

# **Cultura lectora en la escuela obligatoria: entre la transmisión institucional y la significación vital**

## **Reading Culture in Compulsory Education: Between Institutional Transmission and Vital Meaning**

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-411-724>

**Alex Egea Andrés**

<https://orcid.org/0000-0001-8869-5342>

*Universidad de Barcelona*

**Adrià Paredes Santín**

<https://orcid.org/0000-0002-8096-3979>

*Universidad de Barcelona*

### **Resumen**

Este artículo presenta una revisión sistemática cualitativa de la literatura científica para analizar el papel que desempeña la escuela obligatoria en la construcción de una cultura lectora crítica, equitativa y comunitaria. El estudio parte de un enfoque interpretativo y comparativo, y se estructura a partir del análisis temático de 261 artículos publicados entre los años 2000 y 2025 en bases de datos como ERIC, Scopus, Web of Science y Dialnet.

Los resultados evidencian que la cultura lectora es un fenómeno complejo, dinámico y contextualizado, que no puede reducirse a una mera habilidad técnica. En este marco, la escuela se configura como un agente insustituible para garantizar el acceso universal a prácticas lectoras diversas, significativas y emancipadoras, especialmente cuando articula pedagogías críticas y contextualizadas.

De este modo, se analiza el papel complementario de otros agentes sociales —familias, bibliotecas y entornos digitales— y se destacan los contrastes culturales e institucionales entre territorios. El artículo concluye que la promoción de una cultura lectora inclusiva requiere una apuesta colectiva y sistémica que reconozca la lectura como un derecho cultural, una práctica social y una herramienta de transformación democrática.

Palabras clave: cultura lectora, función pedagógica de la escuela, equidad educativa, prácticas lectoras, agencia lectora.

### **Abstract**

This article presents a qualitative systematic review of the scientific literature to analyze the role of compulsory education in fostering a critical, equitable, and community-based reading culture. The study adopts an interpretive and comparative approach, structured through thematic analysis of 261 articles published between 2000 and 2025 in databases such as ERIC, Scopus, Web of Science, and Dialnet.

The findings reveal that reading culture is a complex, dynamic, and context-dependent phenomenon that cannot be reduced to a mere technical skill. Within this framework, the school emerges as an irreplaceable agent in ensuring universal access to diverse, meaningful, and empowering reading practices—especially when it embraces critical and context-aware pedagogies.

The article also examines the complementary role of other social actors—families, libraries, and digital environments—and highlights cultural and institutional contrasts across territories. It concludes that promoting an inclusive reading culture requires a collective and systemic commitment that recognizes reading as a cultural right, a social practice, and a tool for democratic transformation.

Keywords: reading culture, pedagogical role of schools, educational equity, reading practices, reading agency.

## **1. Introducción**

La transmisión de la cultura lectora nunca ha tenido el carácter de una responsabilidad a compartir por parte de distintos agentes sociales. Por el contrario, a lo largo de toda la historia de la educación moderna, esta labor se ha atribuido casi en exclusiva a la escuela, que ha sido considerada la institución central en la formación del alumnado, tanto en lo que atañe a lo

cultural como a lo lingüístico. Esta perspectiva institucionalizada confería a la escuela un inmerecido papel protagónico, en detrimento de posibles fuentes alternativas de la misma labor de transmisión, como la familia, las bibliotecas o los medios de comunicación.

Sin embargo, en las últimas décadas esta visión unilateral ha sido cuestionada y en un enfoque más ecosistémico se ha enfatizado cómo la cultura lectora se crea a través de múltiples interacciones contextuales entre entornos formales e informales. No obstante, inclusive dentro de este marco amplificado, la responsabilidad de la escuela queda —y debería quedar— específica e intransferiblemente a su cargo: brindar igualdad de oportunidades de acceso a la cultura escrita, asegurar un acompañamiento sistemático en los procesos lectores y colaborar en la formación de una ciudadanía crítica a través de la lectura.

A pesar de esta pluralidad de actores, la escuela se configura como un espacio privilegiado desde el punto de vista social, institucional, normativo y pedagógico. En este marco, el artículo parte de un objetivo central que es identificar y delimitar el valor diferencial que adquiere la escolarización en la formación de sujetos lectores y el acceso a la cultura escrita, con capacidad de comprensión, interpretación y transformación del mundo.

Las investigaciones recientes cuestionan una concepción imperante (Paredes, 2024) y reduccionista de la cultura lectora, centrada exclusivamente en la adquisición de habilidades técnicas. En contraposición, cada vez más estudios destacan que la lectura constituye una práctica social y culturalmente situada, que incorpora valores, actitudes, usos simbólicos y procesos de identificación y significación vital (Morse, Ngwato & Huston, 2024; Simşek, 2021).

Para responder a la pregunta de investigación planteada, este estudio se estructura en torno a cuatro ejes analíticos interrelacionados. En primer lugar, se aborda el concepto de cultura lectora desde una perspectiva crítica y sociocultural, con definiciones que trascienden el enfoque funcionalista y que entienden la lectura como una práctica significativa, colectiva y contextual (Morse, Ngwato & Huston, 2024). En segundo lugar, se analiza el rol específico de la escuela como institución capaz de ofrecer itinerarios de lectura estructurados, sostenidos y orientados al desarrollo del pensamiento

crítico y la inclusión educativa (Karadag Yilmaz, Horzum & Koyuncu, 2024).

El tercer eje examina la contribución —a menudo complementaria pero desigual— de otros agentes sociales, como las familias, las bibliotecas o los entornos digitales (Chaka & Govender, 2017), que, si bien facilitan el acceso a la lectura, dependen en gran medida del contexto socioeconómico y cultural de las personas lectoras. Finalmente, el cuarto eje introduce una mirada comparativa y contextualizada, analizando los contrastes culturales e institucionales que se manifiestan en la literatura internacional. Este último apartado permite evidenciar cómo los marcos políticos, los enfoques curriculares y las dinámicas comunitarias condicionan profundamente tanto las prácticas lectoras como las formas de enseñar a leer en diferentes contextos educativos (Rozaimie, 2024).

## **2. Enfoque y metodología**

Se ha llevado a cabo un análisis temático guiado por cuatro variables analíticas interrelacionadas: (1) el concepto de cultura lectora, (2) el rol de la escuela, (3) el rol de otros agentes sociales y (4) los contrastes culturales e institucionales. Con el fin de garantizar la transparencia y la fiabilidad metodológica, la revisión se ha estructurado siguiendo la adaptación cualitativa del protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) propuesta por Page et al. (2021), adecuándola a los requerimientos de una revisión interpretativa de carácter crítico y educativo.

### **2.1. Criterios de selección**

Con el objetivo de garantizar la pertinencia temática, la coherencia analítica y la calidad científica del corpus documental incluido en esta revisión, se establecieron criterios de elegibilidad. La definición precisa de estos criterios ha sido fundamental para asegurar que los estudios seleccionados se ajustaran de forma precisa a los objetivos de la investigación y permitieran un análisis comparativo sólido y relevante (Kamalova & Koletvinova, 2016).

Concretamente, la selección de las publicaciones responde a la voluntad de identificar investigaciones que aborden con una mirada crítica la función de la escuela como agente activo en la construcción y transmisión de la cultura lectora, especialmente en contextos en los que esta se confronta o se complementa con otros espacios sociales de formación lectora, como la familia, las bibliotecas o los entornos digitales (Chaka & Govender, 2017).

En primer lugar, se incluyeron exclusivamente publicaciones revisadas por pares (peer reviewed), como garantía del rigor metodológico y de la validez de las aportaciones teóricas y empíricas. Este filtro aseguró que todas las fuentes analizadas cumplieran los estándares académicos exigibles en una revisión de carácter científico.

En segundo lugar, se estableció un marco temporal comprendido entre los años 2000 y 2025, con la finalidad de centrar la revisión en estudios actuales y contextualizados en los cambios sociales, culturales y educativos del siglo XXI, relacionados con la digitalización y las transformaciones en las prácticas lectoras escolares.

En tercer lugar, solo se consideraron publicaciones disponibles en texto completo, algo imprescindible para llevar a cabo una lectura crítica y un análisis temático detallado de los contenidos. Se descartó cualquier documento que no ofreciera acceso íntegro a su contenido.

En cuarto lugar, se incluyeron únicamente textos redactados en catalán, castellano o inglés, para garantizar la comprensión y el análisis directo de los documentos, e incorporar al mismo tiempo una diversidad de perspectivas procedentes de contextos culturales y educativos diferenciados.

En quinto lugar, se restringió la selección a estudios centrados en el nivel educativo de educación primaria (ISCED-1), ya que es en esta etapa donde se establecen las bases fundamentales de la relación entre infancia, escuela y cultura lectora, y donde se despliegan las políticas y prácticas lectoras con mayor impacto a largo plazo. En sexto lugar, las publicaciones debían tratar explícitamente el papel de la escuela en la transmisión de la cultura lectora, ofreciendo comparaciones o contrastes con otros entornos de aprendizaje no formales, como las familias, las bibliotecas o las plataformas digitales.

Finalmente, solo se seleccionaron aquellos estudios que permitieran

analizar las dimensiones pedagógicas, culturales y estructurales implicadas en el desarrollo de una cultura lectora escolar. Se priorizaron trabajos que incorporaran marcos conceptuales sólidos, enfoques críticos y análisis cualitativos que facilitaran la interpretación de los procesos educativos e institucionales vinculados a la lectura.

Este conjunto de criterios de inclusión y exclusión ha permitido construir una muestra coherente, fundamentada y metodológicamente sólida, que responde a los estándares de calidad exigibles en una revisión sistemática cualitativa. Además, la aplicación combinada de filtros temáticos, temporales, lingüísticos y epistemológicos ha permitido delimitar un conjunto equilibrado de fuentes, que integra tanto investigaciones de base empírica como trabajos teóricos con un fuerte componente interpretativo (Simsek, 2021).

## 2.2. Fuentes de información y estrategia de búsqueda

La identificación y selección de la literatura se ha llevado a cabo mediante una estrategia de búsqueda sistemática, desarrollada específicamente para garantizar el alcance, la calidad y la relevancia de los estudios incorporados. Esta estrategia se ha basado en la consulta de cuatro bases de datos académicas internacionales y nacionales de referencia, todas ellas ampliamente reconocidas por su rigor científico y por su cobertura temática en el ámbito educativo y de las ciencias sociales: ERIC, Scopus, Web of Science y Dialnet.

Para optimizar la recuperación de estudios relevantes, la búsqueda se diseñó de manera estructurada y replicable, adaptándose a las características y funcionalidades específicas de cada base de datos. Se utilizaron combinaciones de términos clave y operadores booleanos (AND, OR) para generar conjuntos de resultados que respondieran a la pregunta de investigación y a las variables analíticas del estudio.

Los descriptores utilizados se formularon en inglés, catalán y castellano, con el objetivo de captar el máximo de producción científica contextualmente diversa. Entre los términos empleados destacan: *“school AND reading culture”*, *“school literacy practices”*, *“educational transmission AND reading”*, *“cultural literacy AND schools”*, así como *“escola i cultura*

*lectora*”, “*escuela y cultura lectora*”, “*pràctiques de cultura lectora*”, “*transmissió educativa i lectura*” i “*alfabetització cultural i escola*”, entre otras.

### 2.3. Proceso de selección y extracción de datos

El procedimiento de selección de los estudios incluidos en esta revisión se estructuró en varias fases sucesivas, con el objetivo de aplicar rigurosamente los criterios de elegibilidad establecidos y asegurar la calidad, relevancia y coherencia del corpus final. Este proceso se llevó a cabo mediante una combinación de técnicas de gestión bibliográfica, análisis documental y lectura crítica, siguiendo los principios del protocolo PRISMA (Page et al., 2021) y adaptándolo a un enfoque cualitativo e interpretativo.

- **Identificación de registros:** En una primera fase, se realizó una búsqueda exploratoria sin filtros en las cuatro bases de datos. Esta primera aproximación permitió obtener un total de 61.831 registros preliminares, que constituían el conjunto inicial potencialmente relevante para el estudio.
- **Eliminación de duplicados:** Los resultados obtenidos fueron importados a un gestor de referencias bibliográficas, donde se procedió a la eliminación de documentos duplicados que aparecían en más de una base de datos.
- **Revisión inicial (cribado):** En esta tercera fase, se realizó una revisión preliminar de los títulos y resúmenes de cada registro para determinar su adecuación a los criterios de inclusión.
- **Lectura completa de los textos seleccionados:** Los estudios que superaron la fase anterior fueron sometidos a una lectura íntegra y detallada, a fin de confirmar su pertinencia conceptual, rigor metodológico y relevancia empírica o teórica.
- **Selección final:** Como resultado de este proceso sistemático y progresivo, se determinó una muestra final de 261 artículos que cumplen íntegramente los criterios de elegibilidad definidos.

Con el fin de facilitar la comprensión global del corpus analizado y

garantizar la transparencia del proceso de revisión, a continuación se presenta una tabla de clasificación que resume las principales características de los 261 artículos seleccionados.

**Tabla 1.** Distribución del corpus de estudios según base de datos, ámbito geográfico y agentes sociales analizados (Elaboración propia)

Criterio de clasificación	Categorías	N
Base de datos de origen	ERIC	74
	Scopus	65
	WoS	58
	Dialnet	64
Ámbito geográfico del estudio	Europa	103
	América	59
	África	24
	Asia	42
	Oceanía	33
Agentes comparados con la escuela	Familia	91
	Bibliotecas	56
	Entornos digitales	48
	Más de un agente	66

Esta clasificación proporciona una visión panorámica de la muestra y contribuye a reforzar la transparencia del procedimiento metodológico. Permite constatar que el corpus está formado por una muestra diversa, multidisciplinaria e internacional, que refleja la pluralidad de enfoques existentes en el estudio de la cultura lectora. La presencia significativa de estudios cualitativos y conceptuales se alinea con el enfoque interpretativo de la revisión, mientras que la variedad de ámbitos geográficos e idiomas refuerza su dimensión comparativa e intercultural.



## **2.4. Análisis temático y variables de estudio**

Una vez finalizado el proceso de selección, se procedió a desarrollar un análisis temático de carácter cualitativo, orientado a identificar patrones recurrentes, tensiones conceptuales y aportaciones significativas dentro del corpus de 261 artículos. Este análisis se estructuró a partir de cinco variables centrales, previamente definidas de acuerdo con los objetivos y preguntas de investigación del presente estudio. Las cuatro dimensiones analíticas, interconectadas entre sí, han permitido establecer una lectura transversal y crítica del conjunto de la literatura revisada: Concepto de cultura lectora., Rol de la escuela, Rol de otros agentes sociales y Contrastes culturales e institucionales.

El análisis se desarrolló siguiendo un enfoque inductivo que atendía a las recurrencias, divergencias y relaciones emergentes entre los distintos estudios. Este proceso permitió generar códigos temáticos abiertos y flexibles, al tiempo que facilitó la comprensión de las dinámicas institucionales, pedagógicas y socioculturales que configuran la cultura lectora en contextos escolares.

## **3. Resultados**

Los resultados de esta revisión cualitativa se organizan en torno a cuatro ejes temáticos centrales, definidos a partir de las variables analíticas establecidas en la fase metodológica. Esta estructura responde a la idea de presentar los contenidos del corpus de manera sistemática, facilitando su interpretación crítica y comparativa.

Cada eje analítico refleja una dimensión fundamental del fenómeno estudiado, desde el marco conceptual que sostiene el término “cultura lectora”, hasta las funciones específicas de la escuela, la interacción con otros agentes sociales y las diferencias detectadas según los contextos institucionales y culturales. Así, la presentación de los resultados no se limita a una descripción de los estudios, sino que propone una lectura integradora y problematizadora, capaz de dar cuenta de la complejidad del papel que ejerce la escuela en la

transmisión de la cultura lectora en el mundo contemporáneo.

### **3.1. Variable 1 – El concepto de cultura lectora**

Los distintos ejes analizados en esta revisión permiten abordar las múltiples facetas del fenómeno investigado. Desde la comprensión teórica del concepto de “cultura lectora” hasta las prácticas concretas que la escuela pone en juego para promoverla, el recorrido incluye también el papel pedagógico, simbólico e institucional de la educación formal, el vínculo con otros actores sociales y las variaciones que se observan según el contexto cultural, político o territorial.

La organización temática adoptada no solo ha servido para ordenar y sintetizar el conocimiento extraído del corpus, sino también para ofrecer una lectura crítica que permite comprender mejor la complejidad creciente del rol que desempeña la escuela en la construcción y transmisión de una cultura lectora con sentido crítico, equitativo y comunitario. En esta línea, distintas investigaciones coinciden en señalar la necesidad de dejar atrás visiones reduccionistas de la lectura, centradas únicamente en habilidades técnicas, y apuestan por enfoques que reconozcan su dimensión afectiva, participativa y culturalmente situada (Türkel, Özdemir & Akbulut, 2019).

Uno de los resultados más relevantes de esta revisión es la consolidación de una visión ampliada y compleja del concepto de cultura lectora, alejada de un enfoque meramente técnico o instrumental. Diversos estudios recientes como los de Morse, Ngwato y Huston (2024) y Olasehinde et al. (2015) han contribuido a consolidar una crítica fundamentada a las concepciones reduccionistas de la lectura, que la identifican con procesos mecánicos de decodificación y con una finalidad puramente funcional dentro del currículo escolar.

Leer no es solo una habilidad, sino una forma de estar en el mundo: una manera de habitar el pensamiento, de enlazarse con la memoria colectiva, de construir identidad y de articular resistencias simbólicas. Como han apuntado autores como Simşek (2021), la lectura puede entenderse como una filosofía de vida: una actividad continua y significativa que acompaña a las personas a lo largo de su desarrollo vital, modelando su forma de entender la realidad, de

conectarse con los demás y de proyectarse en el futuro.

Desde esta mirada, leer implica mucho más que acceder a información: es una forma de dar sentido, de explorar el mundo y de nombrar lo vivido. Esto supone reconocer que la lectura no puede desligarse del contexto sociocultural ni de los imaginarios personales que la sustentan, y que la cultura lectora se construye día a día, a través de relaciones significativas, de experiencias compartidas y de la posibilidad de leerse a una misma y a las demás en los textos.

Simşek (2021) y Staples (2013) coinciden en destacar que, para que una cultura lectora sea realmente significativa, debe estar profundamente vinculada a la experiencia vital de los lectores, a su identidad, lengua, origen y condición social. Desde esta perspectiva, la lectura se convierte en un proceso formador de identidad y de integración cultural dentro de contextos sociales concretos. En la misma línea, Çigdemir (2024) enfatiza el potencial inclusivo de la lectura, especialmente en entornos educativos diversos, donde puede actuar como herramienta de reconocimiento, empoderamiento y representación cultural.

Desde el contexto español, Moreno Oliver (2018) subraya el papel fundamental de la escuela como institución mediadora de derechos culturales, especialmente en la promoción de prácticas lectoras arraigadas en la diversidad sociolingüística y simbólica del alumnado. Esta comprensión más rica y contextualizada del hecho lector permite cuestionar las políticas educativas centradas exclusivamente en indicadores estandarizados y en modelos homogeneizadores de evaluación, desplazando las dimensiones simbólicas, subjetivas y emancipadoras de la lectura escolar (Rozaimie, 2024).

En este marco, cobra fuerza la noción de cultura lectora crítica, que incorpora el análisis de los discursos, la capacidad de interpretación activa y la lectura como herramienta para cuestionar y transformar el mundo. Esta orientación se ve reflejada en aportaciones como la de Türkel, Özdemir y Akbulut (2019), que evidencian cómo la lectura crítica, cuando se articula con metodologías participativas y textos culturalmente relevantes, puede convertirse en un espacio de crecimiento personal y de participación democrática. En este sentido, se destaca la relevancia de la escuela como espacio de mediación cultural y democratización de la lectura, y como

institución clave para garantizar el acceso equitativo a prácticas lectoras significativas.

### **3.2. Variable 2 – El rol de la escuela**

El segundo eje del análisis se centra en el papel que desempeña la escuela como espacio pedagógico, normativo y cultural en la construcción de una cultura lectora con sentido crítico, inclusivo y relevante. Si bien es cierto que las prácticas lectoras pueden cultivarse en múltiples ámbitos —como el hogar, las bibliotecas, los colectivos comunitarios o los entornos digitales—, los estudios consultados coinciden en destacar el carácter único de la escuela como institución capaz de ofrecer un acceso estructurado y universal a la cultura escrita (Karadag Yilmaz, Horzum & Koyuncu, 2024).

Lo que distingue a la escuela es su condición de espacio educativo obligatorio y regulado, que llega a toda la infancia con independencia de su origen social. Esto le otorga un potencial decisivo para garantizar la equidad y reducir brechas culturales, especialmente entre aquellos niños y niñas que crecen en entornos con escasos recursos lectores o trayectorias educativas discontinuas. A diferencia de otros contextos, donde el acceso a la lectura depende en gran medida del capital familiar o de la iniciativa personal, la escuela tiene el mandato institucional de asegurar que aprender a leer —y leer con sentido— sea un derecho y no un privilegio.

Ahora bien, para que esta función sea realmente transformadora, es necesario que la escuela vaya más allá de la enseñanza técnica de la lectura. Staples (2013) y Olasehinde et al. (2015) coinciden en defender que la tarea lectora de la escuela debe asumir una dimensión política y cultural, orientada a generar condiciones para una alfabetización profunda, crítica y situada. Esta concepción implica entender la escuela como el lugar donde se aprende a leer y se aprende a ser lector, donde se legitiman o se marginan determinadas formas de lectura, y donde se construyen imaginarios sobre el sentido de leer.

La revisión también constata que la escuela puede ejercer un rol claramente democratizador, contribuyendo a romper las dinámicas de reproducción de desigualdades lectoras que se producen en otros espacios,

como la familia o los entornos digitales, a menudo condicionados por el origen socioeconómico. En este sentido, la escuela se convierte en una institución mediadora de derechos culturales, capaz de ofrecer modelos diversos de lectura, de estimular el intercambio entre experiencias lectoras heterogéneas y de generar entornos donde la lectura no solo se aprende, sino que se valora y se comparte.

No obstante, este potencial democratizador no se activa de forma automática. Para que la escuela pueda desplegar plenamente su función cultural y emancipadora, es necesaria una voluntad institucional explícita y sostenida. Esto implica apostar por un modelo lector integral y crítico, que no se limite a alcanzar estándares mínimos, sino que promueva la autonomía lectora, el pensamiento crítico, la curiosidad y la capacidad de vincularse emocional e intelectualmente con los textos. Esta apuesta requiere una revisión profunda de las prácticas escolares: desde los materiales hasta los tiempos y espacios de lectura, pasando por la formación del profesorado en enfoques didácticos sensibles a la diversidad cultural, lingüística y cognitiva del alumnado.

Finalmente, la literatura revisada reivindica el doble papel de la escuela en relación con la lectura: por una parte, garantizar el acceso universal a la cultura escrita; y por otra, asumir que la escuela es el espacio donde se produce la institucionalización de la cultura lectora. Esto significa que la escuela es la encargada de establecer marcos de legitimación simbólica, normativos y curriculares que determinan qué se considera lectura válida, qué textos son dignos de estudio y qué prácticas lectoras son promovidas o silenciadas. La fuerza de la escuela, en este sentido, reside en su capacidad de hacer llegar la lectura a toda la población infantil y juvenil, y en su función normativa y socializadora, que contribuye a configurar los imaginarios colectivos en torno a la lectura.

Esta función dual —democratizadora y reguladora al mismo tiempo— convierte a la escuela en un agente central en la producción, reproducción o transformación de las jerarquías culturales. Puede ampliar los horizontes lectores del alumnado, dando cabida a voces diversas, géneros heterogéneos e identidades múltiples; pero también puede restringirlos si se fundamenta en criterios rígidos, canónicos o desvinculados del contexto vital de los lectores (Spiering, 2019; Daniels & Steres, 2011).

### **3.3. Variable 3 – El papel de otros agentes sociales**

Si bien la escuela ocupa un lugar central en la formación lectora, la literatura especializada también pone de relieve el papel que desempeñan otros agentes sociales en este proceso. Aunque carecen del carácter obligatorio, sistemático y universal del contexto escolar, espacios como el hogar, las bibliotecas o los entornos digitales pueden influir de forma significativa —y en muchos casos complementaria— en la adquisición de hábitos, valores y experiencias vinculadas a la lectura (Smith, 2021).

El entorno familiar, por ejemplo, ofrece un potencial simbólico y afectivo clave en las etapas iniciales del desarrollo lector. Sin embargo, su impacto está condicionado por las desigualdades sociales: el capital cultural, económico y lingüístico de cada hogar determina en gran medida el tipo de vínculos que se establecen con la lectura. Las bibliotecas, en cambio, representan espacios abiertos y accesibles que, cuando se articulan con proyectos comunitarios o educativos, pueden convertirse en puntos de encuentro, inclusión y participación cultural (Zepke, 2011). Aun así, su eficacia depende de factores como su presencia en el territorio, el respaldo institucional que reciben y el grado de conexión con las escuelas.

En cuanto a los entornos digitales, estos han transformado las formas de leer y compartir significados, al introducir prácticas lectoras más visuales, fragmentadas e interactivas. Aunque ofrecen nuevas oportunidades, también plantean desafíos: el acceso desigual a la tecnología y la escasa mediación pedagógica limitan su potencial como vehículo de equidad en el aprendizaje lector (Saravia-Shore & Arvizu, 2017).

Dentro de este panorama, la familia continúa siendo el primer espacio de contacto con la lectura. Tal como señalan Neuman y Celano (2006), es allí donde tienen lugar las primeras experiencias con los textos y donde se transmiten valores, actitudes y expectativas que influirán en el recorrido lector del niño. Prácticas como la lectura compartida, la narración oral, la disponibilidad de libros en casa o el reconocimiento de la lectura como una actividad valiosa contribuyen decisivamente a fomentar el interés y la competencia lectora (Anderson, et al. 2011).

Aún así, estas oportunidades no están igualmente distribuidas. Las

condiciones estructurales que atraviesan a las familias marcan diferencias profundas en la calidad y frecuencia de las interacciones en torno a la lectura (Zepke, 2011), lo que evidencia un reto doble: por un lado, reconocer el valor de la mediación familiar en el inicio de los itinerarios lectores; por otro, evitar reproducir visiones que normalicen las desigualdades entre hogares y responsabilicen exclusivamente a las familias de situaciones derivadas de un contexto socioeconómico desigual (González, Moll & Amanti, 2005).

Junto al papel esencial de las familias, las bibliotecas aparecen en la literatura revisada como espacios fundamentales para garantizar el acceso libre, público y equitativo a la lectura. En contextos marcados por la desigualdad educativa o la precariedad material, estos espacios ofrecen una alternativa real para acercarse a recursos de calidad: libros en múltiples lenguas, materiales adaptados a distintas edades y niveles, y ambientes que favorecen tanto la lectura compartida como la individual. Además de su función como repositorios textuales, las bibliotecas pueden convertirse en lugares de encuentro intergeneracional, de fomento del plurilingüismo y de reconocimiento activo de la diversidad cultural (López Melero, 2012), al tiempo que ejercen un rol como instituciones culturales con vocación transformadora (Cobos Flores, 2009).

Sin embargo, su capacidad real de impacto depende de condiciones estructurales que no siempre están garantizadas. Problemas como la escasez de recursos económicos, la inestabilidad del personal, la escasa integración con los centros educativos o la débil articulación con políticas públicas dificultan su desarrollo sostenido (López Yáñez & Sánchez Moreno, 2021). Cuando no hay una conexión sólida con la escuela ni una estrategia institucional que promueva la lectura de forma sistemática, las bibliotecas corren el riesgo de quedar relegadas a un papel residual o meramente simbólico. La literatura subraya, por tanto, que su potencial como agentes activos de cultura lectora depende no solo de su infraestructura y programación, sino también de su inserción en redes vivas de colaboración con escuelas, familias y comunidades locales.

Por otro lado, los entornos digitales se presentan como escenarios emergentes que amplían las posibilidades de participación en la cultura escrita (García-Rodríguez & Gómez-Díaz, 2016). Blogs, redes sociales, libros

digitales interactivos, foros o aplicaciones móviles habilitan formas de lectura multimodal, hipertextual y a menudo colaborativa, especialmente atractivas para los jóvenes (Lankshear & Knobel, 2011). En contextos donde el acceso a materiales impresos es limitado o donde existen lenguas minorizadas, estos entornos pueden incluso ofrecer canales alternativos de lectura y expresión cultural (Pegrum, Oakley & Faulkner, 2013).

No obstante, la digitalización de las prácticas lectoras también introduce nuevas tensiones. Como advierte Carr (2010), el consumo digital no siempre favorece una lectura profunda o crítica; puede fomentar hábitos fragmentarios, distraídos o moldeados por la lógica de los algoritmos comerciales. A esto se suma la desigualdad en el acceso a la tecnología y la alfabetización digital, que genera nuevas formas de exclusión cultural (Selwyn, 2016; García-Peñalvo et al., 2020). Por ello, la integración de lo digital como agente lector requiere una mediación pedagógica intencionada y crítica, así como políticas que garanticen el desarrollo de competencias digitales en toda la ciudadanía, especialmente entre niños, niñas y jóvenes en edad escolar.

### **3.4. Variable 4 – Contrastes culturales e institucionales**

Los hallazgos de la revisión evidencian que la promoción de la cultura lectora está profundamente atravesada por los marcos políticos, curriculares, lingüísticos y culturales que configuran cada sistema educativo. Esta influencia estructural se traduce en una gran diversidad de enfoques y estrategias, fuertemente arraigadas en las realidades de cada territorio. Lejos de cualquier pretensión de homogeneidad, la literatura analizada deja claro que las políticas lectoras no pueden entenderse fuera de sus contextos concretos (Viafara González & Aleida Ariza, 2015; Cekiso, 2024).

Esta pluralidad permite identificar un amplio abanico de prácticas educativas e intervenciones institucionales, moldeadas por las historias locales, las dinámicas socioculturales y las concepciones diversas sobre qué significa leer y qué lugar ocupa la lectura en la vida colectiva. Así, la cultura lectora puede ser comprendida tanto como una herramienta de alfabetización básica



como un espacio para el pensamiento crítico, la participación democrática y la construcción de vínculos comunitarios. Esta doble condición —técnica y política— muestra el carácter complejo y multivocal de la lectura, que solo puede desarrollarse plenamente si el sistema educativo reconoce la diversidad de trayectorias, lenguajes y formas de leer que coexisten en cada realidad social. Como destacan Morse, Ngwato y Huston (2024), leer es una práctica situada, cargada de significado cultural y emocional, que articula identidades y genera sentido compartido.

Por ello, resulta imprescindible analizar las políticas lectoras desde una perspectiva territorial. La revisión realizada permite visibilizar tanto tendencias regionales como contrastes significativos entre países, mostrando cómo las distintas concepciones sobre la lectura se traducen en estrategias institucionales muy dispares. Los sistemas educativos, lejos de funcionar como entes neutros, actúan como configuradores de ecosistemas lectores concretos, definidos por sus prioridades pedagógicas, sus marcos normativos y la forma en que se vinculan con los agentes sociales implicados.

A escala continental, esta diversidad se hace especialmente visible. En América Latina, por ejemplo, se observa una fuerte orientación comunitaria y crítica en muchas de las iniciativas de fomento lector. Estas prácticas, muchas veces impulsadas desde bibliotecas populares, movimientos sociales o proyectos rurales, entienden la lectura como un derecho cultural y una herramienta de transformación social. En este escenario, la escuela se convierte en un actor clave para revertir desigualdades históricas y democratizar el acceso a la palabra escrita (Viafara González, 2015). No obstante, el mantenimiento de estas iniciativas suele depender de recursos inestables y de un apoyo institucional frágil, lo que compromete su continuidad (González, 2021).

En el continente africano, y particularmente en países como Sudáfrica o Nigeria, la lectura adquiere una dimensión de justicia lingüística. Las políticas educativas buscan integrar lenguas originarias como vehículos legítimos de aprendizaje y expresión, en un contexto marcado por el legado colonial y la fragmentación sociolingüística. Sin embargo, estos esfuerzos se ven limitados por la falta de materiales, la escasez de infraestructura y la débil formación docente (Cekiso, 2024; Chukwuemeka, 2025). Frente a estas

carencias, cobran relevancia las iniciativas comunitarias y el activismo lector, que buscan sostener el derecho a leer en condiciones de gran adversidad (Rozaimie, 2024).

En Asia, varios países han apostado por modelos de lectura extensiva, especialmente en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Tailandia, Japón o Corea del Sur han desarrollado propuestas como el *extensive reading* con el objetivo de fomentar la autonomía lectora y la competencia comunicativa (Thongsan & Waring, 2024; Pegrum et al., 2013). No obstante, estos enfoques a menudo quedan desconectados del currículo oficial y carecen de una mediación crítica que promueva lecturas profundas, contextualizadas y significativas. Además, las desigualdades en el acceso a dispositivos digitales y la brecha tecnológica limitan el alcance transformador de estas prácticas (Simşek, 2021).

El contexto europeo muestra también claras diferencias internas. Los países nórdicos, como Finlandia o Suecia, han consolidado políticas públicas robustas orientadas a garantizar el acceso universal a la lectura, integrando bibliotecas escolares, formación específica del profesorado y recursos sostenidos en el tiempo (Mølstad & Karseth, 2016). En cambio, en el ámbito mediterráneo se percibe una tensión entre propuestas pedagógicas innovadoras y una tendencia dominante a reducir la lectura a un conjunto de competencias medibles, a menudo asociadas a pruebas estandarizadas.

En América del Norte, y particularmente en Estados Unidos y Canadá, conviven dos lógicas contrapuestas. Por un lado, las políticas educativas oficiales priorizan el rendimiento académico, la evaluación estandarizada y los programas intensivos de intervención lectora. Por otro, existen propuestas pedagógicas críticas —frecuentemente impulsadas por comunidades racializadas o grupos minoritarios— que defienden la lectura como una práctica de empoderamiento, construcción identitaria y resistencia cultural (Staples, 2013). Esta tensión revela que la cultura lectora no puede separarse de las disputas ideológicas y sociales que atraviesan a cada sistema educativo.

## 4. Discusión

Los resultados de esta revisión subrayan con claridad el papel singular que desempeña la escuela en el fomento de la cultura lectora. Su presencia sistemática dentro del sistema educativo, junto a su función normativa e institucional, le otorgan una capacidad de intervención que difícilmente pueden igualar otros actores sociales. Mientras que familias, bibliotecas o espacios digitales actúan de manera desigual y muchas veces condicionados por factores socioeconómicos, la escuela ofrece un entorno estructurado y universal desde el que es posible garantizar el acceso a la lectura, sostener prácticas continuadas y generar marcos compartidos de sentido cultural (Karadag Yilmaz et al., 2024).

Ahora bien, este potencial no se activa por defecto ni simplemente por integrar la lectura en el currículo. Tal como muestran los estudios analizados, el impacto de las prácticas escolares depende en gran medida del enfoque pedagógico que las sustenta. Aquellas escuelas que vinculan la lectura con la vida cotidiana, que trabajan con textos culturalmente relevantes y que promueven la reflexión crítica, consiguen una mayor implicación del alumnado y favorecen procesos de identificación lectora y construcción de sentido (Türkel et al., 2019; Staples, 2013; Simşek, 2023).

El papel compensador de la escuela se hace aún más visible en contextos de fuerte desigualdad estructural, donde otros recursos —como bibliotecas públicas o acompañamiento familiar— son limitados o inexistentes. En estos escenarios, la escuela no solo permite el acceso a la cultura escrita, sino que puede legitimar distintas formas de leer y abrir las puertas al universo simbólico de los textos. Pero para que esto suceda, es necesario que el sistema educativo se comprometa con una visión inclusiva y plural, que reconozca la diversidad lingüística, cultural y afectiva del alumnado, y que entienda la lectura como un bien común, no como una habilidad funcional (Sánchez Ortiz, 2018).

La revisión también revela que los vínculos entre escuela y otros agentes sociales —familias, bibliotecas, entornos digitales— son fundamentales para enriquecer las experiencias lectoras. Estos espacios aportan saberes, lenguajes y perspectivas que, si se articulan de forma coherente y colaborativa,

pueden potenciar el trabajo educativo en el aula (Chaka & Govender, 2017; Shine Edizer & Akçay-Duff, 2019). No obstante, este trabajo en red no se produce espontáneamente: requiere que la escuela asuma un rol activo en la construcción de alianzas y en la creación de entornos lectores compartidos.

Los ejemplos internacionales muestran que las políticas más efectivas son aquellas que combinan una orientación clara con márgenes de adaptación local, inversión sostenida en recursos y una formación docente sólida en didáctica lectora crítica, intercultural y emocional (Mølsted & Karseth, 2016; Viafara González, 2015). La lectura escolar, en este marco, puede convertirse en una palanca de justicia educativa y transformación social si se fundamenta en una concepción amplia y situada de lo que significa leer.

Este horizonte pedagógico exige, sin embargo, una profunda revisión de las prácticas formativas. Muchos docentes no cuentan con herramientas para asumir el rol de mediadores culturales o referentes lectores, no tanto por desinterés como por lagunas en su formación inicial (Elche & Yubero, 2018; Elche et.al., 2019). La responsabilidad no recae únicamente en las escuelas, sino también en las instituciones de educación superior, que durante años han relegado la dimensión lectora a un lugar secundario en la formación del profesorado (Paredes et.al., 2024). Esta omisión limita seriamente la capacidad de las escuelas para promover una cultura lectora crítica, transformadora y comprometida con el entorno.

Repensar la lectura desde esta perspectiva implica también revisar las políticas escolares. Superar enfoques tecnocráticos y estándares de rendimiento como único criterio de éxito educativo es indispensable. Tal como señalan Olasehinde et al. (2015), avanzar hacia una pedagogía de la lectura centrada en el pensamiento crítico, la diversidad cultural y el diálogo de saberes requiere espacios de experimentación, escucha y expresión múltiple. Solo así la escuela puede consolidarse como espacio democrático y emancipador, capaz de articular una cultura lectora inclusiva, significativa y compartida.

## 5. Conclusiones

Los resultados de esta revisión sistemática cualitativa muestran que la cultura lectora no puede reducirse a una habilidad técnica ni a una serie de procedimientos escolares orientados exclusivamente a la decodificación. Por el contrario, se revela como un fenómeno complejo, profundamente arraigado en dimensiones educativas, culturales y sociales, que se configura en la interacción constante entre sujetos, instituciones y los imaginarios que estructuran sus entornos.

El análisis del corpus apunta hacia un consenso creciente en la literatura especializada: es necesario repensar la cultura lectora como una dimensión central del desarrollo humano, estrechamente vinculada a la construcción de identidades, a la participación ciudadana y a la lucha por la justicia social. Autores como Simşek (2021), Staples (2013) o Morse, Ngwato y Huston (2024) coinciden en señalar que leer va más allá del dominio de un código: es habitar mundos simbólicos, elaborar sentido y formar parte de comunidades de interpretación.

Desde esta perspectiva, la cultura lectora ha de entenderse como una construcción social compartida, modelada por condiciones históricas, institucionales y pedagógicas propias de cada territorio. Asumir esta mirada implica también interrogar las concepciones tradicionales de lectura que han predominado en el discurso escolar. En un contexto saturado de imágenes, pantallas y lenguajes digitales, se hace urgente ampliar lo que entendemos por leer, reconociendo formas de acceso al sentido que no se limitan al texto lineal escrito. Documentales, videojuegos, series, redes sociales o arte visual interactivo están transformando las maneras en que las personas —especialmente las más jóvenes— se vinculan con la cultura escrita y simbólica.

Esta transformación no representa una amenaza, sino una oportunidad para construir una cultura lectora más plural, multimodal y situada. Reconocer que una imagen o una escena pueden ser objeto de una lectura crítica con la misma profundidad que un texto impreso permite democratizar el acceso al conocimiento y conectar con los universos culturales reales del alumnado. Replantear las prácticas escolares, las políticas públicas y los enfoques pedagógicos implica, por tanto, no solo garantizar el derecho a la lectura,

sino también actualizar sus formatos, lenguajes y mediaciones. Es en esta apertura conceptual donde se articula una propuesta educativa capaz de reforzar el sentido, la relevancia y la función crítica de leer en las sociedades contemporáneas.

En este marco ampliado, la escuela emerge como un actor insustituible en la promoción de una cultura lectora crítica, inclusiva y socialmente transformadora. Su carácter obligatorio, su alcance universal y su legitimidad institucional la convierten en un espacio privilegiado para garantizar el acceso equitativo a los textos y para generar condiciones de participación simbólica compartida. Más allá de enseñar a leer, la escuela establece marcos de sentido, legitima determinadas prácticas lectoras y define, en última instancia, qué significa leer bien, con sentido, o con profundidad.

Esta dimensión normativa puede convertirse en una herramienta potente para el acceso a saberes múltiples, siempre que se base en una pedagogía plural, crítica y culturalmente situada. De este modo, la escuela se posiciona como un espacio clave para revertir desigualdades, visibilizar voces lectoras marginalizadas y abrir posibilidades de apropiación simbólica del mundo. Fomentar una cultura lectora desde la escuela, en este sentido, es también promover la inclusión, entendida como el acceso justo y real a los códigos culturales que estructuran la vida democrática.

La revisión también destaca el papel imprescindible —aunque complementario— de otros actores sociales como las familias, las bibliotecas o los entornos digitales. Aunque estos espacios no cuentan con el mismo nivel de institucionalización que la escuela, su contribución a las trayectorias lectoras es fundamental, ya que aportan dimensiones afectivas, comunitarias y tecnológicas que muchas veces están menos presentes en el ámbito escolar. Ante esta realidad, se hace urgente que los gobiernos impulsen políticas que favorezcan la articulación entre escuela y agentes educativos del entorno, con el fin de construir ecosistemas lectores más integrados, inclusivos y sostenibles.

Las familias, por ejemplo, representan el primer contacto con la lectura. Son espacios donde se gestan hábitos, actitudes y vínculos emocionales hacia los textos. La presencia de libros en casa, las lecturas compartidas y el reconocimiento afectivo de la lectura como práctica significativa son

factores que inciden directamente en el desarrollo de una identidad lectora sólida (Sénéchal & LeFevre, 2002; Anderson et al., 2012). No obstante, este potencial está profundamente condicionado por el capital económico, cultural y lingüístico de los hogares, lo cual puede reproducir desigualdades estructurales si no existe una política educativa capaz de compensar y redistribuir oportunidades.

Las bibliotecas —sean escolares, públicas o comunitarias— también tienen un papel decisivo. Más allá de custodiar libros, son espacios de encuentro cultural, promoción de la diversidad lingüística y acceso libre a recursos textuales variados. En la medida en que se vinculan con proyectos educativos y comunitarios, pueden convertirse en nodos de transformación simbólica y de participación activa (Cobos Flores, 2009). Su eficacia, sin embargo, depende de la inversión pública, la presencia territorial y la conexión con las escuelas.

En cuanto a los entornos digitales, representan un escenario cada vez más influyente en la construcción de nuevas prácticas lectoras. Blogs, plataformas interactivas, videojuegos narrativos o redes sociales favorecen lecturas colaborativas, fragmentadas y visuales, que pueden estimular competencias críticas y creativas si están acompañadas de una mediación pedagógica adecuada (García-Rodríguez & Gómez-Díaz, 2016). Al mismo tiempo, estos espacios también introducen riesgos: la fragmentación de la atención, la desigualdad de acceso y la falta de alfabetización mediática pueden ampliar las brechas culturales ya existentes (Selwyn, 2016; Carr, 2010).

En este ecosistema diverso, la escuela sigue siendo el único espacio con capacidad real para articular esfuerzos, generar sentido compartido y garantizar una base común de acceso a la lectura. Pero esta función no puede ni debe ejercerse de forma aislada. La colaboración activa con familias, bibliotecas y comunidades es clave para generar proyectos lectores más robustos y arraigados. Siempre que se actúe desde una perspectiva crítica, relacional y situada, la escuela puede ejercer su papel como agente de transformación y de equidad simbólica.

En síntesis, construir una cultura lectora crítica, equitativa y comunitaria requiere un compromiso colectivo sostenido. Las instituciones educativas,

los responsables de políticas públicas, los profesionales de la enseñanza y la sociedad en su conjunto deben asumir que leer —como derecho, como placer y como forma de resistencia— debe ser una posibilidad real para todas las personas, sin que el origen social, la lengua materna o el contexto económico actúen como barreras.

Ahora bien, conviene señalar una limitación importante: esta revisión se ha centrado exclusivamente en publicaciones accesibles en línea. Esto podría haber dejado fuera contribuciones relevantes —especialmente libros, documentos no digitalizados o investigaciones en curso—, restringiendo parcialmente el alcance del análisis. Esta cuestión invita a seguir ampliando el trabajo, incorporando nuevas fuentes y metodologías que enriquezcan la comprensión de un fenómeno tan decisivo como es la cultura lectora.

## 6. Bibliografía

- Anderson, A., Anderson, J., Lynch, J., Shapiro, J., & Eun Kim, J. (2011). Extra-textual talk in shared book reading: a focus on questioning. *Early Child Development*
- C. Thongsan, N., & Waring, R. (2024). Challenges in Implementing Extensive Reading in Thailand. *rEFlections*, 31(2), 457–477. <https://doi.org/10.61508/refl.v31i2.274278>
- Carr, N. (2010). *The shallows: What the internet is doing to our brains*. W. W. Norton & Company.
- Cekiso, M. (2024). Students' Reading Self-Concepts at an Institution of Higher Learning in South Africa. *Reading & Writing: Journal of the Literacy Association of South Africa*, 15(1). <https://doi.org/10.4102/rw.v15i1.509>
- Chaka, C., & Govender, S. (2017). Students' perceptions and readiness towards mobile learning in colleges of education: A Nigerian perspective. *South African Journal of Education*, 37(1). <https://doi.org/10.15700/saje.v37n1a1282>
- Chukwuemeka, E. J. (2025). Smart education: Opportunities, challenges and future of traditional education. *International Journal of Smart*



## Technology and

- Çiğdemir, S. (2024). Parental Readiness Scale for Early Literacy Teaching in Primary School: A Validity and Reliability Study. *International Online Journal of Primary Education*, 13(2), 122–134. <https://doi.org/10.55020/iojpe.1407132>
- Cobos Flores, A. (2009). El papel de la biblioteca en torno a la sociedad del conocimiento. *Biblioteca Universitaria*, 12(2), 132–139. <https://bibliotecauniversitaria.dgb.unam.mx/rbu/article/view/491>
- Daniels, E., & Steres, M. (2011). Examining the effects of a school-wide reading culture on student achievement in middle school. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 35(2), 1–13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ951779>
- Elche, M. & Sánchez-García, S., & Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XXI*, 22(1), 215–237. <https://doi.org/10.5944/educXXI.21548>
- Elche, M. & Yubero, S. (2018). La compleja relación de los docentes con la lectura: El comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. *Bordón*, 71(1), 31–45. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 26. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- García-Rodríguez, A., & Gómez-Díaz, R. (2016). *Lectura Digital Infantil. Dispositivos, Aplicaciones y Contenidos*. Editorial UOC.
- González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Karadag Yilmaz, T., Horzum, M. B., & Koyuncu, M. A. (2024). An examination of the relationship between reading culture and mathematical literacy self-efficacy among pre-service teachers. *International Journal of Progressive Education*, 20(4), 1–30.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies: Everyday practices and social learning* (3rd ed.). Open University Press.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para huma-

- nizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 131–160. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf>
- López Yáñez, J., & Sánchez Moreno, M. (2021). Red, Comunidad, Organización. La Escuela como Ecosistema de la Innovación Educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 31–54. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.002>
- Mølstad, C. E., & Karseth, B. (2016). National Curricula in Norway and Finland: The Role of Learning Outcomes. *European Educational Research Journal*, 15(3), 329–344. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1101078>
- Moreno Oliver, F.X. (2018). *Mediació escolar*. Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.
- Morse, K., Ngwato, T. P., & Huston, K. (2024). Reading Cultures - Towards a Clearer, More Inclusive Description. *Reading & Writing: Journal of the Literacy Association of South Africa*, 15(1), Article 447.
- Neuman, S. B., & Celano, D. (2006). The knowledge gap: Implications of leveling the playing field for low-income and middle-income children. *Reading Research Quarterly*, 41(2), 176–201. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.2.2>
- Olasehinde, M. O., Akanmode, O. A., Alaiyemola, A. T., & Babatunde, O. T. (2015). Promoting the Reading Culture Towards Human Capital and Global Development. *English Language Teaching*, 8(6), 194–200. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n6p194>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Paredes, A. (2024). *De la escuela a la formación del profesorado, indagacions narratives* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/212441>
- Paredes, A., Alonso, T., Álvarez, G., & Prats, E. (2024). La ficción literaria en la construcción de la identidad docente. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 50(1). <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450278084>
- Pegrum, M., Oakley, G., & Faulkner, R. (2013). Schools going mobile: A study of the adoption of mobile handheld technologies in Western Australian independent schools. *Australasian Journal of Educational*

- Technology*, 29(1), 66–81. <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/1009>
- Rozaimie, A. (2024). The Dynamic of Demographic Characters on the Reading Seed Program of Pustaka Negeri Sarawak. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 13(1), 34–69. <https://doi.org/10.37134/saecj.vol13.1.3.2024>
- Saravia-Shore, M., & Arvizu, S. F. (Eds.). (2017). *Cross-cultural literacy: Ethnographies of communication in multiethnic classrooms*. Routledge.
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child*
- Shine Edizer, S., & Akçay-Duff, B. (2019). How an Intentionally Inviting Play Library Benefits Young Children and the Community. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 25, 14–24. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1251795>
- Simşek, E. (2021). Literary Curiosity Scale for Secondary Education Students: A Scale Development Study. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(3), 209–221. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1308326>
- Smith, K. (2021). The Playful Writing Project: exploring the synergy between young children's play and writing with Reception class teachers. *Literacy*, 55, 149–158. <https://doi.org/10.1111/lit.12256>
- Spiering, C. (2019). Engaging Adolescent Literacies with the Standards. *Knowledge Quest*, 47(5), 44–49. [https://scholarcommons.sc.edu/libsci\\_facpub/266/](https://scholarcommons.sc.edu/libsci_facpub/266/)
- Staples, J. M. (2013). Reading Popular Culture Narratives of Disease with Pre-Service Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 40(4), 27–40. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1072157>
- Türkel, Y. D., Özdemir, A., & Akbulut, G. (2019). Critical literacy practices in primary education: A Turkish perspective. *Education and Science*, 44(198), 213–234. <https://doi.org/10.59613/global.v2i7.221>
- Viafara González, J., & Aleida Ariza, J. (2015). From Awareness to Cultural Agency: EFL Colombian Student Teachers' Travelling Abroad Experiences (De la concientización a la agencia cultural: las experiencias

en el extranjero de futuros profesores de inglés). *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 17(1), 123–141. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/39499/49763>

Zepke, N. (2011). Engaging students: A complex business. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2), 122–129. <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v4i2.183>