studies have

Fajkišová, D., Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2026). A Systematic Review of Classroom Interventions Focused on Reading Comprehension in Primary Education in Spain. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 157–192.

examined the effectiveness of specific strategies, such as using hypertext as an organisational tool (Cueli et al., 2020), summarising (Anaya Nieto, 2005), and asking questions (Gutiérrez Fresneda, 2022). Pupils with low initial levels tend to benefit most from structured and adaptive interventions. Collaborative models, such as peer tutoring and interactive groups, also promote equity.

Additionally, the necessity of specific interventions to teach the structure of various text types is emphasised, including informative texts (Pérez Domínguez et al., 2016), expository texts (Gutiérrez Fresneda & Planelles Iváñez, 2022), and narrative texts (Gutiérrez-Braojos et al., 2014). These interventions aim to foster competent readers by encouraging not only reading but also writing texts (Romero Pérez et al., 2003).

Studies comparing the effects of different grouping methods are worth highlighting, particularly those examining the advantages of small groups over large ones (Soriano-Ferrer et al., 2013) and the benefits of silent reading over reading aloud or guided reading (García-Rodicio et al., 2018). These findings allow teaching practice to be adapted according to the results of the research conducted.

However, not all the analysed proposals have equally significant impacts. For example, the use of concept maps has produced limited results (García et al., 2021). Furthermore, several studies indicate that difficulties persist in the insufficient development of reading strategies in the classroom (Llamazares Prieto, 2015; Robledo Ramón et al., 2019) and in the low engagement of some pupils, even in contexts characterised by methodological diversity (Buendía Barberà & Holgado García, 2024). These factors are partly linked to individual conditions such as a lack of reading habits, difficulties with attention and concentration, a lack of motivation to read or limited reading fluency (Martínez-Vázquez & Iñesta-Mena, 2017). This highlights the need for interventions that are better tailored to the characteristics of the student body and sustained over time.

The most common limitations are a lack of randomisation, limited longitudinal follow-up and variability in the intensity, duration and sampling of the interventions. Furthermore, the quality analysis shows that the transferability of the reviewed interventions is limited. This may be due to space constraints in the publication of the

studies, preventing the activities from being described in greater detail. It is worth considering to what extent the insights provided by this research can be applied to other classroom contexts without direct support from the researchers. Nevertheless, from a broader perspective, the reviewed studies offer valuable empirical evidence if applied to deliver structured and planned reading and literary education in real-world contexts.

Furthermore, this research complements data from international assessments by providing information directly linked to teaching practices and teaching-learning processes in the Spanish context. However, although PISA and PIRLS are an established reference framework, as evidenced by 14 of the 28 analysed studies (which use data from international assessments to justify the relevance of their approaches), few of the analysed studies actually offer applicable guidance for improving these results in primary school classrooms. This limitation is largely due to the insufficient description of the interventions' design, which hinders their replicability and transfer to real educational contexts.

It is worth noting, ultimately, that despite the considerable importance of literary literacy in today's society, the number of articles meeting the eligibility criteria is limited. In particular, there is a scarcity of studies employing a rigorous methodological design that address the development of the literary reader from a holistic perspective in accordance with the principles of language and literature pedagogy.

In this corpus, there is a tendency to define the reader primarily in terms of their comprehension of school texts (literary or otherwise), with a focus on developing cognitive and metacognitive skills. While this view is relevant, it overlooks other approaches that recognise the reader as an individual with their own conceptions of reading, preferences, and reading trajectories (Fajkišová et al., 2025). Consequently, studies rarely address key issues raised by authors such as Ballester (2015), Cerillo Torremocha (2007) and Colomer (2010), such as text selection, the educational value of children's and young adult literature, and the creation of meaningful spaces for reading.

A key limitation of this study is the small number of databases consulted. Furthermore, the methodological diversity of the reviewed studies—that is, the substantial

Fajkišová, D., Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2026). A Systematic Review of Classroom Interventions Focused on Reading Comprehension in Primary Education in Spain. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 157–192.

differences in design, duration, sampling and focus on dimensions of reading literacy — prevents uniform conclusions from being drawn regarding the effectiveness of interventions.

In conclusion, given the strengths and weaknesses of the reviewed studies, future research must recognise the complexity of reading and literary education, explicitly addressing the development of the literary reader from a didactic perspective. To this end, it is essential to generate contextualised empirical evidence that bridges the gap between theory and classroom practice by offering applicable guidelines.

*Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)*

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) 2026
Authors' contribution: Conceptualisation (idea): DF, JMC, JBR; Writing: DF, JMC; Methodology: DF, JMC, JBR; Analysis: DF, JMC, JBR; Discussion and conclusion: DF, JMC, JBR; Editing: DF, JMC, JBR. All authors have read and approved the published version of the manuscript.
Funding: This study forms part of research project PID2022-139640NB-I00, funded by the Ministry of Science, Innovation and Universities; and is supported by a grant for established research groups from the Regional Ministry of Education, Culture, Universities and Employment of the Valencian Regional Government, ref. CIAICO/2023/104
Note: DK/DA

REFERENCES

Alfonso Gil, S., Deaño Deaño, M., Ramos Trigo, A., Conde Rodríguez, Á., Gayo Álvarez, M. E., Iglesias-Sarmiento, V., Limia González, S. & Tellado González, F. (2017). Prevención e intervención de las dificultades de aprendizaje en lectura. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 71-82. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853365008.pdf>

Fajkišová, D., Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2026). A Systematic Review of Classroom Interventions Focused on Reading Comprehension in Primary Education in Spain. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 157–192.

- Anaya Nieto, D. (2005). Efectos del resumen sobre la mejora de la metacomprensión, de la comprensión lectora y del rendimiento académico. *Revista de Educación*, 337, 281-294. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re337/re337-14.html>
- Anguera, M. T. (2023). Revisitando las revisiones sistemáticas desde la perspectiva metodológica. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 29(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.27758>
- Ares Ferreirós, M., Alfonso Gil, S. & Deaño, M. (2021). Eficacia del programa de Facilitación de la Planificación para la prevención de dificultades de comprensión lectora. *Investigaciones Sobre Lectura*, (15), 46–63. <https://doi.org/10.24310/isl.vi15.12561>
- Ares Ferreirós, M., Alfonso Gil, S., Rodríguez Enríquez, M., Conde Rodríguez, Á. & Deaño Deaño, M. (2024). Improvement in simultaneous processing through metacognitive instruction. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1346739>
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Blasco-Serrano, A. C., Arraiz Pérez, A. & Garrido Laparte, M. Ángeles. (2019). Claves de la mediación para el desarrollo de la comprensión lectora. Un estudio cualitativo en aulas de 4º de educación primaria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 9–27. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25335>
- Blasco-Serrano, A., C., Cid Romero, E. & Bitrián González, I. (2023). Desarrollo de la comprensión lectora a través de la colaboración y el diálogo. Una intervención en el contexto natural del aula desde el Modelo PASS. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 88-114. <https://doi.org/10.24310/isl.2.18.2023.17436>
- Buendia Barberà, M. & Holgado Garcia, J. (2024). La implementació de tecnologies per a l'aprenentatge i el coneixement per a millorar el nivell de comprensió lectora en llengua catalana. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law*, 81, 256-274. <https://doi.org/10.58992/rld.i81.2024.4101>
- Cabero Almenara, J., Piñero Virués, R. & Reyes Rebollo, M. M. (2018). Material educativo multimedia para el aumento de estrategias metacognitivas de comprensión lectora. *Perfiles Educativos*, 40(159), 144-159. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58042>
- Cadena Gómez, M. N., Yantalema de la Cruz, B. K., Almea Zambrano, L. J. & Alvarez Pulluquitin, N. J. (2025). Efectividad de las Intervenciones Educativas para mejorar la comprensión lectora en Estudiantes de Primaria. *ASCE*, 4(2), 671–690. <https://doi.org/10.70577/ASCE/671.690/2025>
- Català, G., Català, M., Molina, E. & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL (1º-6º de primaria)*. Graó.
- Cerillo Torremocha, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Octaedro.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Cooke, A., Smith, D. & Booth, A. (2012). Beyond PICO: the SPIDER tool for qualitative evidence synthesis. *Qualitative health research*, 22(10), 1435–1443. <https://doi.org/10.1177/1049732312452938>
- Cueli, M., Álvarez, A. I., Loew, S., González-Castro, & P., Rodríguez, C. (2020). Is Organizing Knowledge Effective in Primary Education? *Education Research International*, 1. <https://doi.org/10.1155/2020/8879335>
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E & Arribas, D. (2007). *Prolec-R, Batería de evaluación de los procesos lectores, Revisada*. TEA Ediciones.
- Fajkišová, D., Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2026). A Systematic Review of Classroom Interventions Focused on Reading Comprehension in Primary Education in Spain. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 157–192.

- Díaz-Iso, A., Velasco, E. & Meza, P. (2022). Intervenciones realizadas para mejorar la competencia lectora: una revisión sistemática. *Revista De Educación*, 398, 249–281. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-559>
- Fajkišová, D., Méndez Cabrera & Ballester Roca, J. (2025). La percepción de la lectura literaria en alumnos de primaria: un estudio cualitativo en cuatro escuelas europeas. In L. Cutillas Alberich & M. Casanovas Català (Eds.), *Investigación y formación del profesorado para la educación lingüística y literaria* (pp. 15-31). Graó.
- Flores, M., Ribosa, J. & Duran, D. (2024). ¿Cómo contribuye la tutoría entre iguales al desarrollo de la comprensión lectora? Evidencias de diez años de práctica. *Revista de Psicodidáctica*, 29(2), 176-184. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2024.05.003>
- García-Rodicio, H., Melero, M. Á. & Izquierdo, M. B. (2017). A comparison of reading aloud, silent reading and follower reading. Which is best for comprehension? *Journal for the Study of Education and Development*, 41(1), 138–164. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1364038>
- García, V., Amadiou, F. & Salmerón, L. (2021). Integrating digital documents by means of concept maps: testing an intervention program with eye-movements modelling examples. *Heliyon*, 7(12). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08607>
- Goldberg, J., Boyce, L. M., Soudant, C. & Godwin, K. (2022). Assessing journal author guidelines for systematic reviews and meta-analyses: findings from an institutional sample. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 110(1), 63–71. <https://doi.org/10.5195/jmla.2022.1273>
- Gutiérrez Fresneda, R. (2016). Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria. *Revista de psicodidáctica*, 21(2), 303-320. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15017>
- Gutiérrez Fresneda, R. (2022). Influencia de las estrategias cognitivas de la lectura en la mejora de la capacidad de comprensión en estudiantes de Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2). <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15140>
- Gutiérrez Fresneda, R. & Planelles Iváñez, M. (2022). Effects of the development of reading comprehension questions on learning improvement. *Revista de lenguas para fines específicos*, 28.1, 61-74. <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/article/view/1454>
- Gutiérrez Martínez, A. & Ruiz de Zarobe, Y. (2017). Comparing the benefits of a metacognitive reading strategy instruction programme between CLIL and EFL primary school students. *Elia: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 17, 71-92. <https://doi.org/10.12795/ELIA.2017.117.04>
- Gutiérrez-Braojos, C., Rodríguez Fernández, S. & Salmerón-Vílchez, P. (2014). ¿Cómo pueden mejorarse las estrategias de comprensión y el recuerdo textual en estudiantes de primer curso de Educación Primaria? *Estudios Sobre Educación*, 26, 9-31. <https://doi.org/10.15581/004.26.9-31>
- Khan, K. S., Bueno Cavanillas, A. & Zamora, J. (2022). Revisiones sistemáticas en cinco pasos: III. Cómo evaluar la calidad de los estudios. *Medicina de Familia. SEMERGEN*, 7 (48). <https://doi.org/10.1016/j.semerg.2022.05.001>
- Llamazares Prieto, M. T. (2015). La activación de conocimientos previos (ACP): Una estrategia de comprensión lectora. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 111-130. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.51408
- Luis Rico, M. I., de la Torre Cruz, T., Escolar Llamazares, M. del C. & Huelmo García, J. (2016). Desarrollo de la competencia lectora expresiva mediante los textos expositivos. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 401-406. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851776044.pdf>
- Fajkišová, D., Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2026). A Systematic Review of Classroom Interventions Focused on Reading Comprehension in Primary Education in Spain. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 157–192.

- Martínez Vázquez, L. & Iñesta Mena, E. M. (2017). El cuento musical como recurso para trabajar la comprensión lectora en el aula. *Revista De Educación De La Universidad De Granada*, 24, 65–80. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/reugra/article/view/16615>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *PIRLS 2021. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pirls/pirls-2021.html>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *Marco teórico de lectura PISA 2018*. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Olivares, F., Fidalgo, R. & Torrance, M. (2023). Efectos de una instrucción estratégica-autorregulada en el proceso de comprensión y autoeficacia lectora del alumnado de educación primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 81(285), 271-290. <https://doi.org/10.22550/REP81-2-2023-02>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Palma Campos, S. (2023). Beneficios de la leyenda para la comprensión lectora, un estudio en Madrid, España. *Revista Educación*, 47(1), 318-336. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51946>
- Pérez Domínguez M., Raído Brañas M. D., Ovalle Torres M., González Sánchez L., Calero Pérez E., Piedra Gamidez A. & Calero A. (2016). El conocimiento de la estructura textual: una estrategia que ayuda al alumnado de Educación Primaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28, 215-242. <https://doi.org/10.5209/DIDA.54080>
- Puente, A., Jiménez, V. & Alvarado, J. M. (2009). *Escala de conciencia lectora (ESCOLA). Evaluación e intervención psicoeducativa de procesos y variables metacognitivas durante la lectura*. EOS.
- Reina-Reina, C., Conesa, P. J. & Duñabeitia, J. A. (2023). Impact of a cognitive stimulation program on the reading comprehension of children in primary education. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.985790>
- Reyes Rebollo, M. M. & Barrero González, N. (2000). *TSD 20. Test metacognitivo para la evaluación de la comprensión lectora*. Quercus.
- Ripoll, J. C. & Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: Un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.9001>
- Robledo Ramón, P., Fidalgo Redondo, R. & Méndez del Río, M. (2019). Evaluación de la comprensión lectora a partir del análisis de la práctica del Profesorado y la Interacción Docente-Estudiante. *Revista de Educación*, 384, 97-120. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-384-414>
- Roca-Campos, E., Zubiri-Esnaola, H., León-Jiménez, S. & Aubert, A. (2024). Perceived Improvement of literacy skills of students with and without special educational needs through dialogic literary gatherings. *Disabilities*, 4, 1030–1043. <https://doi.org/10.3390/disabilities4040064>
- Fajkišová, D., Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2026). A Systematic Review of Classroom Interventions Focused on Reading Comprehension in Primary Education in Spain. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 157–192.

- Romero Pérez, J. F., Elósegui Bandera, E., Ruíz León, I. & Lavigne Cerván, R. (2003). Aplicación de un programa de composición escrita y comprensión lectora en alumnos de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 1(2), 57-78. <https://doi.org/10.25115/ejrep.2.110>
- Sánchez Castro, S. & Pascual Sevillano, M. Ángeles. (2022). Eficacia de un juego serio digital para la mejora de la comprensión lectora y el rendimiento académico. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1(17), 40-66. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14325>
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I. & Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 74(3), 51–66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. GRAÓ.
- Soriano Ferrer, M., Sánchez-López, P., Soriano-Ayala, E. & Nieves-Cazorla, F. (2013). Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: Efectos del agrupamiento de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 29(3), 848–854. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.158401>
- Trigo Ibáñez, E., Saiz Pantoja, R., Sánchez Arjona, E. & Romero Oliva, M. F. (2022). Desarrollar el pensamiento crítico con el libro ilustrado de no ficción en el marco del tercer espacio educativo. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 97(36.3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.96690>
- Vidal-Abarca, E., Gilabert, R., Martínez, T., Selles, P., Abad, N., & Ferrer, C. (2007). *Test de Estrategias de Comprensión (TEC)*. Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación



Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

Intervenciones de aula centradas en la comprensión lectora en Educación Primaria en España: una revisión sistemática

Dominika Fajkišová

<https://orcid.org/0000-0003-3467-7223>

Universidad de Valencia, España



Josep Ballester Roca

<https://orcid.org/0000-0002-1995-3253>

Universidad de Valencia, España



Jeroni Méndez Cabrera

<https://orcid.org/0000-0003-2248-6577>

Universidad de Valencia, España



<https://doi.org/10.67070/evrs.isl.2026.a15>



Recepción: 29/04/2026

Aceptación: 30/05/2026

Contact: Jeronimo.Mendez@uv.es

Resumen:

La presente revisión sistemática se centra en la producción científica sobre intervenciones dirigidas a promover o evaluar la comprensión lectora en Educación Primaria. Siguiendo las directrices PRISMA, en el corpus seleccionado se incluyen estudios empíricos revisados por pares en español o inglés, enfocados en intervenciones implementadas en centros educativos españoles. La búsqueda en cuatro bases de datos (*DIALNETplus*, *Web of Science*, *Scopus* y *ERIC*) identificó 334 artículos, de los cuales 28 cumplieron los criterios de elegibilidad. Posteriormente, fueron evaluados mediante la herramienta QuADS, incorporando un criterio para estimar la transferibilidad a otros contextos de aula. En conjunto, los estudios analizados incluyen una muestra total de 12.152 estudiantes. De acuerdo con los objetivos de la investigación, enfocados en describir las características metodológicas de los estudios, identificar las dimensiones de la comprensión lectora abordadas y analizar las principales líneas de intervención y sus aportaciones didácticas, los resultados muestran un predominio de diseños cuasiexperimentales con medidas pretest-postest, así como una atención destacada a las dimensiones cognitivas y metacognitivas de la comprensión lectora. El análisis ofrece una síntesis de los niveles de comprensión trabajados, los instrumentos de evaluación empleados, los procesos lectores subyacentes considerados y las estrategias didácticas más recurrentes en las intervenciones revisadas. Se concluye que, pese a la importancia de la comprensión lectora, sigue existiendo un número limitado de estudios desarrollados en contextos reales de aula. Estos, sin embargo, resultan esenciales para abordar la formación del lector literario desde una perspectiva integral, conforme a los principios de la didáctica de la lengua y la literatura.

Palabras clave: Comprensión lectora, Educación Primaria, revisión sistemática, enseñanza de la lectura, didáctica.

Fajkišová, D., Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2026). Intervenciones de aula centradas en la comprensión lectora en educación primaria en España: una revisión sistemática. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 160–192.

Intervenciones de aula centradas en la comprensión lectora en Educación Primaria en España: una revisión sistemática

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora (CL) sigue siendo un tema de creciente interés en diferentes ámbitos, y el educativo no es una excepción. En este contexto, la CL se incluye en el concepto más amplio y funcional de competencia lectora (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2018). Jiménez Pérez (2014) entiende ya la competencia lectora como:

la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta forma, la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad (p. 71).

Las evaluaciones internacionales como PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) y PIRLS (El Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) han intensificado esta preocupación debido a la repercusión mediática y académica de sus resultados. En el caso de España, los informes más recientes de ambas pruebas sitúan al alumnado por debajo de la media de la OCDE, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023; OECD, 2023). Aunque los estudiantes españoles muestran habilidades lectoras básicas, se detectan dificultades notables en procesos de orden superior. Una gran parte de esta situación se atribuye al sistema educativo, que no estaría logrando

consolidar aprendizajes profundos y significativos (Alfonso Gil et al., 2017). Esto evidencia la importancia del profesorado competente, que, tanto por la calidad de sus estrategias de enseñanza como por la interacción que establece con su alumnado, contribuye a la promoción de la CL (Robledo Ramón et al., 2019).

Ante este escenario, resulta clave examinar investigaciones desarrolladas en contextos escolares mediante intervenciones implementadas en aulas de Primaria en el ámbito español. Solo este tipo de aportaciones permite captar las particularidades del entorno educativo y proporcionar evidencias contextualizadas sobre cómo se enseña, aprende y evalúa la CL (Roca-Campos et al., 2024) o, al menos, cómo se refleja este complejo proceso en este tipo de investigaciones. Cabe señalar que algunos estudios previos comparten este enfoque, centrándose en intervenciones en CL de lengua española (Ripoll y Aguado, 2014), CL en contextos diversos (Cadena Gómez et al., 2025) o competencias lectoras en Primaria (Díaz-Iso et al., 2022). No obstante, ninguno de estos aborda de manera integral los elementos específicos que requiere la presente revisión.

Para poder entender las características de las investigaciones desarrolladas en contextos reales de aula de EP, y así lograr el objetivo de la presente revisión sistemática, es necesario, en primer lugar, abordar cómo estas definen la lectura y la comprensión lectora (CL), puesto que el marco del que parten (en el caso de metodología cuantitativa) o que construyen (en el caso de metodología cualitativa) determina el diseño de la propia intervención. Por ello, los siguientes párrafos se

basan en definiciones que aparecen en el corpus de análisis, sin recurrir a estudios teóricos carentes de evidencias prácticas.

Así, Soriano-Ferrer et al. (2013) conciben la lectura como un proceso comunicativo complejo, en el que el autor transmite un mensaje que el lector interpreta activamente. Esta interacción involucra distintos niveles de procesamiento cognitivo (gráfico, lingüístico, semántico, pragmático e interpretativo) (Gutiérrez Fresneda, 2022). A ello se suma la necesidad de una decodificación precisa, el dominio del lenguaje oral y escrito, y la capacidad de vincular el contenido con conocimientos previos, experiencias personales y recursos cognitivos (Alfonso Gil et al., 2017; Buendía Barberà y Holgado García, 2024). Desde esta perspectiva, leer no se limita al reconocimiento de palabras, sino que implica construir representaciones mentales cada vez más elaboradas, integrando tanto los significados explícitos del texto como los saberes del lector.

La CL se define como un proceso simultáneo de extracción y construcción de significados que implica tiempo y esfuerzo y que depende de funciones cognitivas relacionadas con variables contextuales (Sánchez Castro y Pascual Sevillano, 2022). Igualmente, Gutiérrez Fresneda y Planelles Iváñez (2022) argumentan que los subprocesos de reconocimiento de palabras y construcción de significado requieren, para operar con máxima eficacia, de una fluidez que automatice la decodificación y libere recursos atencionales, junto a una prosodia caracterizada por la modulación rigurosa de acentos y pausas, lo cual optimiza la segmentación sintáctica y semántica del texto.

La CL se configura, por tanto, como un proceso dinámico de interacción entre la información textual y las operaciones mentales que permiten generar modelos coherentes y profundos de contenido (Ares Ferreirós et al., 2024). Este proceso opera mediante una doble vía: una de carácter ascendente, que parte del reconocimiento de elementos básicos (letras, palabras) hacia la construcción del significado global; y otra

descendente, en la que el lector formula hipótesis sobre el sentido del texto y las ajusta conforme avanza la lectura, apoyándose en sus conocimientos previos y en las claves lingüísticas disponibles (Llamazares Prieto, 2015). Ambas rutas no solo se complementan, sino que dependen del equilibrio entre automatización y control consciente.

Asimismo, la CL se ve influida por habilidades ejecutivas como la memoria de trabajo, la atención sostenida, el control inhibitorio y la flexibilidad mental, lo que subraya la necesidad de desarrollar estas destrezas desde etapas tempranas (Reina-Reina et al., 2023). A ello se suma la dimensión metacognitiva, entendida como la capacidad del lector para supervisar y regular su propio proceso de comprensión (Gutiérrez Martínez y Ruiz de Zarobe, 2017). Según Anaya Nieto (2005), este control involucra una serie de acciones de autorregulación mediante las cuales el lector mantiene la fluidez del proceso, detecta dificultades y aplica estrategias para resolverlas.

Además, la comprensión lectora no se produce en aislamiento, ya que en varios momentos el lector integra información procedente de diversas fuentes. Esto exige establecer inferencias, relacionar ideas y construir una representación global y coherente del contenido del texto (García et al., 2021).

De manera complementaria, Gutiérrez (2016) destaca el valor de la lectura dialógica, advirtiendo que, a pesar de que la investigación sobre la CL suele centrarse en la relación lector-texto como un proceso individual, esta también constituye un proceso colectivo. En este sentido, el diálogo en torno al texto permite compartir estrategias y potenciar el aprendizaje lector. Así, la orientación y la ayuda mutua en contextos sociales y culturales favorecen la cooperación, promueven la toma de conciencia sobre los propios conocimientos, creencias y procesos, y contribuyen significativamente a mejorar la CL y, por ende, la competencia lectora (Blasco-Serrano et al., 2023; Flores et al., 2024).

Considerando esto, la lectura se entiende como un proceso transversal que moviliza un conjunto de habilidades y, al mismo tiempo, resulta determinante

Fajkišová, D., Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2026). Intervenciones de aula centradas en la comprensión lectora en educación primaria en España: una revisión sistemática. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 157–192.

para el rendimiento académico y los aprendizajes posteriores. También promueve el desarrollo de la inteligencia verbal, la expresión y la autonomía lectora, competencias esenciales en los ámbitos personal, escolar y profesional (Cabero Almenara et al., 2018). Palma Campos (2023) afirma que una forma de fomentar estas destrezas es mediante la literatura, especialmente cuando se recurre a textos que conectan con los intereses del alumnado.

Desde esta perspectiva, no se trata únicamente de comprender la lectura como un acto que involucra componentes cognitivos, metacognitivos, voluntarios y afectivo-emocionales, sino de establecer, desde la educación lectora y literaria, un itinerario formativo que favorezca su desarrollo progresivo (Olivares et al., 2023). Un aspecto fundamental es la consideración de diversa tipología textual, ya que, como detallan Pérez Domínguez et al. (2016), leer es un proceso “género-dependiente” de construcción e integración de significado. El género, el formato y la estructura del texto condicionan significativamente el acto lector. Por ello, la enseñanza de estrategias lectoras específicas, tales como la planificación, supervisión y evaluación de la comprensión, junto con la organización, selección e integración de la información, adquiere especial relevancia (Gutiérrez Fresneda, 2022; Cueli et al., 2020). Varios estudios analizados han destacado, además, que el entrenamiento sistemático en estas estrategias no solo mejora la comprensión, sino que también actúa como un recurso preventivo frente a futuras dificultades lectoras (Ares Ferreirós, 2021). Gutiérrez-Braojos et al. (2014) advierten que las estrategias lectoras se pueden enseñar desde los primeros años, incluso antes de la decodificación, dado que la comprensión se desarrolla de forma relativamente independiente de esta habilidad técnica. Sin embargo, para su consolidación, es imprescindible contar con programas planificados que atiendan a las características y necesidades específicas de cada estudiante, como también entender qué enfoques son los más adecuados para su desarrollo óptimo en las aulas (García-Rodicio et al., 2018). Asimismo, es relevante variar las prácticas educativas para trabajar todos los niveles de

comprensión: nivel literal, reorganizativo, inferencial y crítico (Ares Ferreirós et al., 2024).

La CL constituye un objeto clave de intervención didáctica, dado su papel central en el desarrollo de aprendizajes profundos, autónomos y críticos. Estas intervenciones, como señala Trigo Ibáñez et al. (2022), se fortalecen cuando se construyen desde enfoques compartidos entre distintos agentes educativos y no se reducen a la interacción docente-alumno. Asimismo, Luis Rico et al. (2016) comentan la necesidad de desarrollar la CL en todas las áreas de conocimiento y no solamente en las clases de Lengua y Literatura. En suma, los estudios muestran un amplio interés en las dimensiones cognitiva, metacognitiva, lingüística, afectiva y social de la CL.

Así pues, en este contexto, la presente revisión sistemática se propone explorar el estado actual de la investigación empírica sobre intervenciones de aula orientadas a la comprensión lectora en Educación Primaria (EP) en España. De manera específica, se plantean los siguientes objetivos:

- Objetivo 1. Describir las características de la muestra y los diseños metodológicos empleados en los estudios empíricos sobre intervenciones de aula vinculadas con la comprensión lectora en EP en España.
- Objetivo 2. Identificar las dimensiones y componentes de la CL abordados en las intervenciones revisadas.
- Objetivo 3. Analizar las principales líneas temáticas de las intervenciones revisadas y sus aportaciones a las prácticas educativas.

En coherencia con dichos objetivos, se plantea la siguiente pregunta de investigación, estructurada según el marco SPIDER (*Sample, Phenomenon of Interest, Design, Evaluation, Research type*) propuesto por Cooke et al. (2012): ¿Qué características metodológicas, dimensiones de la comprensión lectora y líneas de intervención predominan en la investigación empírica sobre prácticas de aula en Educación Primaria en España, y qué aportaciones ofrecen estos estudios para el contexto educativo?

Fajkišová, D., Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2026). Intervenciones de aula centradas en la comprensión lectora en educación primaria en España: una revisión sistemática. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 157–192.

METODOLOGÍA

Procedimiento

En esta investigación se realizó una revisión sistemática cuyo desarrollo se adhirió a las directrices de los estándares PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) (Page et al., 2021). Este enfoque permitió adoptar una perspectiva global y replicable, así como minimizar sesgos y errores aleatorios (Sánchez-Serrano et al., 2022; Goldberg et al., 2022). En concreto, se aplicó un control de sesgos que atiende al sesgo de publicación, del investigador y de selección.

En este sentido, para conseguir una cobertura amplia y representativa de la literatura científica sobre las intervenciones centradas en CL en EP en España y reducir al mínimo el sesgo de publicación, se consultaron el 18 de julio de 2025 cuatro bases de datos: DIALNETplus, Web of Science, Scopus y ERIC. En Web of Science, la estrategia de búsqueda combinó los descriptores “comprensión lectora” OR “reading comprehension” con “educación primaria” OR “primary education”, mediante el operador booleano AND, aplicados al campo temático (TS). De forma equivalente, en Scopus se emplearon los mismos términos en español e inglés, restringidos a los campos de título, resumen y palabras clave (TITLE-ABS-KEY). En DIALNETplus y ERIC, se aplicaron los descriptores “comprensión lectora” y “educación primaria”, junto con sus traducciones en inglés. En todos los casos, se utilizó el filtro de país (CU=Spain) para incluir únicamente estudios realizados en España o vinculados a instituciones españolas a través de, al menos, uno de los autores. Asimismo, se emplearon algunos truncamientos (*) cuando fue pertinente (ej. “educa” para recuperar “educación”, etc.), con el fin de ampliar la sensibilidad de la búsqueda. Finalmente, para la gestión y eliminación de duplicados de los artículos recuperados, se utilizó el software de referencia Zotero (v.7.0).

Criterios de elegibilidad

La selección de los artículos se realizó utilizando los siguientes criterios de inclusión: a) investigaciones empíricas con metodología definida (cualitativas, cuantitativas o mixtas) publicadas en revistas científicas con revisión por pares; b) estudios realizados en centros educativos de España; c) investigaciones centradas exclusivamente en alumnado de EP; d) estudios que describen una intervención concreta o una propuesta aplicada directamente en el aula, dirigida al desarrollo, mejora, aprendizaje o evaluación de la CL; e) publicaciones en español o inglés; y f) que el foco principal del estudio sea la CL.

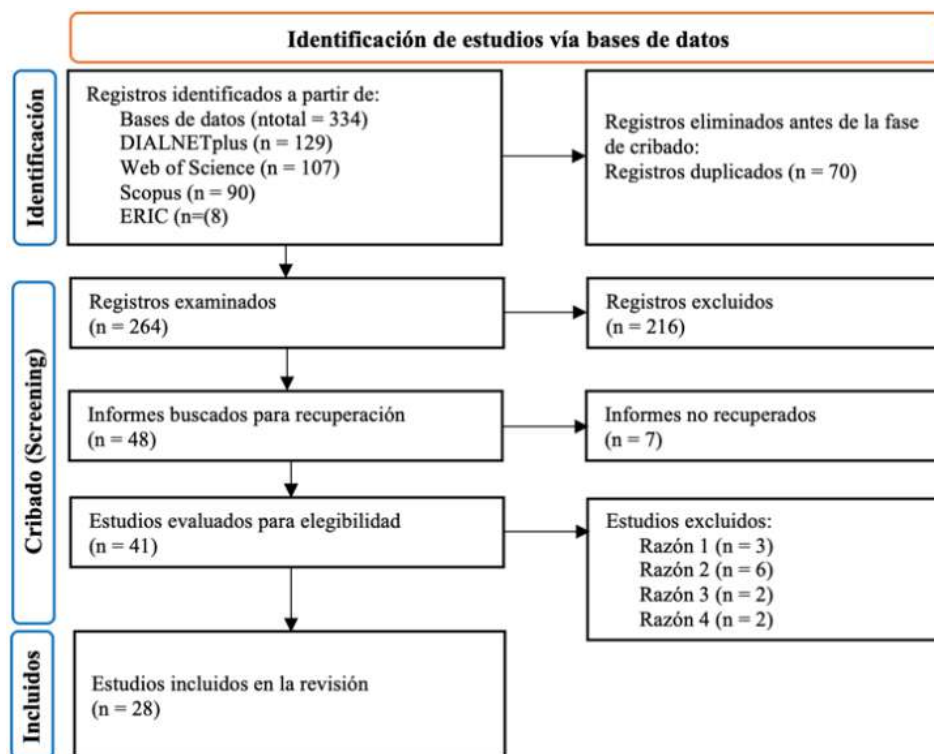
Por otro lado, se consideraron los siguientes criterios de exclusión: a) trabajos sin acceso completo; b) estudios centrados exclusivamente en estudiantes con diagnósticos clínicos o necesidades educativas específicas, salvo que las intervenciones estén diseñadas para su aplicación en el aula ordinaria y así se indique expresamente; c) tesis, trabajos de fin de máster o estudios teóricos; d) estudios que no incluyan una intervención, propuesta didáctica o aplicación práctica desarrollada en el aula; e) estudios en los que la CL no constituye el foco principal del análisis, sino que aparece como un elemento secundario.

Extracción de datos

La búsqueda inicial arrojó un total de 334 artículos. El segundo investigador/autor, según el orden de firmas, eliminó los duplicados utilizando Zotero. Posteriormente, el primero y el tercer autor dividieron por mitad los artículos restantes para analizar los títulos y resúmenes, eligiendo aquellos que cumplían con los criterios. Asimismo, cada uno de ellos evaluó a ciegas el 20% (3) de los artículos revisados por el otro, con el fin de garantizar la fiabilidad del proceso. De esta manera, se pretendió minimizar el sesgo de investigador. A continuación, se incluye el diagrama de flujo PRISMA, que arroja una selección de 28 artículos (Figura 1):

Fajkišová, D., Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2026). Intervenciones de aula centradas en la comprensión lectora en educación primaria en España: una revisión sistemática. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 157–192.

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA



Nota. Razón 1 (tema principal no es CL); R2 (estudios sin intervención en aula); R3 (sin metodología rigurosa); R4 (se repite el mismo diseño y muestra en dos artículos diferentes).

Todos los artículos seleccionados fueron impresos y analizados de manera independiente por el primero y el tercer autor. Se elaboró una tabla en la que se detallaron el muestreo y la metodología empleada en cada artículo. Asimismo, y en coherencias con los objetivos establecidos, se registraron dimensiones de CL, tipo de intervención, resultados principales, contribuciones didácticas y limitaciones. En esta fase, dos autores realizaron la revisión de los 28 trabajos por separado. En caso de desacuerdo, el segundo autor comparó y concilió la información, organizando los datos extraídos e identificando los puntos de convergencia entre las aportaciones. Este análisis sirvió como base para la redacción de los resultados y las conclusiones, los cuales fueron consolidados entre los tres autores.

La calidad de los estudios

La evaluación de la calidad de los artículos es una fase esencial de las revisiones sistemáticas (Anguera, 2023), ya que permite reducir el sesgo de publicación; es decir, en la revisión se incluyen todos los estudios identificados en el proceso de búsqueda independientemente de su calidad, ya que esta se determina posteriormente a partir de un proceso sistemático de evaluación. En este sentido, dado que este trabajo, en el ámbito educativo, integra estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos, se utilizó la herramienta QuADS (Quality Assessment with Diverse Studies), que permite valorar de forma conjunta enfoques con metodologías diversas (Harrison et al., 2021). QuADS contempla 13 criterios puntuados de 0 a

Fajkišová, D., Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2026). Intervenciones de aula centradas en la comprensión lectora en educación primaria en España: una revisión sistemática. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 157–192.

3 (máximo 39 puntos). Conforme a Khan y Zamora (2022), se añadió un criterio adicional: transferibilidad de la intervención, orientado a su descripción para su posible aplicación en otros contextos escolares (14

criterios, 42 puntos). Los resultados se presentan por ítem y como suma total de estos ítems en la tabla 1.

Tabla 1. *Evaluación de los artículos mediante QuADS*

Autores (año)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Total
Alfonso Gil et al. (2017)	2	3	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	2	35
Anaya Nieto (2005)	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	1	2	33
Ares Ferreirós et al. (2024)	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	1	3	1	36
Blasco-Serrano et al. (2023)	3	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2	3	1	2	33
Buendía Barberà y Holgado García (2024)	2	2	2	2	1	2	2	3	2	2	2	3	1	1	27
Cabero Almenara et al. (2018)	3	2	2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	1	35
Cueli et al. (2020)	3	3	3	3	2	2	3	3	2	1	3	2	3	2	35
Flores et al. (2024)	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	1	37
García et al. (2021)	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	1	3	1	35
García-Rodicio et al. (2018)	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	2	3	2	37
Gutiérrez (2016)	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2	37
Gutiérrez-Braojos et al. (2014)	3	3	3	2	3	3	3	3	1	3	3	3	1	2	36
Gutiérrez Fresneda (2022)	3	3	2	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	2	37
Gutiérrez Fresneda y Planelles Iváñez (2022)	3	3	2	3	2	3	3	2	1	2	2	1	1	2	30
Gutiérrez Martínez y Ruiz de Zarobe (2017)	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3	3	1	1	1	32
Llamazares Prieto (2015)	3	2	1	3	2	2	3	3	1	2	2	3	2	2	31
Luis Rico et al. (2016)	1	3	3	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	21
Martínez Vázquez e Iñesta Mena (2017)	2	1	3	2	3	3	2	3	1	1	1	3	1	3	29
Olivares et al. (2023)	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2	38
Palma Campos (2023)	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	1	2	31
Pérez Domínguez et al. (2016)	3	3	3	3	1	2	2	3	1	2	2	3	1	3	32
Reina-Reina et al. (2023)	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	2	2	2	1	34
Roca-Campos et al. (2024)	3	2	3	2	3	2	3	2	2	3	2	2	1	2	32
Robledo Ramón et al. (2019)	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	38
Romero Pérez et al. (2003)	2	3	2	3	2	3	3	3	1	2	3	2	1	2	32
Sánchez Castro y Pascual Sevillano (2022)	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	1	36
Soriano-Ferrer et al. (2013)	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	38
Trigo Ibáñez et al. (2022)	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2	38

Tabla 2. *Síntesis de los estudios según procesos o enfoques de la CL, objetivos y tipo de intervención*

Fajkišová, D., Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2026). Intervenciones de aula centradas en la comprensión lectora en educación primaria en España: una revisión sistemática. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 157–192.

Autores (año)	Procesos o enfoques de la CL	Objetivo principal	Tipo de intervención
Alfonso Gil et al. (2017)	Codificación, comprensión, planificación, formulación de preguntas.	Evaluar el impacto de programas de intervención.	Programas de enseñanza estratégica y mediada de la lectura.
Anaya Nieto (2005)	Elaboración de resúmenes y metacompreensión.	Analizar el efecto de la elaboración de resúmenes en la metacompreensión y la CL.	Intervención basada en la elaboración de diferentes resúmenes.
Ares Ferreirós et al. (2024)	Procesos cognitivos (procesamiento simultáneo e integración de información) y metacognitivos (planificación y conciencia lectora).	Examinar el efecto de la instrucción metacognitiva en el procesamiento simultáneo y la conciencia lectora.	Entrenamiento metacognitivo con <i>Planning Facilitation</i> .
Blasco-Serrano et al. (2023)	Procesos cognitivos y comprensión crítica en interacción (colaboración, argumentación y toma de decisiones).	Analizar las dinámicas de aula que favorecen los procesos cognitivos e interacciones implicadas en la CL.	Análisis de prácticas de aula y propuesta didáctica basada en interacción y diálogo.
Buendía Barberà y Holgado García (2024)	Niveles de CL: literal, inferencial, reorganizativa y crítica.	Analizar el efecto de TIC en la CL.	Plataforma digital adaptativa (Snappet).
Cabero Almenara et al. (2018)	Procesos metacognitivos (autoconciencia y autorregulación).	Estudiar el efecto de un material TIC.	Material tecnológico educativo para el entrenamiento metacognitivo en lectura.
Cueli et al. (2020)	Procesos psicolingüísticos de la CL.	Evaluar la eficacia de un programa digital en el procesamiento léxico, semántico y sintáctico.	Programa digital de entrenamiento en procesos psicolingüísticos (EPI.com)
Flores et al. (2024)	Activación de conocimientos previos, identificación de ideas principales, formulación de preguntas en interacción mediante tutoría entre iguales.	Analizar la mejora de la CL y el papel de la interacción en tutoría entre iguales.	Programa de tutoría entre iguales estructurado en fases de lectura (antes, durante y después).
García et al. (2021)	Procesos cognitivos (integración y organización de la información) y metacognitivos (planificación, monitorización y evaluación).	Estudiar el efecto de la instrucción con mapas conceptuales y EMMs en la integración de información y las estrategias de CL.	Programa instruccional de construcción de mapas conceptuales con modelado visual y entrenamiento metacognitivo.
García-Rodicio et al. (2018)	Modalidades de lectura: lectura en voz alta, en silencio y de seguimiento.	Evaluar el efecto de diferentes modalidades de lectura sobre la CL.	Estudio experimental sobre diferentes modalidades de lectura en aula.
Gutiérrez (2016)	Estrategias cognitivas y metacognitivas (activación de conocimientos previos, inferencias, identificación de ideas principales, organizadores gráficos, supervisión y	Analizar el efecto de un programa de estrategias lectoras implementado mediante lectura dialógica.	Programa de enseñanza de estrategias lectoras mediante lectura dialógica en grupos interactivos.

Fajkišová, D., Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2026). Intervenciones de aula centradas en la comprensión lectora en educación primaria en España: una revisión sistemática. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 157–192.

	macrorreglas) en interacción dialógica.		
Gutiérrez-Brajos et al. (2014)	Estrategias cognitivas y metacognitivas (predicción, inferencias, organización del texto, planificación, monitorización y evaluación).	Examinar el efecto de la instrucción directa en el desarrollo de estrategias de comprensión lectora y el recuerdo del texto.	Programa de instrucción directa para el desarrollo de estrategias lectoras.
Gutiérrez Fresneda (2022)	Estrategias cognitivas y niveles de CL (macrorreglas y tipología de preguntas).	Analizar el efecto del entrenamiento en macrorreglas y formulación de preguntas sobre la CL.	Entrenamiento en estrategias de CL mediante macrorreglas y formulación de preguntas.
Gutiérrez Fresneda y Planelles Iváñez (2022)	Formulación de preguntas literal, inferencial y crítica.	Comparar el efecto de la formulación de preguntas frente a la respuesta a preguntas en la CL.	Entrenamiento en formulación de preguntas de comprensión en aprendizaje cooperativo.
Gutiérrez Martínez y Ruiz de Zarobe (2017)	Activación de conocimientos previos, predicción, observación de la estructura y del tipo de texto, inferencia por contexto.	Estudiar el efecto de un entrenamiento en estrategias metacognitivas de lectura en contextos CLIL y EFL.	Programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas de lectura en segunda lengua (CLIL/EFL).
Llamazares Prieto (2015)	Activación de conocimientos previos como estrategia lectora.	Analizar la presencia y el uso de la activación de conocimientos previos en la enseñanza.	Prácticas docentes basadas en conocimientos previos.
Luis Rico et al. (2016)	Análisis léxico, identificación de la estructura, organización de la información y construcción del significado.	Estudiar la efectividad de un programa basado en TIC para mejorar la comprensión de textos expositivos.	Programa de intervención en CL de textos expositivos mediante TIC y enseñanza de estrategias.
Martínez Vázquez e Iñesta Mena (2017)	Lectura expresiva, atención, estrategias metacognitivas y motivación.	Analizar el efecto de una intervención basada en cuentos musicales en el desarrollo de la CL y la lectura expresiva.	Intervención didáctica basada en cuentos musicales para el desarrollo de la lectura y la comprensión.
Olivares et al. (2023)	Estrategias metacognitivas (planificación, monitorización y evaluación) y autoeficacia lectora.	Evaluar el efecto de la instrucción en autorregulación sobre la CL y la autoeficacia.	Instrucción explícita en autorregulación lectora con modelado, práctica guiada y entrenamiento en autoeficacia.
Palma Campos (2023)	CL en relación con la competencia lingüística, literaria y sociocultural a través de leyendas.	Analizar las percepciones sobre el uso de leyendas como recurso para el desarrollo de la CL.	Propuesta didáctica basada en la lectura de leyendas desde investigación-acción.
Pérez Domínguez et al. (2016)	Estructura textual de textos informativos, organizadores gráficos y palabras clave.	Desarrollar la conciencia de la estructura textual como estrategia para mejorar la CL de textos informativos.	Proyecto de innovación pedagógica basado en la enseñanza de estructuras textuales de textos informativos.

Fajkišová, D., Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2026). Intervenciones de aula centradas en la comprensión lectora en educación primaria en España: una revisión sistemática. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 157–192.

Reina-Reina et al. (2023)	Funciones ejecutivas relacionadas con la CL (memoria de trabajo, atención e inhibición).	Evaluar el impacto de un programa de estimulación cognitiva en funciones ejecutivas sobre la CL y el rendimiento académico.	Entrenamiento cognitivo gamificado basado en funciones ejecutivas (<i>CogniFit</i>).
Roca-Campos et al. (2024)	Competencia lectora desde un enfoque dialógico y social.	Analizar las percepciones docentes sobre el impacto de las tertulias literarias.	Tertulias literarias dialógicas.
Robledo Ramón et al. (2019)	Prácticas docentes en comprensión lectora (estrategias lectoras e interacción docente-estudiante).	Examinar el uso de estrategias y patrones de interacción docente en la enseñanza de la CL.	Práctica docente ordinaria en comprensión lectora.
Romero Pérez et al. (2003)	Procesos cognitivos y metacognitivos (atención, activación de conocimientos previos, vocabulario, identificación de ideas principales, organización de la información y autorregulación).	Mejorar la composición escrita y analizar el efecto en la CL.	Programa combinado de instrucción en escritura y comprensión lectora mediante autoinstrucciones y entrenamiento en procesos cognitivos y metacognitivos.
Sánchez Castro y Pascual Sevillano (2022)	Niveles de CL (literal, inferencial y crítico) y procesos cognitivos (interpretación, retención, organización y valoración de la información).	Comprobar la mejora de la CL y del rendimiento académico mediante un juego serio digital.	Entrenamiento mediante juego serio digital (<i>Leobien</i>).
Soriano-Ferrer et al. (2013)	Estrategias cognitivas y metacognitivas (predicción, formulación de preguntas, resumen y supervisión).	Evaluar la eficacia de la enseñanza recíproca en el desarrollo de estrategias de CL y analizar el efecto del tipo de agrupamiento.	Instrucción en estrategias de comprensión mediante enseñanza recíproca.
Trigo Ibáñez et al. (2022)	Comprensión inferencial y pensamiento crítico en interacción mediante lectura compartida.	Analizar el desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura de libros ilustrados de no ficción.	Secuencia didáctica basada en lectura compartida de libros ilustrados de no ficción.

Análisis de los resultados

A continuación, se identifican las características de la muestra y el diseño metodológico de los estudios. Asimismo, se abordan las dimensiones de la CL trabajadas en las intervenciones destacando elementos repetitivos. Finalmente, se expone la temática de los artículos en relación con las prácticas educativas en EP en España. Se proporciona, además, un resumen de todo ello en la Tabla 2.

A. Descripción de la muestra y diseños metodológicos

En los 28 artículos revisados se registró la participación de un total de 12.152 alumnos de EP distribuidos por nivel educativo: 435 en 1º, 2.080 en 2º, 3.035 en 3º, 1.649 en 4º, 3.081 en 5º y 1.538 en 6º. Algunos trabajos no especificaron con precisión el curso escolar de la muestra: en Romero Pérez et al. (2003) se describe la presencia de 68 estudiantes de 5º y 6º; en Buendía Barberà y Holgado García (2024), 70 alumnos repartidos entre 3º, 4º, 5º, 6º; y en Reina-Reina et al. (2023), 196 participantes de 4º al 6º. Finalmente, en

Fajkišová, D., Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2026). Intervenciones de aula centradas en la comprensión lectora en educación primaria en España: una revisión sistemática. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 157–192.

Llamazares Prieto (2015) se informa de 27 aulas sin detallar el número de estudiantes que las integraban. Por esta falta de información, no se incluyeron en el cómputo total, aunque es probable que dicho dato hubiera incrementado significativamente la muestra. Cabe mencionar que el muestreo en los artículos revisados estuvo determinado por la facilidad de acceso y por la aceptación a participar de colegios, docentes y representantes del alumnado.

En cuanto a las características metodológicas, los trabajos muestran cierta diversidad. En particular, se llevaron a cabo 16 investigaciones con diseños cuasiexperimentales: nueve correspondieron a medidas repetidas pretest–postest con grupo control (n=9), cuatro incorporaron además un postest de seguimiento (n=4), dos fueron pretest–postest sin grupo control (n=2) y una correspondió a un diseño multigrupo con análisis intra e intergrupal (n=1).

Por otra parte, se registraron tres estudios experimentales: dos con diseño cuantitativo pretest–postest con grupo control (n=2) y uno con diseño experimental intrasujeto de tres condiciones (n=1). Seguidamente, se identificó un estudio preexperimental intrasujeto con un solo grupo y mediciones pretest–postest (n=1).

Asimismo, se reportaron tres investigaciones-acción (n=3), un estudio con método mixto explicativo secuencial con pretest y postest (n=1), dos estudios de caso (uno basado en la metodología comunicativa y otro múltiple; n=2) y dos estudios observacionales descriptivos: uno de enfoque mixto y otro de carácter cualitativo–categorial (n=2).

B. Dimensiones de la CL

La selección abarca de manera amplia las distintas dimensiones de CL, mostrando patrones consistentes en su tratamiento. Varias intervenciones se centran no solo en procesos cognitivos sino también en habilidades metacognitivas, como la planificación, la supervisión y la evaluación (n=14). Este enfoque refleja un interés por fortalecer la autorregulación lectora del alumnado de

EP, considerada clave para la aplicación autónoma de estrategias en diversos contextos.

Algunos trabajos, en cambio, no diseñan una intervención específica (n=3), sino que analizan las prácticas docentes habituales. Estos aportan sugerencias para el aula, entre las que se subraya la efectividad de diferentes modalidades de lectura (silenciosa, en voz alta o de seguimiento), la necesidad de desarrollar de manera más sistemática las estrategias de activación de conocimientos previos, así como promover una interacción entre docente-alumnado que persigue un aprendizaje activo y constructivo.

• Niveles de CL

En relación con los niveles de comprensión, algo más de la mitad de las intervenciones mencionan de forma explícita la atención a la comprensión literal e inferencial (n=18). Algunas de estas amplían su alcance hacia el nivel de comprensión reorganizativa (n= 5). Además, en 13 casos se menciona el nivel de lectura crítica (n= 13). Aquellas propuestas que incorporan dinámicas de debate, formulación de preguntas o actividades de juicio muestran mejoras significativas en el nivel crítico e inferencial. Por otro lado, los programas centrados en la práctica estratégica y metacognitiva inciden especialmente en la comprensión literal y reorganizativa.

• Evaluación de lectura

Los instrumentos utilizados para valorar los efectos de las intervenciones en el desarrollo de la CL incluyen principalmente pruebas estandarizadas, como las ACL (Català Agràs et al., 2001; n=7), PROLEC-R (Cuetos et al., 2007; n=4), Test de Estrategias de Comprensión (Vidal-Abarca, et al., 2007; n=3) entre otras. Se emplean también instrumentos centrados en la metacognición como ESCOLA (Puente et al., 2009; n=4) y el test metacognitivo TSD 20 (Reyes Rebollo y Barrero González, 2000; n=1).

Pruebas creadas ad hoc fueron reportadas en seis casos (n=6), incluyendo evaluaciones específicas de comprensión y metacompreensión y tests adaptados. Por

último, algunos estudios utilizaron observación y herramientas cualitativas, como grupos focales, diarios de campo, entrevistas y observación no participante (n=4).

- Procesos subyacentes

Algunos trabajos focalizan la intervención en habilidades subyacentes que influyen de manera indirecta pero relevante en la CL, incluyendo la fluidez lectora (n=6), la decodificación (n=7), el enriquecimiento del vocabulario (n=7), conciencia fonológica (n=1) y el desarrollo de funciones ejecutivas (n=5). Estos componentes resultan especialmente significativos en alumnado con dificultades lectoras o en etapas iniciales, donde los progresos en procesos básicos repercuten en la mejora global de la competencia lectora.

C. Temática y aportaciones a las prácticas educativas

- Instrucción estratégica

Un rasgo común de la selección es el desarrollo de estrategias lectoras del alumnado (n=18), incluyendo prácticas de predicción, formulación de preguntas (literal, inferencial y crítica), aplicación de macrorreglas, elaboración de resúmenes, activación de conocimientos previos y conocimiento de la estructura textual. En este sentido, se destaca la instrucción estratégica promovida por docentes (n=14), programas de entrenamiento metacognitivo (n=9) y enseñanza recíproca (n=4). Las secuencias didácticas se suelen estructurar en fases que incluyen actividades antes, durante y después de la lectura.

- Modelos colaborativos y organización del aula

Las estrategias basadas en la interacción, como la tutoría entre iguales y los grupos o parejas interactivas (n=9), muestran resultados positivos en CL. Estas prácticas suelen estructurarse en fases definidas y con asignación de roles. Además de mejorar la comprensión, fomentan habilidades socioemocionales y promueven la equidad en el aula. Los efectos tienden a ser más consistentes en

grupos reducidos, donde el intercambio de ideas resulta más dinámico.

- Tecnología

Diversas intervenciones ponen el foco en el uso de recursos tecnológicos (TIC/TAC) (n=6), incluyendo plataformas adaptativas, juegos serios y programas digitales. Estos recursos favorecen la individualización del aprendizaje y la motivación, aunque su eficacia depende de factores como la duración de la intervención, la mediación docente y el coste de las herramientas. Algunos programas pueden quedar descontextualizados debido al rápido avance tecnológico, lo que plantea la necesidad de actualizar constantemente los recursos utilizados.

- Tipología textual

La información disponible sobre la tipología textual empleada es limitada, dado que no todos los estudios la especifican (n=8). Sin embargo, entre aquellos que sí lo hacen se aprecia una notable diversidad de géneros, que incluyen poesía (n=2), textos informativos (n=2), narrativos (n=9), explicativos (n=1), descriptivos (n=1), expositivos (n=8), argumentativos (n=1), biográficos (n=1), instruccionales (n=3) y la interpretación de gráficos (n=1). De forma más puntual, se documentan experiencias con materiales multimodales, como cuentos musicales (n=1) o libros ilustrados de no ficción (n=1).

Por último, cabe señalar que, del total de estudios analizados, se observa una limitada consideración del sexo/género como variable relevante. Concretamente, en más de la mitad de las intervenciones (n=16), este aspecto no se menciona o se incluye únicamente como dato demográfico sin implicaciones analíticas. En algunos trabajos, aunque se sitúan en marcos de inclusión o educación para la igualdad, el género no se integra como variable de estudio (n=2). En otros casos, la ausencia de diferencias en el pretest lleva a descartar su análisis en fases posteriores (n=3). Por otro lado, varios estudios no encuentran diferencias estadísticamente significativas en función del sexo (n=6), mientras que en un caso se identifican diferencias

en el pretest que desaparecen en el posttest ($n=1$). En definitiva, estos resultados apuntan a una integración limitada de esta variable en el diseño y análisis de las intervenciones.

CONCLUSIONES

Las investigaciones incluidas en esta revisión sistemática permiten caracterizar el estado de la investigación empírica sobre intervenciones de aula orientadas al desarrollo de la comprensión lectora en Educación Primaria en España. En relación con las características metodológicas de los estudios, se observa un predominio de diseños cuasiexperimentales con medidas pretest-posttest, en algunos casos con grupo control y seguimiento posterior. Este tipo de diseño aporta información relevante sobre los posibles efectos de las intervenciones, aunque la heterogeneidad metodológica de las propuestas obliga a interpretar los resultados con cautela.

El análisis de la muestra revela que solo tres artículos (Cueli et al., 2020; Flores et al., 2024; Gutiérrez-Braojos et al., 2014) incluyen participantes del primer curso de Primaria. De acuerdo con Gutiérrez-Braojos et al. (2014), esto puede explicarse por la errónea percepción de que la CL depende necesariamente de la adquisición previa de habilidades de descodificación y de un cierto grado de fluidez lectora. Esta situación, además, pone de manifiesto la necesidad de orientar las futuras investigaciones también hacia edades más tempranas.

En cuanto a las dimensiones de la CL, los estudios seleccionados abordan distintos niveles de comprensión (literal, inferencial, crítica y reorganizativa), planificando las actividades de lectura antes, durante y después, tal y como lo sugieren autores de referencia como Solé (2009). Se observa una atención particular tanto a las dimensiones cognitivas como a los aspectos metacognitivos.

Se destacan enfoques centrados en intervenciones que utilizan plataformas digitales para la individualización del aprendizaje (Buendía Barberà y Holgado García, 2024), con gamificación adaptada al nivel del alumnado

para estimular la CL y funciones ejecutivas (Sánchez Castro y Pascual Sevillano, 2022; Reina-Reina et al., 2023), así como materiales multimedia orientados al desarrollo de habilidades metacognitivas (Cabero Almenara et al., 2018).

Junto a ello, se subrayan otras estrategias metodológicas, como las tertulias literarias fundamentadas en el diálogo interpretativo (Roca-Campos et al., 2024), la lectura dialógica para mejorar la comprensión escrita (Gutiérrez, 2016), o la utilización de cuentos musicales orientados al acompañamiento lector desde la oralidad (Martínez Vázquez e Iñesta Mena, 2017), la tutoría entre iguales para mejorar la CL (Flores et al., 2024), así como el aprovechamiento de las leyendas en contextos multiculturales para fortalecer la competencia lingüística y literaria (Palma Campos, 2023).

En el desarrollo de estrategias lectoras para alumnado con y sin dificultades en comprensión en aula ordinaria, se reconoce la efectividad de enfoques como la instrucción directa, el andamiaje o el aprendizaje por descubrimiento, incluidos aquellos aplicados en la enseñanza de segundas lenguas (Gutiérrez Martínez y Ruiz de Zarobe, 2017). Estos métodos contribuyen al fortalecimiento de la comprensión, el desarrollo de la metacompreensión, la conciencia lectora y el rendimiento académico (Ares Ferreirós et al., 2021; Olivares et al., 2023). Asimismo, algunos estudios se centran en el valor de ciertas estrategias específicas, como el uso del hipertexto como recurso organizativo (Cueli et al., 2020), la elaboración de resúmenes (Anaya Nieto, 2005) o la formulación de preguntas (Gutiérrez Fresneda, 2022). El alumnado con niveles iniciales bajos suele obtener mayores ganancias con intervenciones estructuradas y adaptativas. Modelos colaborativos (tutoría entre iguales, grupos interactivos) también promueven la equidad.

Por otro lado, se destaca la necesidad de intervenir de manera específica en la enseñanza de la estructura de diferentes tipologías textuales, como los textos informativos (Pérez Domínguez et al., 2016), expositivos (Gutiérrez Fresneda y Planelles Iváñez,

Fajkišová, D., Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2026). Intervenciones de aula centradas en la comprensión lectora en educación primaria en España: una revisión sistemática. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 157–192.

2022) y narrativos (Gutiérrez-Braojos et al., 2014), con el fin de formar lectores competentes no solamente leyendo los textos sino también escribiéndolos (Romero Pérez et al., 2003).

Conviene destacar aquellas investigaciones que comparan el efecto del tipo de agrupamiento, en especial la ventaja de los grupos pequeños frente a los grandes (Soriano-Ferrer et al., 2013), y el valor de la lectura silenciosa frente a la lectura en voz alta o de seguimiento (García-Rodicio et al., 2018). Sus resultados permiten ajustar la práctica docente a los hallazgos de la investigación realizada.

No obstante, no todas las propuestas analizadas presentan impactos igualmente significativos. Algunas estrategias, como el uso de mapas conceptuales, han mostrado resultados limitados (García et al., 2021). Asimismo, varias aportaciones señalan que persisten dificultades relacionadas con el desarrollo insuficiente de estrategias lectoras en el aula (Llamazares Prieto, 2015; Robledo Ramón et al., 2019), así como con la baja implicación de algunos alumnos, incluso en contextos caracterizados por una diversidad metodológica (Buendía Barberà y Holgado García, 2024). Estos factores se vinculan, en parte, a condiciones individuales como el escaso hábito lector, las dificultades de atención y concentración, la falta de motivación hacia la lectura o la limitada fluidez lectora (Martínez Vázquez e Iñesta Mena, 2017), lo que pone de relieve la necesidad de intervenciones más ajustadas a las características del alumnado y sostenidas en el tiempo.

Las limitaciones más frecuentes son falta de aleatorización, el escaso seguimiento longitudinal y la variabilidad en intensidad, duración y muestreo. Asimismo, la transferibilidad de las intervenciones revisadas es limitada, como se evidencia en el análisis de calidad. Esto puede deberse a la limitación de espacio para la publicación de los estudios, que impide describir con mayor detalle las actividades realizadas. Cabe preguntarse en qué medida los conocimientos aportados por estas investigaciones son transferibles a otros contextos de aula sin el apoyo directo de los que los

diseñan. Aun así, desde una perspectiva más amplia, los estudios revisados ofrecen evidencias empíricas que son valiosas si se aplican para efectuar una educación lectora y literaria estructurada y planificada en contextos reales.

Además, estas investigaciones permiten complementar los datos procedentes de evaluaciones internacionales, al aportar información directamente vinculada con las prácticas docentes y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto español. No obstante, a pesar de que PISA y PIRLS constituyen un marco de referencia consolidado, como evidencian 14 de las 28 aportaciones analizadas (que recurren a datos de las evaluaciones internacionales para justificar la relevancia de sus enfoques), son escasos los estudios analizados que, en realidad, ofrecen orientaciones aplicables al aula de EP para la mejora de dichos resultados. Esta limitación se debe, en gran medida, a la insuficiente descripción del diseño de las intervenciones, lo que dificulta su replicabilidad y transferencia a contextos educativos reales.

Por último, es relevante resaltar que el número de artículos que cumple los criterios de elegibilidad es limitado, a pesar de que la CL es un tema de considerable relevancia en la sociedad actual. Son escasas, especialmente, aquellas aportaciones que, con un diseño metodológico riguroso, abordan la formación del lector literario desde una perspectiva integral, conforme a los principios de la didáctica de la lengua y la literatura. En este corpus, se observa una tendencia predominante a definir al lector fundamentalmente en términos de su comprensión sobre textos escolares (literarios o no), centrando el interés en el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas. Esta visión, aunque relevante, deja al margen otros enfoques que reconocen al lector como sujeto con concepciones propias sobre la lectura, preferencias y trayectorias lectoras (Fajkišová et al., 2025). En consecuencia, aspectos clave que destacan autores como Ballester (2015), Cerillo Torremocha (2007) y Colomer (2010), como la selección de textos, el valor formativo de la literatura infantil y juvenil, o la creación de espacios significativos para la lectura, aparecen en pocos estudios.

Fajkišová, D., Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2026). Intervenciones de aula centradas en la comprensión lectora en educación primaria en España: una revisión sistemática. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 157–192.

Como principal limitación del presente estudio, se destaca un número limitado de bases de datos utilizadas. Asimismo, la diversidad metodológica de las investigaciones revisadas, es decir, las diferencias sustanciales en los diseños, la duración, el muestreo, el foco en dimensiones de la CL, etc., no permite establecer conclusiones uniformes sobre la eficacia de las intervenciones.

En conclusión, a la luz de los aciertos y carencias de los trabajos revisados, se considera necesario que futuras investigaciones reconozcan la complejidad de la educación lectora y literaria y aborden, de manera explícita, la formación del lector literario desde una perspectiva didáctica. Para ello, resulta fundamental generar evidencia empírica contextualizada que permita acortar la distancia entre la teoría y la práctica escolar, ofreciendo referentes aplicables al aula.

*Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)*

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) 2026
Contribución de los autores: Conceptualización (idea): DF, JMC, JBR; Redacción: DF, JMC; Metodología: DF, JMC, JBR; Análisis: DF, JMC, JBR; Discusión y conclusión: DF, JMC, JBR; Revisión: DF, JMC, JBR; Todos los autores han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.
Fondos: El presente estudio se enmarca en el proyecto de investigación PID2022-139640NB-I00, del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades; y participa de una subvención a grupos de investigación consolidados de la Conselleria d'Educació, Cultura, Universitats i Ocupació de la Generalitat Valenciana, ref. CIAICO/2023/104
Agradecimientos: NS/NC

Fajkišová, D., Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2026). Intervenciones de aula centradas en la comprensión lectora en educación primaria en España: una revisión sistemática. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 157–192.

REFERENCIAS

- Alfonso Gil, S., Deaño Deaño, M., Ramos Trigo, A., Conde Rodríguez, Á., Gayo Álvarez, M. E., Iglesias-Sarmiento, V., Limia González, S. & Tellado González, F. (2017). Prevención e intervención de las dificultades de aprendizaje en lectura. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 71-82. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853365008.pdf>
- Anaya Nieto, D. (2005). Efectos del resumen sobre la mejora de la metacomprensión, de la comprensión lectora y del rendimiento académico. *Revista de Educación*, 337, 281-294. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2005/re337/re337-14.html>
- Anguera, M. T. (2023). Revisitando las revisiones sistemáticas desde la perspectiva metodológica. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 29(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.27758>
- Ares Ferreirós, M., Alfonso Gil, S. & Deaño, M. (2021). Eficacia del programa de Facilitación de la Planificación para la prevención de dificultades de comprensión lectora. *Investigaciones Sobre Lectura*, (15), 46-63. <https://doi.org/10.24310/isl.vi15.12561>
- Ares Ferreirós, M., Alfonso Gil, S., Rodríguez Enríquez, M., Conde Rodríguez, Á. & Deaño Deaño, M. (2024). Improvement in simultaneous processing through metacognitive instruction. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1346739>
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Blasco-Serrano, A. C., Arraiz Pérez, A. & Garrido Laparte, M. Ángeles. (2019). Claves de la mediación para el desarrollo de la comprensión lectora. Un estudio cualitativo en aulas de 4º de educación primaria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 9-27. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25335>
- Blasco-Serrano, A., C., Cid Romero, E. & Bitrián González, I. (2023). Desarrollo de la comprensión lectora a través de la colaboración y el diálogo. Una intervención en el contexto natural del aula desde el Modelo PASS. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 88-114. <https://doi.org/10.24310/isl.2.18.2023.17436>
- Buendia Barberà, M. & Holgado Garcia, J. (2024). La implementació de tecnologies per a l'aprenentatge i el coneixement per a millorar el nivell de comprensió lectora en llengua catalana. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law*, 81, 256-274. <https://doi.org/10.58992/rld.i81.2024.4101>
- Cabero Almenara, J., Piñero Virués, R. & Reyes Rebollo, M. M. (2018). Material educativo multimedia para el aumento de estrategias metacognitivas de comprensión lectora. *Perfiles Educativos*, 40(159), 144-159. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58042>
- Cadena Gómez, M. N., Yantalema de la Cruz, B. K., Almea Zambrano, L. J. & Alvarez Pulluquitin, N. J. (2025). Efectividad de las Intervenciones Educativas para mejorar la comprensión lectora en Estudiantes de Primaria. *ASCE*, 4(2), 671-690. <https://doi.org/10.70577/ASCE/671.690/2025>
- Català, G., Català, M., Molina, E. & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL (1º-6º de primaria)*. Graó.
- Cerillo Torremocha, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Octaedro.
- Fajkišová, D., Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2026). Intervenciones de aula centradas en la comprensión lectora en educación primaria en España: una revisión sistemática. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 157-192.

- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Cooke, A., Smith, D. & Booth, A. (2012). Beyond PICO: the SPIDER tool for qualitative evidence synthesis. *Qualitative health research*, 22(10), 1435–1443. <https://doi.org/10.1177/1049732312452938>
- Cueli, M., Álvarez, A. I., Loew, S., González-Castro, & P., Rodríguez, C. (2020). Is Organizing Knowledge Effective in Primary Education? *Education Research International*, 1. <https://doi.org/10.1155/2020/8879335>
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E & Arribas, D. (2007). *Prolec-R, Bateria de evaluación de los procesos lectores, Revisada*. TEA Ediciones.
- Díaz-Iso, A., Velasco, E. & Meza, P. (2022). Intervenciones realizadas para mejorar la competencia lectora: una revisión sistemática. *Revista De Educación*, 398, 249–281. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-559>
- Fajkišová, D., Méndez Cabrera & Ballester Roca, J. (2025). La percepción de la lectura literaria en alumnos de primaria: un estudio cualitativo en cuatro escuelas europeas. In L. Cutillas Alberich & M. Casanovas Català (Eds.), *Investigación y formación del profesorado para la educación lingüística y literaria* (pp. 15-31). Graó.
- Flores, M., Ribosa, J. & Duran, D. (2024). ¿Cómo contribuye la tutoría entre iguales al desarrollo de la comprensión lectora? Evidencias de diez años de práctica. *Revista de Psicodidáctica*, 29(2), 176-184. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2024.05.003>
- García-Rodicio, H., Melero, M. Á. & Izquierdo, M. B. (2017). A comparison of reading aloud, silent reading and follower reading. Which is best for comprehension? *Journal for the Study of Education and Development*, 41(1), 138–164. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1364038>
- García, V., Amadiou, F. & Salmerón, L. (2021). Integrating digital documents by means of concept maps: testing an intervention program with eye-movements modelling examples. *Heliyon*, 7(12). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08607>
- Goldberg, J., Boyce, L. M., Soudant, C. & Godwin, K. (2022). Assessing journal author guidelines for systematic reviews and meta-analyses: findings from an institutional sample. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 110(1), 63–71. <https://doi.org/10.5195/jmla.2022.1273>
- Gutiérrez Fresneda, R. (2016). Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria. *Revista de psicodidáctica*, 21(2), 303-320. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15017>
- Gutiérrez Fresneda, R. (2022). Influencia de las estrategias cognitivas de la lectura en la mejora de la capacidad de comprensión en estudiantes de Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2). <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15140>
- Gutiérrez Fresneda, R. & Planelles Iváñez, M. (2022). Effects of the development of reading comprehension questions on learning improvement. *Revista de lenguas para fines específicos*, 28.1, 61-74. <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/article/view/1454>
- Gutiérrez Martínez, A. & Ruiz de Zarobe, Y. (2017). Comparing the benefits of a metacognitive reading strategy instruction programme between CLIL and EFL primary school students. *Elia: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 17, 71-92. <https://doi.org/10.12795/ELIA.2017.117.04>
- Fajkišová, D., Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2026). Intervenciones de aula centradas en la comprensión lectora en educación primaria en España: una revisión sistemática. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 157–192.

- Gutiérrez-Braojos, C., Rodríguez Fernández, S. & Salmerón-Vílchez, P. (2014). ¿Cómo pueden mejorarse las estrategias de comprensión y el recuerdo textual en estudiantes de primer curso de Educación Primaria? *Estudios Sobre Educación*, 26, 9-31. <https://doi.org/10.15581/004.26.9-31>
- Khan, K. S., Bueno Cavanillas, A. & Zamora, J. (2022). Revisiones sistemáticas en cinco pasos: III. Cómo evaluar la calidad de los estudios. *Medicina de Familia. SEMERGEN*, 7 (48). <https://doi.org/10.1016/j.semerg.2022.05.001>
- Llamazares Prieto, M. T. (2015). La activación de conocimientos previos (ACP): Una estrategia de comprensión lectora. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 111-130. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.51408
- Luis Rico, M. I., de la Torre Cruz, T., Escolar Llamazares, M. del C. & Huelmo García, J. (2016). Desarrollo de la competencia lectora expresiva mediante los textos expositivos. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 401-406. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851776044.pdf>
- Martínez Vázquez, L. & Iñesta Mena, E. M. (2017). El cuento musical como recurso para trabajar la comprensión lectora en el aula. *Revista De Educación De La Universidad De Granada*, 24, 65-80. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/reugra/article/view/16615>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *PIRLS 2021. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.educacionyfp.gob.es/incee/evaluaciones-internacionales/pirls/pirls-2021.html>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *Marco teórico de lectura PISA 2018*. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Olivares, F., Fidalgo, R. & Torrance, M. (2023). Efectos de una instrucción estratégica-autoregulada en el proceso de comprensión y autoeficacia lectora del alumnado de educación primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 81(285), 271-290. <https://doi.org/10.22550/REP81-2-2023-02>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Palma Campos, S. (2023). Beneficios de la leyenda para la comprensión lectora, un estudio en Madrid, España. *Revista Educación*, 47(1), 318-336. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51946>
- Pérez Domínguez M., Raído Brañas M. D., Ovalle Torres M., González Sánchez L., Calero Pérez E., Piedra Gamidez A. & Calero A. (2016). El conocimiento de la estructura textual: una estrategia que ayuda al alumnado de Educación Primaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28, 215-242. <https://doi.org/10.5209/DIDA.54080>
- Puente, A., Jiménez, V. & Alvarado, J. M. (2009). *Escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. *Evaluación e intervención psicoeducativa de procesos y variables metacognitivas durante la lectura*. EOS.
- Fajkišová, D., Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2026). Intervenciones de aula centradas en la comprensión lectora en educación primaria en España: una revisión sistemática. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 157-192.

- Reina-Reina, C., Conesa, P. J. & Duñabeitia, J. A. (2023). Impact of a cognitive stimulation program on the reading comprehension of children in primary education. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.985790>
- Reyes Rebollo, M. M. & Barrero González, N. (2000). *TSD 20. Test metacognitivo para la evaluación de la comprensión lectora*. Quercus.
- Ripoll, J. C. & Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: Un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.9001>
- Robledo Ramón, P., Fidalgo Redondo, R. & Méndez del Río, M. (2019). Evaluación de la comprensión lectora a partir del análisis de la práctica del Profesorado y la Interacción Docente-Estudiante. *Revista de Educación*, 384, 97-120. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-384-414>
- Roca-Campos, E., Zubiri-Esnaola, H., León-Jiménez, S. & Aubert, A. (2024). Perceived Improvement of literacy skills of students with and without special educational needs through dialogic literary gatherings. *Disabilities*, 4, 1030–1043. <https://doi.org/10.3390/disabilities4040064>
- Romero Pérez, J. F., Elósegui Bandera, E., Ruíz León, I. & Lavigne Cerván, R. (2003). Aplicación de un programa de composición escrita y comprensión lectora en alumnos de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 1(2), 57-78. <https://doi.org/10.25115/ejrep.2.110>
- Sánchez Castro, S. & Pascual Sevillano, M. Ángeles. (2022). Eficacia de un juego serio digital para la mejora de la comprensión lectora y el rendimiento académico. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1(17), 40-66. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14325>
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I. & Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 74(3), 51–66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. GRAÓ.
- Soriano Ferrer, M., Sánchez-López, P., Soriano-Ayala, E. & Nieves-Cazorla, F. (2013). Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: Efectos del agrupamiento de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 29(3), 848–854. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.158401>
- Trigo Ibáñez, E., Saiz Pantoja, R., Sánchez Arjona, E. & Romero Oliva, M. F. (2022). Desarrollar el pensamiento crítico con el libro ilustrado de no ficción en el marco del tercer espacio educativo. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 97(36.3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.96690>
- Vidal-Abarca, E., Gilabert, R., Martínez, T., Selles, P., Abad, N., & Ferrer, C. (2007). *Test de Estrategias de Comprensión (TEC)*. Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.

Fajkišová, D., Ballester Roca, J., & Méndez Cabrera, J. (2026). Intervenciones de aula centradas en la comprensión lectora en educación primaria en España: una revisión sistemática. *Investigaciones Sobre Lectura*, 21(1), 157–192.