

Lectura y autoestima: un vínculo determinante en el proceso de aprendizaje

Reading and self-esteem: a determining link in the learning process

Manuel Gonzalo Remache Bunci

Pablo Daniel Burbano Larrea

Beatriz Hortencia Cóndor Quimbita

Camila Bernarda Guamán Mejía

María José Lasluisa Gusqui

.

Fecha de recepción: 7 de marzo de 2025

Fecha de aceptación: 24 de mayo de 2025

Lectura y autoestima: un vínculo determinante en el proceso de aprendizaje

Reading and self-esteem: a determining link in the learning process

Manuel Gonzalo Remache Bunci¹, Pablo Daniel Burbano Larrea², Beatriz Hortencia Condor Quimbita³, Camila Bernarda Guamán Mejía⁴, y María Jose Lasluisa Gusqui⁵

Como citar: Remache-Bunci, M., Burbano, P., Condor-Quimbita, B., Guamán, C., Lasluisa-Gusqui, M., (2026). Lectura y autoestima: un vínculo determinante en el proceso de aprendizaje. *Revista Universidad de Guayaquil*. 140 (1), pp.: 1-26. DOI: <https://doi.org/10.53591/rug.v140i1.2222>

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar el impacto de las dificultades lectoras en el proceso de aprendizaje, identificando sus causas y desafíos. La lectura se concibe como una actividad compleja que integra diversos procesos cognitivos, los cuales pueden no consolidarse plenamente debido a factores como la falta de predisposición de docentes y estudiantes, la ausencia de refuerzos familiares o influencias genéticas. El propósito central fue reconocer los factores que limitan el aprendizaje de la lectura y proponer estrategias de prevención y fortalecimiento. La metodología adoptó un enfoque mixto. En la dimensión cuantitativa se aplicó la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2), instrumento que valora precisión, comprensión y velocidad lectora, y que permitió recopilar información relevante y sistemática. En la dimensión cualitativa se emplearon entrevistas estructuradas dirigidas tanto al profesorado como a los estudiantes, lo que enriqueció la interpretación de los datos. Los resultados cuantitativos evidenciaron que los estudiantes de 3ro, 4to y 5to grado de Educación General Básica presentan dificultades significativas en lectura y comprensión, alcanzando un nivel promedio bajo. En la dimensión cualitativa se constató que dichas dificultades afectan la autoestima, estrechamente vinculada al rendimiento académico y al clima emocional generado por docentes y compañeros en el aula. Como conclusión, se subraya la importancia de la participación de la familia en el proceso educativo, pues el refuerzo de los aprendizajes desde el hogar contribuye al desarrollo de las habilidades lectoras. Se recomienda implementar estrategias didácticas que despierten el interés por la lectura y fortalezcan la comprensión de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje; autoestima; comprensión; conocimiento; dificultad en el aprendizaje; estudiantes; factores; lectura.

¹ Doctor por la Universidad de Extremadura dentro del Programa Oficial de Doctorado en Psicología, Universidad Central del Ecuador, Ecuador. Email: mgremache@uce.edu.ec. <https://orcid.org/0000-0002-2975-3079>

² Master Universitario En Neuropsicología Y Educación, Universidad Central del Ecuador, Ecuador. Email: pdburbano@uce.edu.ec. <https://orcid.org/0000-0002-4476-9407>.

³ Doctora por la Universidad de Extremadura dentro del Programa Oficial de Doctorado en Psicología, Universidad Técnica del Norte, Ecuador. Email: becondorg@yahoo.es. <https://orcid.org/0000-0002-8949-833X>

⁴ Licenciada (c) en Psicopedagogía, Universidad Central del Ecuador, Ecuador. Email: cgbuamanm1@uce.edu.ec. <https://orcid.org/0009-0004-3854-836X>

⁵ Licenciada (c) en Psicopedagogía, Universidad Central del Ecuador, Ecuador. Email: millasluisa@uce.edu.ec. <https://orcid.org/0009-0001-3951-0855>



Lectura y autoestima: un vínculo determinante en el proceso de aprendizaje

Reading and self-esteem: a determining link in the learning process

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the impact of reading difficulties on the learning process, identifying their causes and challenges. Reading is conceived as a complex activity that integrates various cognitive processes, which may not be fully consolidated due to factors such as a lack of predisposition on the part of teachers and students, the absence of family reinforcement, or genetic influences. The central purpose was to recognize the factors that limit reading learning and propose prevention and strengthening strategies. The methodology adopted a mixed approach. In the quantitative dimension, the Child Neuropsychological Assessment (ENI-2) was applied, an instrument that assesses accuracy, comprehension, and reading speed, which allowed for the collection of relevant and systematic information. In the qualitative dimension, structured interviews were conducted with both teachers and students, which enriched the interpretation of the data. The quantitative results showed that 3rd, 4th, and 5th grade students in General Basic Education have significant difficulties in reading and comprehension, reaching a low average level. In the qualitative dimension, it was found that these difficulties affect self-esteem, which is closely linked to academic performance and the emotional climate generated by teachers and classmates in the classroom. In conclusion, the importance of family participation in the educational process is emphasized, as reinforcing learning at home contributes to the development of reading skills. It is recommended that teaching strategies be implemented that spark interest in reading and strengthen students' comprehension.

KEYWORDS: learning; self-esteem; comprehension; knowledge; difficulty in learning; students; factors; reading.



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0. Los autores mantienen los derechos sobre los artículos y por tanto son libres de compartir, copiar, distribuir, ejecutar y comunicar públicamente la obra.

INTRODUCCIÓN

La investigación analiza las dificultades lectoras y su impacto en el aprendizaje y la autoestima, centrándose en la capacidad de leer y comprender textos. Este proceso evoluciona de lo simple a lo complejo, siendo la comprensión lectora —desde la etapa inicial de interiorización del lenguaje— uno de los mayores desafíos. Si no se establecen bases sólidas desde el inicio, pueden surgir obstáculos en etapas posteriores, afectando la habilidad para entender, analizar e interpretar textos, lo que repercute directamente en el rendimiento académico y en la autoestima del estudiante.

El objetivo del estudio es identificar las limitaciones que enfrentan los estudiantes con dificultades lectoras durante su proceso de aprendizaje. Tamayo (2017) señala que "las dificultades en la lectura son bastante comunes, afectando a aproximadamente el 5-10% de la población escolar" (p.424). Estas dificultades abarcan tanto problemas de comprensión como la dislexia, que puede presentarse incluso en niños con inteligencia normal, entorno familiar estable y escolarización adecuada. En relación con esto, Naido (1981) indica que "el porcentaje de disléxicos ronda el 4%, y en las pruebas de lectura suelen obtener puntuaciones correspondientes a una edad dos años inferior a la que tienen" (p.26).

Estas limitaciones se evidencian en la falta de precisión, fluidez y comprensión al leer. La lectura, como proceso que implica la interiorización del lenguaje y una progresión gradual, influye directamente en la capacidad de análisis e interpretación, afectando tanto el desempeño académico como la autoestima. En este contexto, Vázquez Borges et al. (2019) destacan que "la frecuencia de lectura es importante, en la medida en que mientras más se lee, incluso si los libros no están directamente relacionados con un tema académico, se incrementa la correlación con las calificaciones obtenidas" (p.15).

Es importante entender que las dificultades lectoras representan un desafío significativo en el ámbito académico. Dado que la lectura es una herramienta fundamental y un prerequisito para la adquisición de múltiples aprendizajes, esta habilidad abre las puertas al aprendizaje en Matemática, Ciencias y Estudios Sociales. Ruiz et al. (2014) señalan que "los niños con habilidades lectoras deficientes al inicio del proceso quedan cada vez más rezagados en lectura y en otras materias" (p.215). Por lo tanto, dadas las consecuencias de estas limitaciones, es crucial prestar la debida atención y valor a este proceso, visto que influirá de manera decisiva en el éxito o fracaso académico futuro.

Otras de las consecuencias asociadas a las dificultades de aprendizaje se observan en el ámbito social y emocional. "Se puede señalar que una baja autoestima influye a que la persona se sienta disminuida, incapaz de vencer sus dificultades y de proponerse objetivos en la vida" Lojano Alvarado & Solórzano (2017). Estas dificultades generan ansiedad, frustración y vergüenza debido al sentimiento de insuficiencia al no poder comprender lo que para otros niños de su edad resulta normal. Cada palabra no comprendida puede convertirse en un obstáculo insuperable, inclusive puede repercutir la autoimagen y la confianza personal.

Las dificultades de lectura pueden persistir hasta la edad adulta y afecta tanto el ámbito laboral como las relaciones interpersonales. Según Corrá et al. (2012), "los fracasos escolásticos debidos al trastorno a menudo llevan a una disminución de la autoestima y de la motivación por parte del estudiante" (p. 23). Sin duda, superar estos desafíos requiere una gran valentía y resiliencia, que muchas veces no se desarrollan debido a contextos escolares y familiares que no ofrecen factores de protección. Estos problemas también se extienden a diversas actividades diarias, incluidas las finanzas y otros aspectos relacionados con la escritura. En este contexto, es importante reconocer que

las dificultades en la lectura no siempre se deben a una discapacidad intelectual o lesión cerebral, sino que pueden tener múltiples causas.

Las dificultades en la lectura se pueden clasificar en tres grandes categorías: dificultades en la decodificación, en la comprensión y en la fluidez. En relación con la primera categoría, Snowling & Hulme (2012) afirman que "Las personas con estas dificultades pueden tener problemas con la correspondencia entre letras y sonidos, lo que les dificulta pronunciar palabras correctamente" (p. 29). Esto indica que el problema radica en el reconocimiento y procesamiento de letras y palabras, lo que genera errores en la pronunciación.

Respecto a las dificultades en la comprensión, a pesar de que algunas personas pueden leer las palabras correctamente, presentan problemas para entender el significado del texto. Según Carrero Barril (2015), "En la lectura, como resultado de un proceso continuo, las proposiciones más relevantes extraídas del texto se mantienen en la memoria de trabajo de forma simultánea con otras nuevas que van integrándose" (p. 24). En el contexto de la educación latinoamericana, los bajos niveles de comprensión lectora siguen siendo un desafío por resolver, dado que los estudiantes a menudo enfrentan obstáculos al intentar interpretar y debatir textos complejos. Esta dificultad, a diferencia de la decodificación, no afecta la lectura correcta de las palabras, pero sí la capacidad de interpretar el mensaje, lo que puede deberse a olvidar con rapidez elementos esenciales, la falta de integración de la información o la dificultad para comprender significados implícitos. Según Sumba Portilla & Lima Machuca (2016) "es una habilidad importante, debido a que va más allá que la comprensión de símbolos" (p. 29)

En cuanto a las dificultades en la fluidez, Calero (2014) la describe como "una destreza de vínculo entre las habilidades de decodificación del niño y la comprensión lectora, y que se define como un proceso simultáneo y autorregulado de aprendizaje del automatismo en el reconocimiento de palabras, la lectura prosódica y la comprensión" (p. 45). Las dificultades en esta habilidad pueden generar problemas en el ritmo de la lectura, presenta dos extremos: la taquilexia, caracterizada por una lectura excesivamente rápida sin respetar los signos de puntuación, y la bradilexia, que implica una lectura lenta, silábica y sin ritmo. También se puede presentar una condición mixta, donde se alterna entre dos extremos, lo cual afecta la fluidez de la lectura. La lectura es una actividad compleja que requiere la integración de diversos procesos, y las dificultades dependerán de las alteraciones en dichos procesos. Para ayudar a los estudiantes con dificultades de lectura a alcanzar su máximo potencial, es esencial comprender tanto la naturaleza como el origen del trastorno. La lectura es una actividad compleja que involucra múltiples procesos, por lo que las dificultades dependen de las alteraciones presentes en estos. Por ello, es crucial identificar dónde radican las debilidades que interfieren en la adquisición, el desarrollo y el uso práctico de la lectura. Según Romero Pérez & Lavigne Cerván (2004) afirma que "Definir adecuadamente las Dificultades en el Aprendizaje, es un hecho que existe un importante número de alumnos con problemas para aprender las tareas escolares, que no se deben a causas sensoriales, a privaciones crónicas ni a graves discapacidades intelectuales" (p.10). De este modo, resulta imprescindible considerar la relación entre la adquisición de la lectura y el desarrollo del lenguaje en la infancia. Como señala Borzone (2005), "el aprendizaje de la lectura comienza con el lenguaje, en la edad preescolar, una etapa sensible que se manifiesta paulatinamente pasa por diversas fases del proceso donde es crucial evitar trabas" (p.63). Además, las dificultades lectoras suelen tener un fuerte componente hereditario. Jiménez y González (2023) señalan que "el riesgo de que un familiar tenga dislexia si otro la padece se sitúa en torno al 30%" (p.78). Estudios realizados en gemelos han demostrado que los gemelos idénticos tienen una mayor concordancia en la dislexia que los gemelos fraternos. Los factores neurobiológicos, como las diferencias en la estructura y el funcionamiento del cerebro, también juegan un papel clave en las dificultades lectoras. Wolf (2007) describe que "la lectura se define por su capacidad generativa para ir más allá de lo dado. Para ello, depende de la plasticidad del cerebro, de su arquitectura abierta y su capacidad para

transformar sus circuitos y superar el diseño original de sus estructuras" (p.5). Las imágenes cerebrales muestran que las personas con dislexia presentan variaciones en las áreas del cerebro relacionadas con el procesamiento del lenguaje, como el giro angular y la circunvolución supramarginal.

Otro aspecto etiológico fundamental es el entorno en el que los niños crecen, la calidad de la instrucción recibida y el acceso a materiales de lectura. Según Montealegre & Forero (2006), "la alfabetización emergente en el niño o la niña aporta en el desarrollo de habilidades lectoras con un proceso continuo ya que se inicia mucho antes del ingreso a la educación formal" (p 30. Así, el ambiente influye significativamente en el desarrollo de la lectura: un entorno poco estimulante puede generar problemas en el futuro, mientras que una familia que incentiva la lectura fomenta la capacidad de comprender textos e inferir en conversaciones. Es necesario trabajar en la prevención de factores de riesgo que condicionan la aparición de problemas de lectura, refuerza factores protectores tanto en el hogar como en la escuela. La intervención temprana es crucial para mitigar los efectos de las dificultades lectoras. La identificación y el apoyo adecuados pueden mejorar significativamente las habilidades lectoras y el bienestar emocional de los estudiantes. En cuanto a las intervenciones, es fundamental que estas sean técnicas, sistemáticas y oportunas, en la que utiliza diversas estrategias. Según Sánchez & Valdivieso (2020) destaca " La adquisición de la lectura se realiza en distintos niveles. Desde los niveles básicos de grafemas, decodificación de grafema- fonema, reconocimiento de palabras, hasta los de mayor complejidad como es la integración de las oraciones que forman un texto" (p.20). Estas estrategias deben adaptarse a las características individuales de cada estudiante y responder a sus dificultades específicas, por lo que la intervención debe ser, en gran parte, personalizada. No obstante, el acceso a programas técnicos de intervención sigue siendo un desafío, especialmente en poblaciones socioeconómicamente vulnerables. A menudo, los espacios de atención privada resultan costosos. Si bien muchas estrategias pueden implementarse tanto en casa como en el entorno escolar, la falta de formación o información por parte de docentes y padres sigue siendo un obstáculo. Es importante reconocer que, aunque algunas intervenciones pueden ser inaccesibles económicamente, existen recursos y tecnologías que permiten llevar a cabo actividades de reeducación desde casa. Estos recursos son una herramienta clave para que padres y profesores se informen y utilicen métodos interactivos y didácticos, sin necesidad de materiales costosos.

Por último, las causas de las dificultades lectoras son multifactoriales, e incluyen tanto factores genéticos como neurobiológicos y ambientales. Las diferencias en el desarrollo de la estructura cerebral en niños con dislexia pueden provocar dificultades en su proceso de aprendizaje, lo que enfatiza la necesidad de una adecuada prevención, detección e intervención. Posteriormente, se profundizará en las dificultades lectoras, su adquisición y desarrollo, y se propondrán estrategias de intervención más efectivas. Se plantean, entonces, las siguientes interrogantes: ¿cuáles son las dificultades de la lectura? ¿cuáles son las consecuencias en el rendimiento académico y autoestima? ¿se relacionan los problemas de lectura con la autoestima?

El artículo se presenta de manera esquemática, inicia con la introducción que muestra una visión general de la temática. El sustento teórico que argumenta de manera fundamentada la conceptualización de la lectura, su importancia, la relación con el aprendizaje, las dificultades de la lectura, así como aspectos relevantes asociados a la prevención e intervención de dichos problemas. El componente metodológico describiendo el enfoque, diseño, tipo de investigación, así como detalles de la muestra, recolección de información y procesamiento de estos, obteniendo algunos resultados importantes, los cuales son sujetos de reflexión a la luz de varios antecedentes. Finalmente, las conclusiones destacan las ideas más importantes de esta investigación.

Explorando la lectura

La lectura es una actividad fundamental en la vida humana que, además de descifrar símbolos y palabras, permite conectar ideas, emociones y conocimientos. A través del acto de leer, las personas acceden a la información necesaria, comprenden su contexto y cultura, desarrollan habilidades cognitivas y entienden experiencias ajenas. Esta actividad se lleva a cabo mediante la interacción de varios procesos mentales, como la percepción visual, la memoria y el pensamiento crítico. Según Bernabeu (2003), "Por leer podemos entender un acto cognitivo que implica reconocer, identificar, comprender, valorar y asumir el contenido del mensaje escrito." (p.153). Es decir, la lectura no solo es un proceso mental, sino también visual, donde el lector empieza a decodificar el sistema de símbolos del lenguaje escrito para luego extraer el mensaje explícito e implícito del texto; este paso es esencial para comprender su significado.

Para que la lectura sea eficaz, no basta con la decodificación; el lector debe alcanzar niveles de análisis e interpretación que le permitan inferir no solo los mensajes, sino también las intenciones del autor, incluso llega a la crítica del texto, lo que enriquece su capacidad reflexiva. Como señalan Simbaña Gallardo et al. (2021), "La lectura es un proceso intelectual desarrollado por el ser humano de manera natural, hecho por el cual, puede ser desplegada de manera visual o gráfica (letras, ideogramas, signos), táctil (sistema Braille) o sonoro (código Morse)" (p.87). Por lo tanto, el fin último de la lectura es la comprensión del lenguaje, lo cual potencia las habilidades comunicativas del lector. Leer no solo implica identificar palabras, sino también conectar ideas y recrear el mensaje mediante procesos mentales complejos.

Según Arteaga et al. (2019), "se considera que para aprender a leer se debe contar con las habilidades lingüísticas de hablar y escuchar" (p.597). Esto resalta la importancia del desarrollo de ciertos prerequisitos para la adquisición de la lectura, destaca el valor de la educación preescolar, que contribuye a consolidar funciones motrices y cognitivas esenciales. Es crucial que los niños aprendan a expresar ideas y opiniones, así como a desarrollar la escucha activa, para evitar dificultades posteriores en la lectura. Monroy (2018) refuerza esta idea al señalar que "El contexto sociocultural donde viven los niños influye de manera indudable en su aprendizaje, si los padres o acudientes ofrecieran oportunidades para vivir nuevas experiencias que desarrollos un interés y hábito por la lectura sería más fácil la práctica permanente" (p.14). Es decir, la lectura no es una facultad natural del ser humano, sino que se desarrolla a través de la estimulación de padres y docentes, mediante la instrucción y la implementación de estrategias que generen nuevas experiencias.

Wolf (2007), sostiene que "la lectura se define por su capacidad generativa para ir más allá de lo dado. Para ello, la lectura depende de la plasticidad del cerebro, es decir, de su arquitectura abierta y su capacidad para transformar sus circuitos e ir más allá del diseño original de sus estructuras" (p.15). Esto refleja cómo la lectura no solo impacta en el ámbito cognitivo, sino también en el desarrollo de habilidades complejas de pensamiento.

Más allá de los aspectos puramente cognitivos, la lectura también tiene un impacto significativo en el desarrollo emocional y social. A través de la lectura, las personas pueden descubrir, explorar y comprender diferentes perspectivas, aprendiendo a valorar y apreciar puntos de vista diversos. Como señalan Domínguez et al. (2015), "Leer es un medio efectivo para lograr el desarrollo intelectual, social, espiritual y moral del hombre, la lectura reviste una alta significación y constituye un elemento esencial en la formación integral de las nuevas generaciones" (p.95). Los libros, por tanto, son una puerta hacia nuevos conocimientos y formas de ver el mundo, fomenta la apertura mental y el respeto por la diversidad.

Importancia de la lectura

La lectura es una actividad compleja y fundamental para el desarrollo personal. A través de la lectura, ya sea visual o escrita, los niños aprenden a involucrarse en su entorno y a conocerse a sí mismos. Sin embargo, es preocupante que, en ocasiones, la lectura se perciba como una actividad tediosa o aburrida. A pesar de las recomendaciones para que padres y docentes fomenten la lectura desde una edad temprana con recursos literarios apropiados, existen limitaciones y dificultades que impiden que los niños desarrollen este hábito de manera efectiva. Estas barreras deben ser consideradas, en virtud de que pueden dificultar el loable objetivo de motivar a los niños a disfrutar de la lectura.

Uno de los factores que influye en las bajas tasas de lectura es la metodología utilizada en su enseñanza. Muchas veces, se presenta la lectura como una obligación, especialmente en etapas cruciales del desarrollo, lo que la desvincula de los intereses personales de los estudiantes. En Ecuador, según datos del El Telégrafo (2014), "el 31% de los ecuatorianos lee un periódico en su tiempo libre, y tan solo el 28% lee un libro. El 54% de la población lee en su propia casa, y apenas un 0,3% lo hace en una biblioteca". Según Domínguez et al. (2015), "esto no es más que el resultado de un deficiente trabajo en la formación de los intereses y hábitos de la lectura" (p.97). Esto nos invita a reflexionar sobre cómo, en retrospectiva, la lectura no tuvo el impacto positivo que debería haber tenido, siendo percibida como una actividad obligatoria y no como un placer.

Aunque pocas personas leen libros por voluntad propia, es notable que cuando lo hacen, los títulos suelen estar relacionados con sus gustos personales. Este hecho demuestra la importancia de ofrecer lecturas acordes a los intereses de los lectores para reactivar y fomentar este hábito, tanto en niños como en adolescentes y adultos. Estudios sugieren que, tanto en la familia como en la escuela, se puede motivar a los niños cuando se crea un ambiente propicio para que disfruten de sus primeras experiencias lectoras. Así en el Ecuador en los lineamientos ¡3...2...1... Volvamos al aula! Año lectivo 2025 .2026 emitidos por el Ministerio de Educación también proponen estrategias para crear ambientes motivantes y promotores de lectores como Cuentos y lectura interactiva, Círculos de lectura, Club de libros, Lectura en parejas, Biblioteca en el aula y Club de lectura. Otra experiencia denominada actuación educativa de éxito es la práctica de la Tertulia Dialógica Literaria aplicada especialmente por las escuelas innovadoras que forman parte de las Comunidades de Aprendizaje (CdA). Sin embargo, estas buenas prácticas dependen de la toma de conciencia de la importancia de leer tanto de docentes y las familias en general.

Aunque pocas personas leen libros por voluntad propia, es notable que cuando lo hacen, los títulos suelen estar relacionados con sus gustos personales. Esta inclinación subraya la importancia de ofrecer lecturas acordes a los intereses de los lectores para reactivar y fomentar este hábito en la niñez, adolescencia y edad adulta. Diversos estudios sugieren que, tanto en el ámbito familiar como en el escolar, la motivación a la lectura en los niños se potencia al crear un ambiente propicio para que disfruten de sus primeras experiencias lectoras, así, Chavaría et al. (2025), "la familia en la estimulación del hábito lector en niños es la participación activa de las familias en el proceso lector" (p. 7434). En este sentido, Ministerio de Educación (2025) para el año lectivo 2025-2026, propone estrategias específicas para generar ambientes motivadores y promotores de lectores competentes, tales como Cuentos y lectura interactiva, Círculos de lectura, Club de libros, Lectura en parejas, Biblioteca en el aula y Club de lectura. Otra práctica educativa de éxito es la Tertulia Dialógica Literaria, aplicada especialmente por las escuelas innovadoras que forman parte de las Comunidades de Aprendizaje (CdA). Sin embargo, la efectividad de estas buenas prácticas educativas depende fundamentalmente de una toma de conciencia generalizada sobre la importancia de la lectura, tanto por parte de los docentes como de las familias.

El acceso a la tecnología ha transformado la manera en que las personas consumen información. Aunque la tecnología facilita el acceso a libros y otros recursos, también ha disminuido el interés por acudir a bibliotecas, debido a que ahora es posible obtener la información rápidamente en línea. Este acceso inmediato, si bien útil, también puede afectar la capacidad de concentración y comprensión. Según Quiroga (2011), reflexiona que "la disminuida capacidad de concentración, la sobreestimulación y la dificultad para culminar tareas son algunos de los aspectos negativos del uso extendido de las tecnologías actuales". Este nuevo escenario ha desplazado el libro impreso a un segundo plano, especialmente en la preferencia de los usuarios.

Si bien la tecnología ofrece grandes beneficios, como el acceso a información actualizada y la reducción del tiempo en procesos académicos, también ha generado retos. Los niños están expuestos a estímulos visuales y auditivos intensos desde una edad temprana, lo que provoca sobreestimulación sensorial y puede disminuir su capacidad para concentrarse en la lectura de textos impresos. Además, los niveles de estrés y ansiedad relacionados con el uso excesivo de pantallas digitales se han incrementado. A pesar de estos desafíos, la clave está en aprovechar la era digital al adaptar las prácticas de lectura a nuevos formatos, como libros electrónicos, artículos en línea y publicaciones en redes sociales.

Barrientos et al. (2019) destaca varios beneficios de incorporar soportes digitales en la lectura, como "un mayor espacio de almacenamiento, herramientas útiles y diversas con inclusión de videos e imágenes, eliminación de dificultades de traslado de materiales, reducción de precio, durabilidad de los materiales y ayuda en el rendimiento de estudiantes con dificultades". Así, la lectura digital se presenta como una oportunidad para atraer a más lectores, pero es esencial rescatar las fortalezas de la lectura tradicional, como el desarrollo de la imaginación, la creatividad y el pensamiento crítico.

Finalmente, el rol del docente como facilitador de la lectura debe evidenciarse en las prácticas pedagógicas. Munita (2016) señala que "un grupo de profesores especialmente interesados en la literatura infantil se caracterizaba por favorecer espacios acogedores y continuos para la lectura libre y autoseleccionada, promoviendo el desarrollo de las respuestas lectoras en sus alumnos" (p.80). De esta forma, es necesario que la motivación hacia la lectura se fomente tanto en el ámbito familiar como en el escolar, en un entorno que promueva el disfrute y no la obligación. La lectura, lejos de ser solo una herramienta académica, puede convertirse en una fuente constante de entretenimiento, desarrollo personal y bienestar emocional.

Lectura y su relación con el aprendizaje

La lectura se realiza con propósitos definidos y está vinculada a diversos procesos cognitivos como la atención, la memoria, el razonamiento y la afectividad, lo que significa que está estrechamente relacionada con el pensamiento. A través de la interacción de estos procesos se logra la comprensión lectora, que comienza con el análisis visual, sigue con la asociación grafema-fonema, continúa con el procesamiento semántico, y culmina con la incorporación del sentido pragmático. Por lo tanto, la lectura puede considerarse un proceso de reconstrucción de significados mediante los esquemas previos del lector.

Desde la perspectiva cognitivista, la lectura forma parte del aprendizaje como un proceso activo, en el que el lector actúa como un procesador que organiza, elabora y transforma la información explícita del texto en implícita. En este proceso interviene la decodificación, que, como señala Ramírez (2010), "implica la participación de la memoria, la atención, la percepción visual y auditiva, y la codificación" (p. 482). Esto significa que la lectura es un proceso dinámico que involucra tanto los procesos lingüísticos como los cognitivos.

La lectura, como forma de aprendizaje, tiene un papel crucial en la adquisición, reproducción y creación del conocimiento. Además, requiere un cuerpo teórico coherente que sirva como base para la comprensión. Por ello, la lectura es esencial en el aprendizaje, puesto que proporciona acceso a la información, fomenta la imaginación, promueve el desarrollo de la comprensión lectora, y mejora las capacidades de concentración y reflexión, lo que conduce a un análisis crítico. Según Domínguez et al. (2015), "la lectura es importante porque se dan las bases de la enseñanza y aprendizaje, ya que facilita el acceso a la información y al conocimiento, fomenta el pensamiento crítico y contribuye al desarrollo de habilidades clave para el éxito en todas las áreas de la vida" (p. 95). Es decir, la lectura no solo permite el acceso a la información, sino que también facilita el desarrollo de habilidades fundamentales para la vida.

Entre los múltiples beneficios de la lectura se encuentra la mejora de la memoria, la atención y la retención de información. Además, contribuye al desarrollo del lenguaje y la comunicación, amplia el vocabulario y mejora tanto la gramática como la ortografía. Según Solé (1998), "la lectura es una herramienta insustituible para el aprendizaje de la lengua, ya que permite al lector observar el uso del lenguaje en contextos variados y reales" (p. 9).

La lectura no solo enriquece el conocimiento, sino que también puede ser una actividad relajante y entretenida, siempre que la persona tenga la disposición para hacerlo. En ocasiones, incluso puede ayudar a reducir el estrés y mejorar la salud mental, especialmente cuando se leen libros que ofrecen mensajes inspiradores sobre la importancia de adoptar hábitos saludables y prestar atención a la salud mental.

Desde una perspectiva emocional y social, la lectura también aporta grandes beneficios. No solo proporciona información valiosa, sino que también se convierte en una fuente de crecimiento personal y fortalecimiento de la salud mental. Proporciona herramientas prácticas para enfrentar los retos diarios y más complejos, contribuyendo al enriquecimiento integral del ser humano.

En el ámbito educativo, uno de los aspectos más importantes de la lectura es su capacidad para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico. Cassany (2006) destaca que "leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, etc." (p. 6). Esta habilidad permite al lector interactuar críticamente con los textos, reflexionar y construir ideas y posicionamientos propios.

Por tanto, la lectura no solo promueve la comprensión, sino que también incentiva la reflexión y el desarrollo de un criterio propio basado en la información leída. Leer obras de ficción, textos históricos o novelas, además de ofrecer valiosas enseñanzas, permite a los estudiantes potenciar su imaginación y creatividad, explora nuevos contextos y situaciones. Al relacionarse con textos más complejos, los estudiantes amplían su vocabulario y se familiarizan con nuevas estructuras gramaticales, lo que mejora tanto su comunicación oral como escrita.

En definitiva, reconocer la lectura como una herramienta esencial para el aprendizaje no solo cambia la perspectiva de los estudiantes sobre esta actividad, sino que también les abre un mundo de posibilidades para conocer realidades a las que antes no estaban expuestos.

Dificultades en la lectura

Los Trastornos del aprendizaje en las áreas académicas de expresión escrita, lectura y matemáticas son muy frecuentes, Amado et al. (2022), manifiestan que "afectan a entre un 5 y un 15 % de los niños en edad escolar, el 80% de ellos tiene un trastorno de la lectura, principalmente, pero

también se pueden afectar otras habilidades específicas como la expresión escrita, el cálculo o la resolución de problemas matemáticos” (p. 1). Las dificultades de lectura presentan un desafío significativo en la educación y afectan a millones de personas en todo el mundo. Para ayudar a los estudiantes con dificultades de lectura a alcanzar su potencial, es perentorio comprender la naturaleza y los efectos del trastorno. Sánchez et al. (2022), “Es importante la detección de dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura en edades tempranas, para la intervención eficaz de las mismas, facilitando en los infantes su avance en los procesos posteriores de aprendizaje” (p.950) La identificación precoz del tipo de dificultad, la intervención temprana, y apoyo familiar en la intervención permite mejorar significativamente las habilidades lectoras y el bienestar emocional de los estudiantes.

Dificultades en la decodificación

La decodificación es un componente importante en el proceso de la lectura, hace referencia a la capacidad de interpretar y convertir los símbolos escritos en sonidos y palabras con un significado. Es importante resaltar que muchos estudiantes presentan limitaciones en la decodificación, mismo que afecta tanto la fluidez lectora y en la comprensión del texto. Para esto hay que reconocer que las dificultades de decodificación tienen un origen multicausal, y tener en cuenta esto, es un punto de partida fundamental para abordarlos eficientemente. Las dificultades en la decodificación se refieren a aquellas que implican problemas para reconocer y procesar letras y palabras. Las personas con estas dificultades pueden luchar con la correspondencia entre letras y sonidos, lo que les dificulta pronunciar palabras correctamente Snowling & Hulme (2012). Las dificultades de codificación pueden estar relacionados con problemas de percepción visual o auditiva, uno de los ejemplos claros en los que se puede encontrar en la diferenciación de letras con semejanzas como la "b" y "d" o "p" y la "q" que a pesar de tener sonidos diferentes su forma o representación es la que causa confusión. Solé (1998). "la habilidad para decodificar depende en gran medida de la precisión y la rapidez con que los lectores pueden reconocer las letras y las combinaciones de letras" (p. 9). Es decir, que una habilidad de decodificar consolidada va a beneficiar en la precisión y rapidez para reconocer letras y de esta manera poder combinarlas. Un diferente factor que influye en la dificultad de la decodificación es la falta de estimulación temprana tanto de lenguaje como de la lectura, por lo general los niños que no tienen un ambiente estimulado de palabras y sonidos pueden tener dificultades en este aspecto de la lectura. La lectura en voz alta y la interacción verbal de los padres participa en el desarrollo de las habilidades de decodificación. Como indica Jiménez & Labrador (2012), "la estimulación temprana del lenguaje y la lectura compartida son estrategias eficaces para prevenir las dificultades" (p.73). Por eso es importante que los cuidadores se involucren desde etapas del desarrollo de los niños mediante la lectura libros, escuchar música, el uso de programas educativos y prácticas comunes como exponer a los niños a conversaciones cotidianas y animarlos a participar en estas.

Otro de los factores que influyen en el mismo son los emocionales y motivacionales, como puede ser la ansiedad relacionada con la lectura, la desconfianza en sus propias habilidades y la de desmotivación puede desbordar problemas de decodificación. Según, Piquerias et al. (2009), manifiesta "las emociones negativas pueden interferir con la capacidad de atención y concentración dado como factor de riesgo, por lo cual es crucial para la decodificación eficiente" (p. 1). Entonces también es importante que los cuidadores se preocupen por el motivar la lectura con los niños, procurar no corregir de manera negativa, usar palabras asertivas que no generen rechazo o resistencia a la lectura, como educadores se deben instruir desde la empatía por eso es importante incorporar refuerzos positivos sociales. Las intervenciones para abordar las dificultades de decodificación se deben implementar mediante la aplicación de estrategias específicas y personalizadas yendo desde una enseñanza explícita tanto de letras como de sonidos al uso de programas de lecturas estructuradas que pueden ser efectivos. El componente lúdico es fundamental en la superación de estos problemas como lo refiere Santiuste & López (2005) “Se trata de que, a través de juegos, los niños practiquen

las habilidades componentes de la lectura que son necesarias para decodificar y para comprender." (p.19). Además, incorporar los recursos tecnológicos apropiados y específicos diseñados para los problemas de decodificación.

Dificultades en la comprensión lectora

Las dificultades en la comprensión lectora se caracterizan por la incapacidad de captar el sentido global del texto, presentándose en diferentes niveles de complejidad y con variaciones según las características individuales de cada lector. Estas dificultades pueden manifestarse de diversas formas, toda vez que afectan la capacidad del lector para entender y procesar el contenido. Entre los principales obstáculos se encuentra la falta de un vocabulario adecuado, lo que impide al lector comprender el significado de las palabras y, por lo tanto, del texto en su conjunto. Además, la ausencia de habilidades de decodificación «la capacidad de traducir letras y palabras en sonidos y significados» desempeña un papel decisivo en la comprensión.

Por otro lado, problemas de concentración y atención dificultan que el lector mantenga el foco en el texto, lo que interrumpe el flujo de comprensión. Las dificultades para realizar inferencias, es decir, para "leer entre líneas" y captar el contexto implícito, también limitan la profundidad con la que se puede entender el material. Echevarría & Gastón (2000) menciona que "es más complejo entre el proceso de leer, comprender y entender" (p. 5). En otras palabras, las dificultades a nivel sintáctico «es decir, la incapacidad de organizar y conectar las palabras de manera coherente» repercuten directamente en la comprensión del texto.

Las dificultades a nivel semántico, que implican problemas para reconocer y relacionar el léxico dentro de una secuencia, afectan gravemente la comprensión lectora. Cuando un lector no logra identificar y conectar adecuadamente las palabras y sus significados, le resulta complicado extraer el mensaje general que el autor pretende transmitir. Esta desconexión impide al lector construir una imagen coherente del contenido y puede generar confusión y malentendidos. Por ejemplo, si no se captan las sutilezas y relaciones entre las palabras, el lector puede perder el contexto, las intenciones y los matices del texto, lo que reduce su capacidad para interpretar correctamente la información presentada.

En consecuencia, estas dificultades semánticas limitan la profundidad y precisión con la que el lector interactúa con el material escrito, obstaculiza su capacidad de aprender y disfrutar de la lectura. Finalmente, una baja motivación o interés en la lectura puede llevar a un compromiso superficial con el texto, lo que resulta en una comprensión deficiente. Estos problemas, ya sea de manera individual o combinada, crean barreras significativas para una lectura efectiva y enriquecedora.

Dificultades en la Fluidez lectora

La velocidad lectora se refiere al ritmo con el cual una persona lee un texto asignado. Este aspecto es fundamental en el proceso de aprendizaje de la lectura, especialmente para garantizar una adecuada comprensión del texto. Fumagalli et al. (2017) señalan que "la fluidez lectora como un nivel se mide a partir de la cantidad de palabras, ya sea en aislamiento o en contexto, que son leídas correctamente" (p.167).

Por lo tanto, la evaluación de la velocidad lectora se realiza teniendo en cuenta tantos aspectos cuantitativos como el número de palabras leídas por minuto, como aspectos cualitativos que indican la calidad de la lectura. En este sentido, se distinguen tres tipos de lecturas problemáticas: la lectura muy lenta o bradilexia, la lectura muy rápida, conocida como taquilexia, en la que no se respetan los signos de puntuación, y la lectura arrítmica, que es una combinación de las dos anteriores.

Existen diferentes modalidades de lectura, como la lectura silenciosa, donde el lector primero procesa el texto en su mente y luego lo vocaliza, y la lectura en voz alta. Sin embargo, la modalidad más adecuada, especialmente para los niños, es la lectura normal. En esta modalidad, se respetan los signos de puntuación, lo que permite una mejor fluidez y, en consecuencia, una comprensión más efectiva del texto.

Factores que intervienen en las dificultades en el proceso del aprendizaje de la lectura

Existen diversos factores que pueden influir en el proceso de lectura de los estudiantes, generando mayores dificultades en su desenvolvimiento tanto en el hogar como en la escuela y la sociedad. Estos factores pueden agruparse en dos grandes categorías: los genéticos y los ambientales.

En relación con los factores ambientales, Ordóñez-Iriarte (2020) comenta que "el estudio de las condiciones y procesos ambientales promueve la salud mental o incrementa los riesgos para ella" (p.69). Esto significa que las condiciones en las cuales el niño se desenvuelve en su entorno tienen un gran impacto en su proceso de lectura. Un hogar que no estimula el amor por la lectura puede dificultar el desarrollo de estas habilidades. Obaco Soto et al. (2023) añade que "en el contexto educativo, el alumnado lee para cumplir con obligaciones académicas, rechazando completamente, por iniciativa propia, la lectura" (p.32). Esta falta de motivación e interés demuestra que no se realiza una lectura consciente, lo que evidencia un problema de actitud hacia la lectura.

Asimismo, el nivel socioeconómico del hogar tiene un impacto significativo, pues afecta tanto la educación como el acceso a materiales necesarios para desarrollar una lectura interactiva. La falta de recursos puede obstaculizar la adquisición de libros y otros materiales educativos, lo que a su vez repercute en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a los factores genéticos, Luna et al. (2021) mencionan que "el papel que juegan lo innato, los comportamientos instintivos no aprendidos y los factores hereditarios en el desarrollo de la conducta" (p.66) es crucial. Esto se manifiesta en dificultades de lectura como la dislexia, un trastorno que, si ha afectado a generaciones anteriores de una familia, es probable que se herede y cause dificultades similares en el niño. Además, problemas en la memoria también pueden afectar el proceso de comprensión durante la lectura. Un niño con dislexia que es constantemente criticado por sus errores puede desarrollar ansiedad y baja autoestima, lo que complica aún más su aprendizaje.

Por otro lado, con el apoyo de maestros comprensivos y métodos de enseñanza adaptativos, estos niños pueden encontrar formas efectivas de aprender y prosperar, demuestran que el entorno puede influir tanto como la genética en el proceso de lectura.

Al estudiar los diversos aspectos del desarrollo humano y su relación con el aprendizaje, se observa que existen muchos factores internos y externos que influyen. Rara vez las explicaciones causales se centran en un solo factor; más bien, tanto el desarrollo como el aprendizaje son fenómenos multidimensionales, donde participan numerosos elementos. Por lo tanto, es importante considerar las variables que influyen en la aparición y trayectoria de las dificultades lectoras, así como en su evaluación e intervención.

Entre los principales factores ambientales se encuentran el contexto familiar, el entorno social y cultural, la situación socioeconómica, y el acceso a servicios de salud y escolarización temprana. En cuanto a los factores internos, es fundamental tomar en cuenta las condiciones de salud, las características nutricionales, las limitaciones sensoriales, los aspectos estructurales a nivel cortical y el factor genético. Sobre este último, Camargo (2010) menciona que "existen múltiples definiciones que intentan establecer parámetros sobre este trastorno, pero hoy estamos en condiciones de afirmar que su origen es genético y, por ende, de carácter hereditario" (p.9).

Finalmente, los factores de riesgo y protección pueden verse como dos caras de una misma moneda. Dependiendo de las condiciones en las que se desarrollen, pueden actuar como elementos que agravan o mitigan las dificultades de lectura. Laureano et al. (2010) definen los factores de riesgo como "atributos, características o circunstancias que incrementan la probabilidad de desarrollar un daño a la salud" (p.17). Las carencias, limitaciones o problemas constitucionales agravan las dificultades lectoras y dificultan su superación. Sin embargo, cuando estos factores están potenciados y adecuadamente atendidos, pueden convertirse en elementos positivos que ayudan a enfrentar y superar las dificultades de lectura.

Es fundamental tomar en cuenta estos factores de manera temprana para una intervención oportuna. Como señalan Quiroga (2011), "en el caso de dificultades en el aprendizaje, se deben considerar los factores de riesgo prenatales, perinatales y posnatales que contribuyen al establecimiento de dificultades para la adquisición y desarrollo de habilidades cognoscitivas como la lectoescritura" (p.17). De esta manera, se puede reducir la gravedad del problema y sus consecuencias.

¿Qué es la Autoestima?

La autoestima se entiende como la capacidad de una persona para conocerse, valorarse a sí misma y priorizar aquello que es esencial para su bienestar. El desarrollo de la autoestima es crucial para que las personas sean capaces de tomar decisiones de manera autónoma y desenvolverse en diversos ámbitos, tanto laborales como educativos. Las habilidades para desenvolverse en estos contextos están directamente relacionadas con el grado de autoestima que posea el individuo. Como menciona Hidalgo-Fuentes et al. (2022), "Altos grados de autoestima se han vinculado a una mayor permanencia en el sistema educativo, un mayor bienestar subjetivo emocional y un mejor desempeño futuro profesional" (p.78). Esto se debe a que la confianza en las propias capacidades motiva a las personas a enfrentar y superar los desafíos académicos, lo que a su vez repercute en su bienestar emocional. Con el tiempo, esta combinación de educación continua y estabilidad emocional contribuye a un mejor rendimiento profesional, dado que quienes tienen alta autoestima tienden a ser más proactivos y a aprovechar mejor las oportunidades en sus carreras.

El papel de la motivación y el interés, potenciados por una alta autoestima, es fundamental para que los estudiantes puedan elaborar un plan de vida sólido y con visión de futuro. Un alto nivel de autoestima está estrechamente relacionado con beneficios significativos a lo largo de la vida de una persona. Aquellos con una autoestima elevada tienden a permanecer más tiempo en el sistema educativo, toda vez que su confianza en sus capacidades les impulsa a superar los retos académicos. Esta autoconfianza también se traduce en un mayor bienestar emocional, a ayudar a manejar el estrés y las dificultades de manera efectiva. A largo plazo, esta sinergia entre formación continua y bienestar emocional conduce a un desempeño profesional destacado, debido a que las personas con alta autoestima suelen ser más activas en la toma de decisiones y aprovechar las oportunidades laborales que se les presentan.

En relación con la autoestima, Pérez Villalobos (2019) afirma que "Es la predisposición por saberse apto para la vida y para satisfacer las propias necesidades, el sentirse competente para afrontar los desafíos que van apareciendo y merecedor de felicidad" (p.23). Las personas con alta autoestima no solo se respetan y valoran a sí mismas, sino que también extienden ese respeto y valoración hacia los demás. Son conscientes de sus capacidades y limitaciones, enfrentan los desafíos con optimismo y construyen proyectos de vida realistas y ambiciosos basados en su potencial y expectativas.

Por el contrario, aquellas personas que tienen una baja autoestima tienden a manifestar comportamientos que afectan negativamente su educación, sus relaciones sociales y su vida familiar. La baja autoestima repercute en su bienestar físico y emocional. Además, afecta las relaciones

interpersonales y el ambiente familiar. Las personas con una percepción negativa de sí mismas pueden experimentar dificultades para establecer y mantener relaciones saludables, debido a la falta de confianza y la inseguridad, lo que puede llevar al aislamiento social y a problemas de comunicación. En el entorno familiar, la baja autoestima puede generar tensiones, puesto que la persona puede sentirse incomprendida o poco apoyada, lo cual agrava el estrés emocional y físico. En este sentido, Parada et al. (2018) afirman que “sin duda, una autoestima baja trae fracasos y no permite conseguir las metas deseadas, repercutiendo en la estabilidad emocional y bienestar personal” (p. 133).

La baja autoestima suele estar vinculada a situaciones o entornos dañinos que acompañaron al individuo en etapas tempranas del desarrollo, lo que produce consecuencias en diversas dimensiones de su vida. Montes-Hidalgo & Tomás-Sábado (2016) sostienen que “Un bajo nivel de autoestima puede relacionarse con dificultades de adaptación social o, incluso, con una mayor probabilidad de comportamientos suicidas” (p. 78). Esto no solo afecta negativamente la salud mental, sino que también influye en la capacidad de la persona para adaptarse y prosperar en contextos sociales y educativos.

En conjunto, estos factores demuestran que la autoestima es un componente esencial del bienestar integral de una persona, influyendo en su rendimiento académico, su vida social y su armonía familiar.

Lectura y su relación con la autoestima

Estos dos constructos, la lectura y la autoestima, se interrelacionan de manera profunda y mutua. Una lectura funcional y sólida se convierte en una herramienta esencial que, junto con el acceso a la información y el aprendizaje, permite la percepción de competencia personal, evidenciada en las expresiones de afirmación recibidas por los demás. En el entorno escolar, los refuerzos verbales de los docentes y el reconocimiento de los compañeros consolidan una autovaloración positiva en el individuo. Al respecto, Acosta & Hernández (2004) afirman: "Si se asume teóricamente que existe una relación directamente proporcional entre los niveles de autoestima y los niveles de aprendizaje, entonces aumentar la autoestima de los alumnos significa mejorar sus niveles de aprendizaje y, de igual forma, las posibilidades de éxito en su vida privada y profesional" (p. 84).

En contraste, un niño que enfrenta dificultades para descifrar palabras mientras sus compañeros avanzan sin problemas, sufre una serie de correcciones públicas y errores que minan su confianza. Esta sensación de incompetencia puede convertirse en un ciclo de miedo al fracaso y ansiedad académica, lo que impide un aprendizaje efectivo y reduce la participación en clase. Los niños con dificultades de lectura suelen ser más vulnerables al acoso, tanto por parte de compañeros como de profesores, y esta disminución de autoestima refuerza un ciclo vicioso: el miedo al fracaso genera ansiedad, que a su vez dificulta la concentración y el aprendizaje. Así, un estudiante que constantemente se siente insuficiente puede llegar a creer que no es capaz, lo que le desmotiva a intentarlo siquiera.

En este sentido, los problemas de lectura no solo impactan en la autoestima, sino que una autoestima baja también contribuye a las dificultades de aprendizaje, incluidas las específicas del proceso lector. Por lo tanto, la habilidad de leer no solo se ve afectada, sino que también influye en la actitud del estudiante hacia el aprendizaje y en su percepción de capacidad para superar obstáculos.

Cuando el entorno ofrece apoyo y comprensión, y los esfuerzos del estudiante son reconocidos con empatía, la autoestima puede fortalecerse. En este sentido, Rodríguez-Saltos, Rodríguez-Saltos et al. (2020) destacan que "El trato maestro-estudiante debe estar asociado a la tolerancia y respeto, con un enfoque empático, pues la persona que comprende y siente las emociones de los demás

desarrolla y fortalece su capacidad intelectual, lo que le faculta para percibir más allá y buscar estrategias que faciliten el aprendizaje y la construcción de nuevos conocimientos" (p. 37). Esto crea un espacio seguro donde el estudiante puede arriesgarse, cometer errores y, lo más importante, aprender y crecer.

La lectura se convierte entonces en una herramienta valiosa para el bienestar mental de los individuos. Pérez Payrol, Baute Rosales y Luque Espinoza de los Pérez Payrol et al. (2018) señalan: "En sentido general, la lectura es fundamental para el crecimiento personal y social del individuo" (p. 182), es decir, demuestra que el acto de leer va mucho más allá de la simple decodificación de palabras; es una experiencia enriquecedora que permite la conexión emocional, el escape y la reflexión, para ayudar a manejar el estrés y las preocupaciones cotidianas.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio adoptó un enfoque mixto, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas con el propósito de obtener una visión integral sobre las dificultades lectoras y su relación con la autoestima infantil. La elección de este diseño se justifica porque el fenómeno estudiado involucra tanto dimensiones objetivas (nivel de desempeño lector y autoestima) como subjetivas (percepciones, emociones y experiencias).

La muestra fue intencional y no probabilística, conformada por 37 estudiantes de Educación General Básica (EGB). Se incluyeron los subniveles EGB Elemental (estudiantes de 3.^º y 4.^º año, paralelos A y B) y EGB Media (estudiantes de 5.^º año, paralelos A y B). La selección de estos subniveles se fundamentó en que corresponden a etapas del desarrollo escolar en las que se consolidan las habilidades de decodificación y comprensión lectora, consideradas críticas para la detección temprana de dificultades en el aprendizaje de la lectura. La inclusión de los paralelos A y B respondió al criterio de garantizar diversidad dentro de la misma institución, abarcando distintos grupos de estudiantes bajo condiciones pedagógicas similares.

La muestra fue facilitada por la coordinadora pedagógica de EGB, quien identificó a los grupos con mayor pertinencia para el estudio en función de su disponibilidad y de la autorización institucional. Si bien esta selección no busca representar a la población nacional, sí refleja las características de estudiantes de contextos urbanos particulares con condiciones educativas comparables, lo que permite extraer hallazgos relevantes para el análisis de las dificultades lectoras y su relación con la autoestima en entornos escolares semejantes.

En la dimensión cuantitativa, se utilizó el instrumento Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2), prueba estandarizada cuyo objetivo es determinar la presencia de cambios cognitivos y comportamentales en niños de 5 a 16 años. Para esta investigación se priorizó el dominio de lectura, evaluando precisión, comprensión y velocidad lectora, lo que favoreció la detección temprana de posibles dificultades en el aprendizaje. Como referencia, el subdominio Precisión Lectora presentó un puntaje promedio de 45,97 (percentil 16), evidenciando un rezago en la muestra.

En la dimensión cualitativa, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes, orientadas a explorar percepciones sobre la incidencia de las dificultades lectoras en el desempeño y la autoestima estudiantil, así como entrevistas semiestructuradas a estudiantes, enfocadas en indagar su autoimagen, emociones frente a la lectura en público y experiencias de aceptación o burla. Además, se realizó observación participante en el aula, con el fin de registrar comportamientos, reacciones emocionales y dinámicas de interacción vinculadas a la lectura.

La aplicación del ENI-2 y de la Escala de Autoestima de Coopersmith se efectuó de manera individual en sesiones programadas con los estudiantes, bajo la autorización institucional

correspondiente. Posteriormente, se desarrollaron entrevistas y observaciones de aula para complementar los hallazgos cuantitativos.

Los datos cuantitativos fueron procesados mediante estadística descriptiva (frecuencias y promedios), lo que permitió caracterizar el desempeño lector y los niveles de autoestima. Por su parte, los datos cualitativos se analizaron mediante categorización temática, identificando patrones y categorías emergentes relacionadas con las experiencias lectoras y la autovaloración estudiantil. La triangulación de ambos enfoques fortaleció la validez del estudio al integrar la medición objetiva de las habilidades lectoras y la autoestima con la comprensión subjetiva proveniente de las percepciones de docentes y estudiantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Resultados para la dimensión cuantitativa

Tabla 1

Subdominio Precisión Lectora

Promedio	Percentil	Rango percentil	Clasificación
		>84	Superior
		84	Promedio alto
		26-75	Normal o promedio
		16	Promedio bajo
		5-sept	Límite
45,97	16	≤	Muy Bajo

Nota 1 La equivalencia de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2) de precisión lectora, corresponde a “Promedio bajo”, según su percentil “16”.

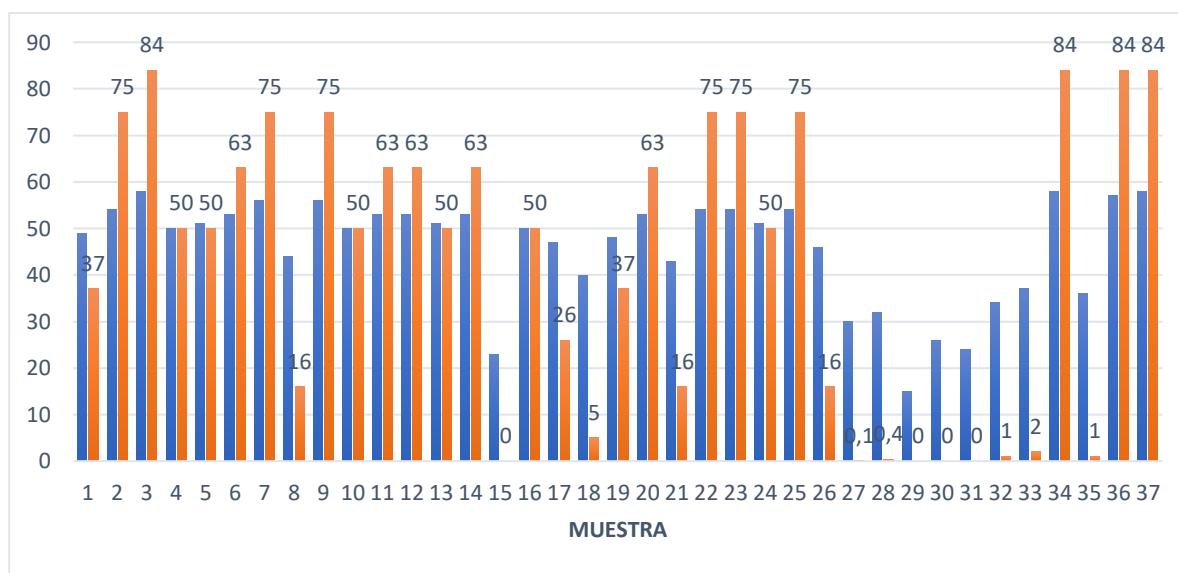


Figura 1: de los promedios, su percentil y equivalencia de precisión lectora.

Nota 2 Resultados obtenidos de la muestra (promedio y percentil) de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2) en cuanto a la precisión lectora. Las barras de color azul corresponden a la suma total y las de color tomate pertenecen a los percentiles.

Interpretación:

En la evaluación neuropsicológica infantil aplicada a un grupo de 37 estudiantes de los niveles de 3ro., 4to. y 5to. de Educación General Básica de una institución educativa particular de Quito, se obtuvo, en la prueba de lectura —subdominio de precisión—, un promedio de 45,97, correspondiente al percentil 16, lo que se clasifica como un nivel “promedio bajo”. Este resultado sugiere que las habilidades de decodificación y exactitud en la lectura presentan limitaciones significativas dentro de la muestra analizada. Valbuena et al. (2022) señalan que “la promoción y animación de la lectura debe ser aprovechada en la infancia y despertarse a partir de las actividades exploratorias, de producción presentadas al infante, siendo productos de sus propios intereses y experiencias” (pp. 521–522), enfatizando la importancia de la estimulación temprana en el desarrollo lector.

En coherencia con este planteamiento, los hallazgos evidencian que la falta de estimulación constante y dirigida podría constituir un factor determinante en las dificultades observadas para el fortalecimiento de la precisión lectora. Este déficit puede limitar, a su vez, el desarrollo de procesos superiores como el análisis crítico y la reflexión durante la comprensión de textos, subrayando la necesidad de implementar estrategias pedagógicas de fomento lector desde los primeros años de escolaridad.

Tabla 2

Subdominio Comprensión Lectora

Promedio	Percentil	Rango percentil	Clasificación
33,32	63	>84	Superior
		84	Promedio alto
		26-75	Normal o promedio
		16	
		5-sept	
			Límite
33,32	63	≤	Muy Bajo

Nota 3 La equivalencia de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2) de comprensión lectora, corresponde a “Normal o promedio”, según su percentil “63”.

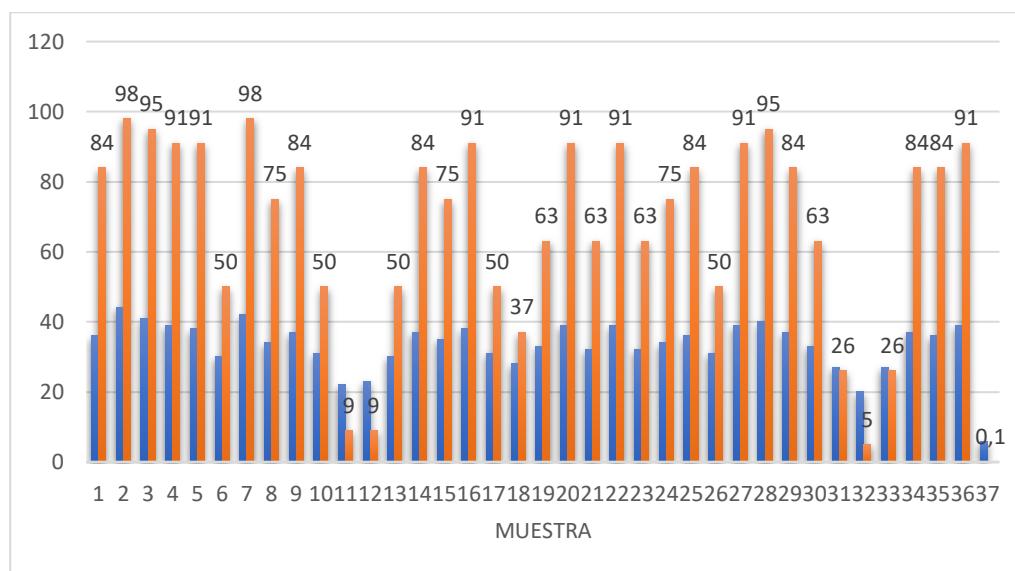


Figura 2 de los promedios, su percentil y equivalencia de comprensión lectora.

Nota 4 Resultados obtenidos de la muestra (promedio y percentil) de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2) en cuanto a la comprensión lectora. Las barras de color azul corresponden a la suma total y las de color tomate pertenecen a los percentiles.

Interpretación:

En la muestra investigada se obtuvo que, en la prueba de lectura, específicamente en el subdominio de comprensión, los participantes alcanzaron un promedio de 33,32, correspondiente a un percentil 63, lo que se ubica dentro de un nivel normal o promedio. Este resultado sugiere que la mayoría de los estudiantes presentan un desempeño adecuado en la capacidad de comprender textos escritos.

De acuerdo con Macay-Zambrano y Véliz-Castro (2019), la comprensión lectora se define como “la capacidad para entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto, como con respecto a la comprensión global del texto mismo” (p. 404). En este sentido, los hallazgos indican que los niños evaluados logran identificar, sintetizar y analizar la información de manera precisa, procesando tanto el significado de las palabras como la idea global del contenido presentado en las distintas lecturas propuestas.

Tabla 3

Subdominio Velocidad Lectora

Promedio	Percentil	Rango percentil	Clasificación
		>84	Superior
		84	Promedio alto
		26-75	Normal o promedio
		16	Promedio bajo
		5-sept	Límite
17,43	26	≤	Muy Bajo

Nota 5 La equivalencia de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2) de velocidad lectora, corresponde a “Normal o promedio”, según su percentil “26”.

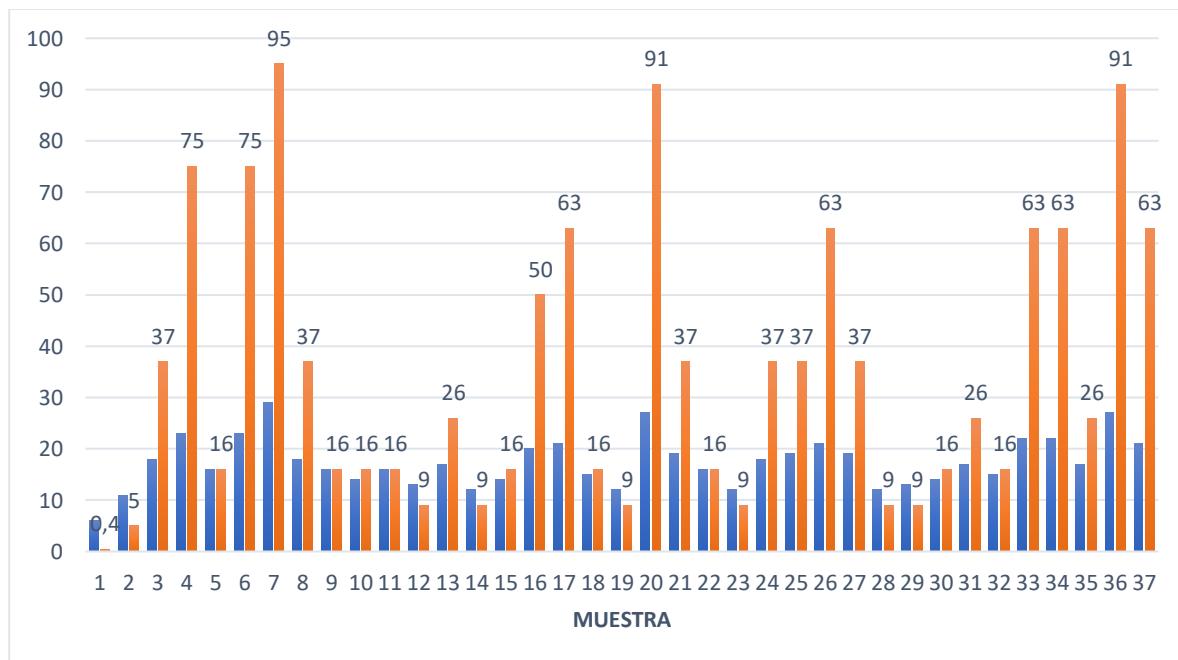


Figura 3 de los promedios, su percentil y equivalencia de velocidad lectora.

Nota 6 Resultados obtenidos de la muestra (promedio y percentil) de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2) en cuanto a la velocidad lectora (fluidez lectora). Las barras de color azul corresponden a la suma total y las de color tomate pertenecen a los percentiles.

Interpretación:

En la investigación se identificó que el promedio de velocidad lectora se ubica en el percentil 26, clasificación considerada como normal o promedio según los parámetros de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI). Este resultado indica que, si bien los estudiantes se encuentran dentro de un rango esperado, su desempeño no evidencia un nivel superior de automatización en la decodificación lectora.

Acosta et al. (2017) señalan que “la fluidez lectora solamente puede adquirirse mediante la práctica, a través de la automatización en la decodificación del grafema, considerando los aspectos cognitivos de cada estudiante, por lo que no todos tienen la misma facilidad para realizarlo de forma rápida y precisa” (p.12). Estos hallazgos respaldan la idea de que la velocidad en la lectura constituye un factor clave para el desarrollo de procesos cognitivos superiores, como la atención, la concentración y la memoria, reforzando la necesidad de promover estrategias pedagógicas que fortalezcan la práctica lectora desde las primeras etapas escolares.

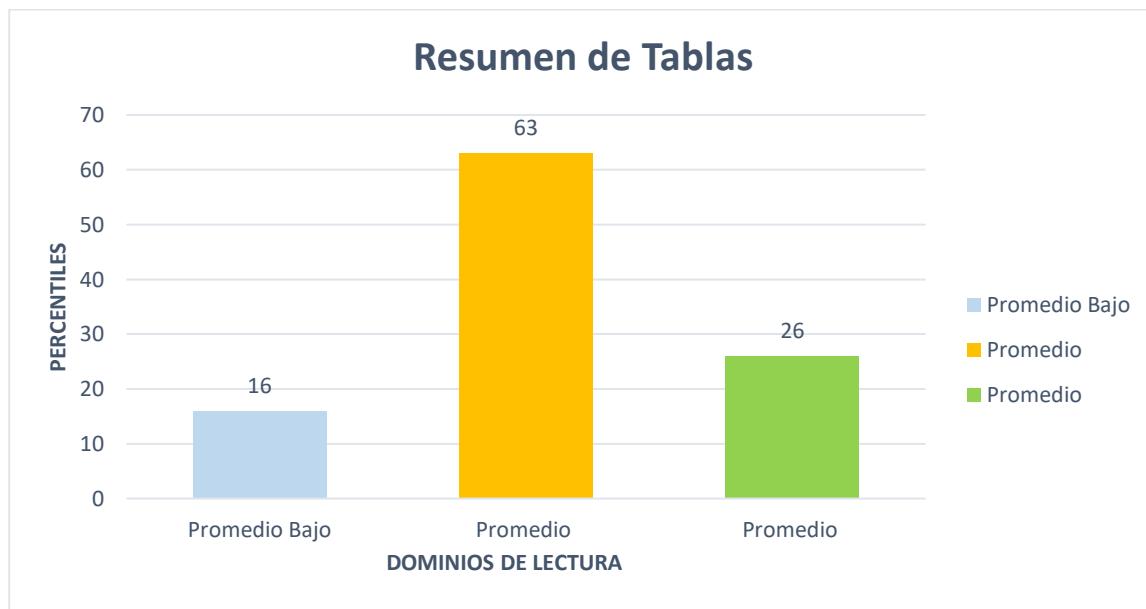


Figura 4 Resumen de Datos en Dominios de Lectura

Interpretación

En el análisis de los resultados obtenidos en un grupo de 37 estudiantes, se evidencian diferencias relevantes entre los distintos dominios evaluados. En precisión lectora, los participantes se ubicaron en el percentil 16, lo que corresponde a un promedio bajo, indicando limitaciones en la identificación y decodificación correcta de las palabras. En el subdominio de comprensión lectora, el desempeño alcanzó el percentil 63, considerado dentro del promedio esperado. Este resultado guarda relación con lo planteado por González Seijas et al. (2013), quienes señalan que “la conciencia fonológica y el conocimiento del nombre de las letras, para algunos, es un requisito esencial en la educación temprana. Estas habilidades estarían más relacionadas con la precisión lectora” (p. 101), lo que sugiere que, pese a una comprensión adecuada, la precisión puede estar afectando otros procesos lectores. Finalmente, en velocidad lectora, el grupo se ubicó en el percentil 26, correspondiente a un rango normal o promedio, aunque en el límite inferior, lo que refleja la necesidad de fortalecer la fluidez para optimizar la lectura comprensiva.

Resultados para la dimensión cualitativa

A partir de la aplicación de los instrumentos y técnicas descritas, se obtuvieron datos que reflejan no solo el nivel de desempeño lector de los estudiantes, sino también las percepciones, emociones y actitudes asociadas a esta experiencia. La información recogida mediante entrevistas y observaciones permitió identificar manifestaciones de inseguridad, vergüenza o motivación frente a la lectura, mientras que la aplicación de pruebas estandarizadas (en el caso del diseño mixto) brindó un panorama más preciso sobre las habilidades lectoras y la autoestima. En conjunto, los hallazgos ofrecen una visión integral que facilita comprender cómo las dificultades lectoras impactan en el ámbito académico y socioemocional de los niños participantes.

Tabla 4

Registro de citas textuales aplicadas a docentes y estudiantes

Fuente	Cita textual	Categoría de análisis
Docente 1	“Un poco la autoestima en que sienten que no pueden leer y que por eso muchos niños se burlan de ellos...”	Dificultades lectoras → baja autoestima
Docente 2	“Se molestan, tienen dificultades emocionales... más es porque los compañeros les molestan con eso”	Burla escolar → afectación emocional
Docente 3	“Cuando tienen que leer en público, les genera mucha ansiedad, de desconfianza, eso genera también sentimientos de poca seguridad”	Lectura en público → ansiedad / inseguridad
Estudiante 1	“Me pone nerviosa y siento que debo mejorar”	Error en lectura → nerviosismo
Estudiante 2	“Me molestan y algunos se burlan”	Burlas de compañeros → desmotivación
Estudiante 3	“Se ríen... eso me hace sentir mal e insegura”	Reacción de pares → inseguridad
Estudiante 4	“Vergüenza”	Error en lectura → vergüenza

Los resultados obtenidos evidencian que las dificultades lectoras se presentan de manera recurrente en el aula y generan un impacto directo en la autoestima y la participación escolar de los estudiantes. Desde la perspectiva de los docentes, se observa que los niños que presentan rezago lector suelen experimentar frustración y baja confianza en sí mismos, especialmente cuando deben leer en público: “siento que se frustra porque sabe quedar... y los compañeros como le quieren decir, no estás leyendo bien” (Docente 1). Esta percepción se refuerza con las observaciones del Docente 2, quien señala que las burlas de los compañeros incrementan las dificultades emocionales y reducen la disposición a participar en clase.

En la misma línea, los estudiantes reconocen sentimientos de nerviosismo, vergüenza o inseguridad al equivocarse en la lectura: “Me pone nerviosa y siento que debo mejorar” (Estudiante 1); “Se ríen... eso me hace sentir mal e insegura” (Estudiante 3). Estas experiencias revelan que las reacciones del entorno escolar, en particular la respuesta de los compañeros, influyen de manera significativa en la autovaloración y la disposición para intervenir en actividades académicas.

No obstante, también emergen evidencias de resiliencia y motivación. Algunos estudiantes afirman sentirse orgullosos de sus logros cuando reciben retroalimentación positiva: “Cuando hice mi primera exposición en público y todos me felicitaron” (Estudiante 1). Asimismo, los docentes destacan la importancia de incentivar la lectura con materiales de interés personal, como cómics o novelas juveniles, lo que contribuye a fortalecer la confianza y la motivación hacia la lectura.

En conjunto, estos hallazgos reflejan que la relación entre dificultades lectoras y autoestima es compleja y se configura a partir de la interacción entre las limitaciones académicas y el clima emocional generado por docentes y compañeros en el aula.

Discusión

Los resultados de la presente investigación evidencian que en Ecuador el 16% de la muestra presenta un promedio bajo en precisión lectora, cifra considerablemente inferior a la reportada en Perú (54,04%) según Quispe et al. (2023). A pesar de tratarse de países pertenecientes a América Latina, está marcada diferencia porcentual podría estar relacionada con la insuficiente atención que recibe la enseñanza de la lectura en edades tempranas, aspecto que influye directamente en el desarrollo de habilidades lectoras fundamentales.

En relación con la comprensión lectora, Ecuador alcanza un 63%, valor que puede considerarse dentro de un rango promedio. Sin embargo, el estudio Dos años después: salvando a una generación (Banco Mundial & UNICEF, 2023) alerta que el 80% de los estudiantes de sexto grado en América Latina y el Caribe no logra comprender un texto sencillo, lo que confirma una problemática regional en esta habilidad. De igual manera, INFOBAE (2024) señala que, a nivel latinoamericano, la comprensión textual “no resulta ser sencilla como lo parece” (p.3). Aunque los datos ecuatorianos sean relativamente más favorables, resulta indispensable implementar estrategias pedagógicas que promuevan el gusto por la lectura, de modo que la comprensión lectora trascienda el ejercicio mecánico y se convierta en una actividad significativa.

En cuanto a la velocidad lectora, Ecuador registra un 26%, porcentaje distante del 79,44% reportado en una universidad de Chile Caballero et al. (2021). Esta diferencia podría explicarse, entre otros factores, por la calidad y consistencia de los procesos educativos entre ambos países. Cabe destacar que, en el contexto ecuatoriano, la lectura no constituye una prioridad dentro de las instituciones educativas, lo que limita su fomento sistemático. La muestra analizada estuvo conformada por estudiantes que manifestaron dificultades lectoras y desinterés en las actividades propuestas. No obstante, se procuró incorporar materiales atractivos y adecuados a su edad, con el fin de estimular la motivación y favorecer una participación, elementos clave para el desarrollo de una lectura comprensiva y fluida.

CONCLUSIÓN

Los hallazgos de este estudio permiten concluir que las dificultades en la lectura tienen un origen multifactorial, pudiendo ser de carácter intrínseco (propio de cada estudiante, relacionado con procesos cognitivos, emocionales y motivacionales) o extrínseco (vinculado al entorno familiar, escolar y social). Esta doble dimensión evidencia que la lectura no puede ser comprendida únicamente como una habilidad académica, sino como un proceso integral que repercute en la autoestima, la motivación y la participación escolar de los estudiantes.

En el ámbito institucional, se destaca la necesidad de un involucramiento temprano de docentes y familias en el proceso lector. La realización de charlas, talleres y actividades de animación a la lectura permite promover hábitos sostenidos y estrategias adaptadas a los distintos estilos de aprendizaje, favoreciendo así la prevención de futuras dificultades. En este sentido, resulta esencial aprovechar los recursos tecnológicos disponibles para diseñar materiales didácticos innovadores y accesibles que refuerzen el aprendizaje, siempre que exista predisposición e iniciativa para trabajar de manera conjunta tanto dentro del aula como en el hogar.

Asimismo, los resultados confirmán que la autoestima y la motivación desempeñan un papel decisivo en el desempeño lector. Los estudiantes con mayores dificultades manifiestan sentimientos de inseguridad, vergüenza y desconfianza frente a la lectura en público, mientras que la retroalimentación positiva, la orientación docente y el uso de recursos atractivos (como cómics,

narrativas juveniles o materiales interactivos) fortalecen la confianza y la resiliencia. En este marco, el clima emocional del aula y las habilidades pedagógicas del docente se configuran como factores determinantes para la construcción de experiencias lectoras significativas.

Cabe subrayar que las dificultades lectoras observadas no constituyen un problema aislado de la institución investigada, sino que reflejan un reto de alcance nacional, relacionado con los bajos hábitos de lectura y la escasa motivación hacia esta práctica. De no atenderse, esta realidad puede generar repercusiones negativas en la trayectoria académica, personal, social y profesional de niños y jóvenes, limitando su acceso a conocimientos, oportunidades y desarrollo crítico.

Finalmente, este estudio invita a repensar la lectura como una práctica social y cultural, más allá de los parámetros de evaluación escolar. La lectura debe ser concebida como la capacidad de comprender, reflexionar y construir significados, habilidades fundamentales para el aprendizaje autónomo y la comunicación efectiva. En consecuencia, se recomienda implementar estrategias que despierten el interés por leer, integrando herramientas tecnológicas, fomentando espacios de lectura recreativa y fortaleciendo el acompañamiento familiar. Solo mediante un esfuerzo articulado entre instituciones educativas, familias y sociedad se logrará que la lectura se consolide como un hábito cotidiano, fuente de conocimiento y herramienta esencial para el desarrollo integral de los estudiantes.

REFERENCIAS BILIOGRÁFICAS

- Acosta, J., Desirée, M., & Morillo, T. (2017). Un estudio de revisión sobre la fluidez lectora en educación infantil. <https://n9.cl/lauvk>
- Acosta, R., & Hernández, J. (2004). La autoestima en la educación. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 1(11), 82–95. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83601104>
- Amado, A., Fernández, A., Roche, A., Joga, L., Pías, L., Poch, M., Ramos, I., & Cardo, E. (2022). Trastornos del aprendizaje: definiciones. AEP. Protocolos, 1–10. www.aeped.es/protocolos/
- Arteaga, M., Luna, H., Ramírez, C., & Navarrete, M. (2019). Importancia del método en la enseñanza de la lectura a niños con dificultades de aprendizaje. Uniandes EPISTEME. *Revista Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 6(4), 595–606. <https://n9.cl/ukl86>
- Barrientos, L., Ruiz, M., Krahl Vitale, T., Montesano, D., & Ledezma, A. (2019). *El impacto de la tecnología en la lectura (1st ed.). Donadello Bettina 2019 CONAIISI: VII Congreso Nacional de Ingeniería Informática: Sistemas de Información*. Universidad Nacional de la Matanza. <https://n9.cl/z1kkf>
- Bernabeu, J. (2003). La Lectura-Compleja actividad de conocimiento. *Interlingüística (Asociación de Jóvenes Lingüistas)*. 151–160. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=918588>
- Borzone, A. M. (2005). La Lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: Un Medio Para el Desarrollo de Estrategias Cognitivas Lingüísticas. *Psykhe*, 14(1), 193–209. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282005000100015>
- Caballero, G., Carbonell, F., López, J., & Villarroel, T. (2021). Medición remota de la velocidad lectora en estudiantes de derecho: Una contribución a la racionalización de la carga

académica. Revista Pedagogía Universitaria y didáctica Del Derecho, 8(2), 193–212.
<https://doi.org/10.5354/0719-5885.2021.64735>

Calero, A. (2014). Fluidez Lectora y Evaluación Formativa. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1, 33–48. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i1.10>

Camargo, G. S. (2010). Estudio descriptivo de una Familia Disléxica y la Herencia como factor. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.*, 6, 7–36. <https://n9.cl/eyckd>

Carrero Barril, F. (2015). *Los modelos de situación en la comprensión de textos en las personas con déficit auditivo*. Universidad de Málaga. <https://n9.cl/wjsbf>

Cassany, D. (2006). *TRAS LAS LÍNEAS. Sobre la lectura contemporánea*. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://n9.cl/gej0>

Corrá, F., Zambianchi, E., Melero Rodríguez, C. A., & Banzato, M. (2012). *La dislexia en la edad adulta*. Universitat Ca' Foscari Venezia. <https://n9.cl/4mfn9>

Chavaría, J., Loor, R., Zambrano, G., & Zambrano, S. (2025). Estrategias Efectivas para Fomentar la Lectura en Niños y Adolescentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 9(1), 7425–7441. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16417

Domínguez, I., Rodríguez, L., Torres, Y., & Ruiz, M. (2015). Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial. *Estudios Del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 3(1), 94–102. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552357190012>

Echevarría, M., & Gastón, I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 10, 1–16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501006>

El Telégrafo. (2014). Poco interés por la lectura. *EL Telégrafo el decano digital*. <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/regional/1/poco-interes-por-la-lectura>

Fumagalli, J., Barreyro, J. P., & Jaichenco, V. (2017). Niveles De Fluidez Lectora Y Comprensión De Textos. *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 163–186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6895480>

González Seijas, R. M., López Larrosa, S., Vilar Fernández, J., & López-Vázquez, A. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de Investigación En Educación*, No, 11(2), 98–110. <http://webs.uvigo.es/reined/>

Hidalgo-Fuentes, S., Martínez-Álvarez, I., & Sospedra-Baeza, M. J. (2022). Autoestima y procrastinación en el ámbito académico: un metaanálisis. *Revista Fuentes*, 24(1), 77–89. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.19907>

Jiménez, J., & Labrador, F. (2012). Dislexia en español. Prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos: Vol. Primera (Pirámide). <https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/5b672b9dabdb3efa59e16471735c028a.pdf>

Jiménez, J., & González, T. (2023). The evolutionary hypothesis in the functional analysis of dyslexia. Linguistic approach to the case study in twinity. *Lengua y Sociedad. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 22(2), 65–103. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v22i2.24582>

Laureano, R., García, B., & Ramos, G. (2010). Factores de riesgo para dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura. *Enf Neurol*, 9(1), 17–19. <https://www.medigraphic.com/pdfs/enfneu/ene-2010/ene101e.pdf>

Lojano Alvarado, A. D., & Solórzano, F. (2017). *Cómo Influye La Autoestima En El Rendimiento Académico De Los Estudiantes*. Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/14319/1/UPS-CT007031.pdf>

Luna, M. E., Vestfrid, M., De Andrea, P., & Legarralde, T. (2021). *Una introducción a la genética humana* (Editorial de la UNLP, Ed.; pp. 64–116). www.memoria.fahce.unlp.edu.ar

Macay-Zambrano, M. E., & Véliz-Castro, F. Z. (2019). Niveles en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios. *Polo del Conocimiento*, 4(3), 401–415. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7164280.pdf>

Ministerio de Educación, D. y C. (2025). *i3...2...1... VOLVEMOS AL AULA!* <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/08/lineamientos-volvemos-al-aula.pdf>

Monroy, Y. L. (2018). *El contexto sociocultural en las prácticas de la lectura inicial*. Universidad Externado De Colombia. <https://n9.cl/965mu>

Montealegre, R., & Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25–40. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79890103>

Montes-Hidalgo, J., & Tomás-Sábado, J. (2016). Autoestima, resiliencia, locus de control y riesgo suicida en estudiantes de enfermería. *Enfermeria Clinica*, 26(3), 188–193. <https://doi.org/10.1016/j.enfccli.2016.03.002>

Munita, F. (2016). Teaching practices, beliefs, and teacher's reading practices in a school that's successful at promoting reading. *OCNOS*, 15(2), 77–97. https://doi.org/10.18239/OCNOS_2016.15.2.1140

Naido. (1981). *Evaluación de la lectura*. <https://n9.cl/6e10r>

Obaco Soto, E. E., Vega Merchan, K. M., Valverde Mata, S. D., & Lara Lara, F. (2023). Factores que generan desinterés por la lectura: un estudio descriptivo. *Ideas y Voces*, 3(1), 30–47. <https://doi.org/10.60100/bciv.v3i1.33>

Ordóñez-Iriarte, J. M. (2020). Mental health and environmental health. A prospective view. SESPAS Report 2020. *Gaceta Sanitaria*, 34(S1), 68–75. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.05.007>

Parada, N., Valbuena, C., & Ramírez, G. (2018). La autoestima en el proceso educativo, un reto para el docente. *Educación y Ciencia*, 19, 127–144. <https://doi.org/10.19053/01207105.7772>

Pérez Payrol, V. B., Baute Rosales, M., & Espinoza de los Monteros, M. L. (2018). El hábito de la lectura: una necesidad impostergable en el estudiante de ciencias de la educación. Universidad

y sociedad | *Revista Científica de La Universidad de Cienfuegos*, 10(1), 180–189.
<http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

Pérez Villalobos, H. (2019). Autoestima, teorías y su relación con el éxito personal. *Alternativas En Psicología*, 41, 22–32. <https://n9.cl/y4r28>

Piquerias, J., Ramos, V., Martínez, A., & Oblitas, L. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2), 85–112.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134213131007>

Quiroga, M. del P. (2011). El Impacto de las Nuevas Tecnologías y las Nuevas Formas de Relación en el Desarrollo. *Revista de Psicología Educativa*, 17(2), 147–161.
<https://doi.org/10.5093/ed2011v17n2a3>

Quispe, Y., Montufar, J., Pilco, D., Mamani, F., Capaquirá, A., & Loayza, C. (2023). Fluidez Lectora en Estudiantes de IV y V Ciclo de Educación Primaria de la Institución Educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(6), 5924–5935.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9132

Ramírez, M. (2010). Enseñanza de la lecto-escritura _ procesos cognitivos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 479–485.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832326052>

Rodríguez-Saltos, E. R., Moya-Martínez, M. E., & Rodríguez-Gámez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Revista científica dominio de las ciencias*, 6(2), 23–50. <https://n9.cl/rgmer>

Romero Pérez, J. F., & Lavigne Cerván, R. (2004). *Dificultades en el aprendizaje unificación de criterios diagnóstico*. TECNOGRAPHIC, S.L. https://www.uma.es/media/files/LIBRO_I.pdf

Ruiz, C., Sazo, E., & Gálvez, J. (2014). Sociedad Interamericana de Psicología Organismo Internacional. *Interamerican Journal of Psychology*, 48(2), 212–222.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28437146008>

Sánchez, L., Ordóñez, J., & Bustamante, M. (2022). Detección temprana. MENDIVE Revista de Educación, 20(3), 944–952. <https://n9.cl/eh1eb>

Sánchez, I., & Valdivieso, J. (2020). *Desarrollo de la Conciencia Fonológica a través de las TIC: propuesta de intervención logopédica*. Universidad de Valladolid. <https://n9.cl/vzsfr>

Santiuste, V., & López, C. (2005). Nuevos aportes a la intervención en las dificultades de lectura. *Universitas Psychologica*, 4(1), 13–22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64740102>

Simbaña Gallardo, V. P., Santillán Jiménez, R. A., Ramírez Conchambay, A. M., & Pilaguano Pullopaxi, M. M. (2021). Estrategias lectoras para el desarrollo del pensamiento crítico. *Tsafiqui - Revista Científica En Ciencias Sociales*, 12(17), 86–96.
<https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v12i17.921>

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Interventions for children's language and literacy difficulties. In *International Journal of Language and Communication Disorders* (Vol. 47, Issue 1, pp. 27–34). <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00081.x>

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* (Editorial Graó Barcelona, Ed.). <https://n9.cl/3fjy>

Sumba Portilla, A. M., & Lima Machuca, B. (2016). *Dificultades en el aprendizaje de lengua y literatura en los estudiantes del séptimo año de educación general básica de la escuela Alfonso María Borrero de la parroquia Santa Ana del cantón Cuenca*. Universidad Politécnica Salesiana. H.M.S.O. <https://n9.cl/6gkr8>

Tamayo, S. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 423–432. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10372>

Valbuena España, C. E., Alvarado Pereira, G. J., & Mora Tovar, V. J. (2022). Estrategias creativas en la promoción de la lectura. *Revista Ciencias de La Educación*, 32(60), 518–540. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/60/art04.pdf>

Vázquez Borges, E., Gazca, S., & Méndez, R. (2019). Influence of reading on the academic performance of students of the exact sciences and engineering campus of the autonomous university of Yucatán. *Revista Académica Ingeniería*, 23(2), 1–16. <https://www.redalyc.org/journal/467/46760454001/html/>

Wolf, M. (2007). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura* Maryanne Wolf. <https://pdfcoffee.com/maryanne-wolf-pdf-free.html>

CONFLICTOS DE INTERESES

Los autores no refieren conflictos de intereses