

SABER UNIVERSITARIO

Nº 15, enero-junio 2026



Nº 15

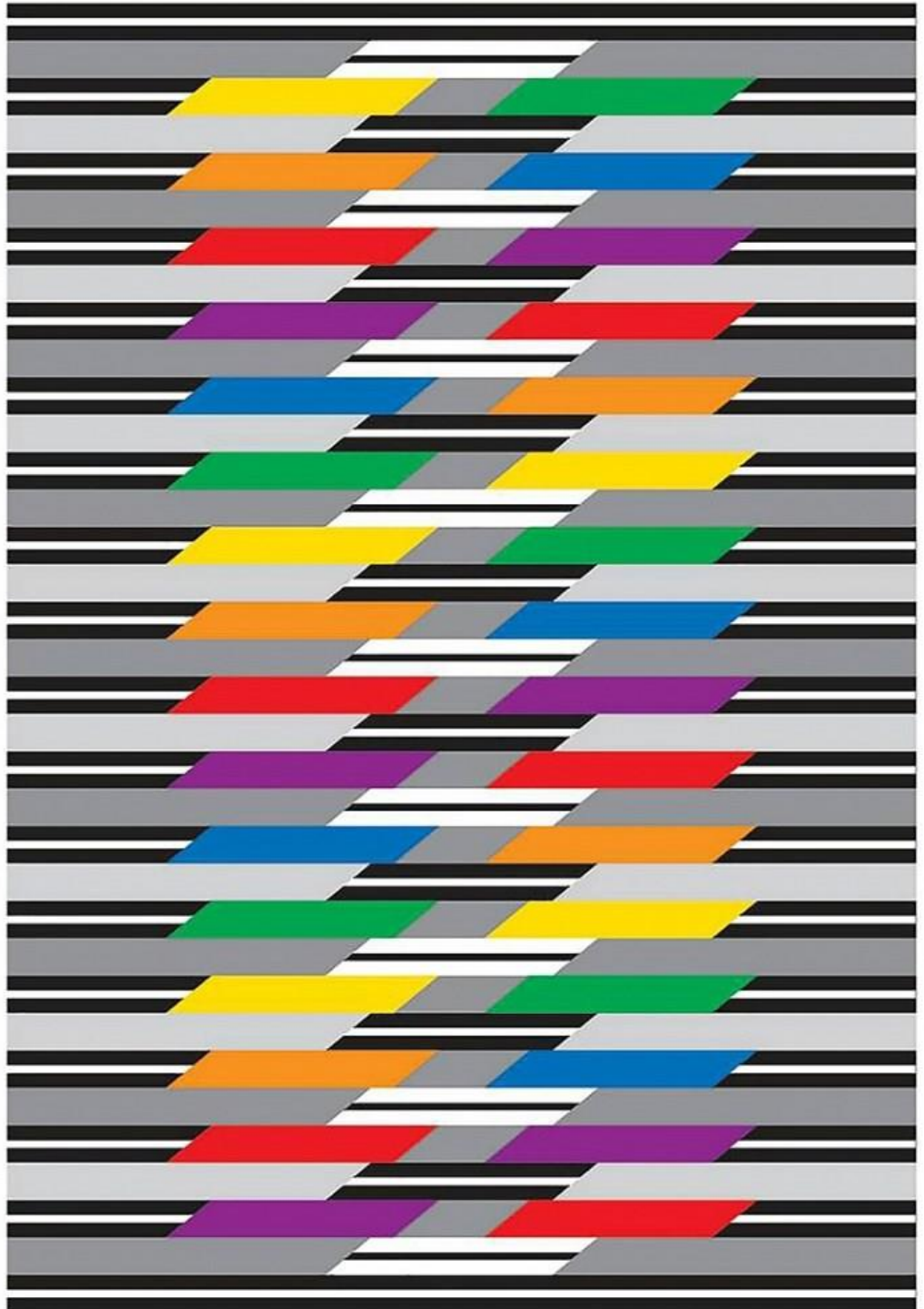


Imagen: *Fragmentación de la luz y el color*

Creación: Juvenal Ravelo

Revista Multidisciplinaria – UPTNMLS – Venezuela

ISSN: 2610-8224

Depósito legal: MO2018000017

REVISTA MULTIDISCIPLINARIA SABER UNIVERSITARIO

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”
Estado Monagas – Venezuela.



Consejo Directivo

Irdemaro Gil-Albert Almeida

Rector

Mairett Cermeño Medina

Responsable del Área
Académica

Responsable del Área
Territorial

Jesús Enrique Farías Cabello

Secretario

Equipo Editorial

Consejo de Redacción

Mairett Cermeño

Directora

Luis Peñalver-Bermúdez

Editor

Corresponsales académicas

- ❖ Mónica Romero (Caripito)
- ❖ Sulmira REGARDIZ (Punta de Mata)

Consejo Asesor

- ❖ Maximino Valerio. UPEL.
- ❖ Nelson Caraballo. UDO.
- ❖ Luis García. UNEXPO
- ❖ Yondrig Guevara. UTDFDT
- ❖ Lelisbeth Sucre. UNA

Comité Científico Internacional

- ❖ José Del Pino Espejo. UPO. España
- ❖ Jairo Luna. UNAL. Colombia
- ❖ Jesús Gabriel Franco. UAM. México
- ❖ Teresa Velasco. UCO. España
- ❖ María Dilma Brasileiro. UFPB. Brasil
- ❖ Mariel Martí. MDP. Argentina
- ❖ Flor Gómez. UDG. México
- ❖ Jaime Navarro. CIPS. México

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026.

ISSN: 2610-8224.

Depósito Legal: MO2018000017

República Bolivariana de Venezuela

Estrategias pedagógicas para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria

Milagros Rosales

Unidad Educativa Liceo Bolivariano "Antonio Díaz".

Juan Griego, municipio Marcano, Venezuela

jesmil1960@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-0802-855X>

Resumen

La lectura comprensiva es uno de los ejes del aprendizaje escolar y, a la vez, una de las habilidades que genera mayores dificultades en la educación primaria venezolana. Este artículo da cuenta de la experiencia de una serie de talleres con estudiantes de la Unidad Educativa Local Bolivariana "Antonio Díaz", en el Municipio Marcano del Estado Nueva Esparta, para implementar estrategias pedagógicas (lenguaje oral y escrito) que apuntan a fortalecer dicha competencia. Este trabajo de investigación es de corte cualitativo y su diseño de investigación es colaborativo y transformador (IAPT), generando con ello que las familias participen de manera activa como agentes corresponsables del proceso lector. Se aplicaron diversas estrategias: lectura en voz alta, narración oral, cine-foro, dramatizaciones y excursiones educativas al medio comunitario. Se evidencian resultados importantes, tanto en la motivación hacia la lectura, en la fluidez y en la comprensión de textos, como en la vinculación más fuerte entre escuela y hogar. La principal conclusión es que la articulación de un conjunto de estrategias lúdicas, contextualizadas y participativas, sostenidas por la participación activa familiar y por un docente que se constituye en mediador cultural, es el eje determinante en la formación de lectores autónomos y críticos.

Palabras clave: comprensión lectora, estrategias pedagógicas, educación primaria, lectoescritura, investigación acción participativa.

Abstract

Reading comprehension is a cornerstone of school learning and, at the same time, one of the skills that presents the greatest challenges in Venezuelan primary education. This article reports on the experience of a series of workshops with students from the "Antonio Díaz" Bolivarian Local Educational Unit in the Marcano Municipality of Nueva Esparta State, designed to implement pedagogical strategies (oral and written language) aimed at strengthening this competency. This qualitative research employs a collaborative and transformative research design (IAPT), thereby encouraging families to actively participate as co-responsible agents in the reading process. Various strategies were implemented:

reading aloud, oral storytelling, film screenings followed by discussions, dramatizations, and educational excursions to the community. Significant results were observed, including increased motivation for reading, improved fluency and comprehension, and a stronger connection between school and home. The main conclusion is that the articulation of a set of playful, contextualized and participatory strategies, supported by active family participation and by a teacher who becomes a cultural mediator, is the determining axis in the formation of autonomous and critical readers.

Keywords: reading comprehension, pedagogical strategies, primary education, literacy, participatory action research.

Introducción

Sí, sin duda alguna el aprender a leer y escribir es el acontecimiento intelectual más importante en la educación infantil. En esa experiencia no sólo se apropia de un instrumento de comunicación el niño: ingresa a la cultura escrita y, por ello, se le habilita para comprender, interpretar y modificar el mundo que lo circunda. Solé (2011) lo expresa con exactitud cuando aborda la lectura como un proceso en que el lector y el texto interactúan, y el lector intenta conseguir los objetivos que se encuentra leyendo. Esta connotación dinámica y propositiva se opone a otras visiones que limitan la acción de leer a una mera decodificación de signos gráficos, y es desde donde se sostiene este trabajo.

En Venezuela, la realidad que se vive en las aulas de la educación primaria se manifiesta con una dificultad aún latente: una proporción no menor de estudiantes termina los primeros grados sin alcanzar niveles básicos de comprensión lectora. Y las repercusiones no se limitan al rendimiento escolar inmediato: perjudican la autoestima del niño, estimulan la desmotivación y -en los casos más severos- enferman hasta el punto de ausentarse y abandonar la escuela. Lerner (2001) ha evidenciado de manera contundente que existe un divorcio entre cómo se lee en las escuelas (de manera usual mecánicamente y fuera de contexto) y cómo se concibe la lectura como una práctica social viva, divertida y que hace sentido. Esa brecha es justamente el punto de partida para esta investigación.

El trabajo es el resultado de una experiencia vivenciada en la U.E.B "Antonio Díaz" en el Municipio Marcano Estado Nueva Esparta, en un diseño de investigación acción participativa y transformadora. Ello porque se pretendía que los alumnos del nivel primario mejoraran su comprensión lectora a través de la implementación de una variedad de estrategias, con las familias como aliadas activas que acompañaban el proceso. La investigación se basa en una sospecha: el profesor no es un simple especialista en técnicas lectoras sino un mediador cultural que puede alterar las condiciones de enseñanza desde el aula y fuera de ella.

Problemática y contexto

El estudio se desarrolló en una escuela que sirve a una comunidad de una clase trabajadora dentro del Municipio Marcano y cuyos estudiantes son del área alrededor de la pobreza, con poco acceso a materiales para leer en casa y no mucha lectura fuera de la escuela. Desde las primeras semanas de observación en el aula se pudo confirmar que un buen número de estudiantes tenía problemas para entender textos cortos, extraer información explícita, y también inferir significado general de una historia. La oralidad estaba restringida y la mayoría evidenciaba rechazo frente a las propuestas de escritura libre, lo que daba cuenta de no sólo una dificultad técnica sino una escasa relación afectiva con el idioma escrito.

A tal situación se añadía la poca participación de los padres en el seguimiento lector de sus hijos. No era falta de interés, sino desconocimiento: las familias no tenían herramientas concretas con las que acompañar el aprendizaje en casa. La falta de rutinas de lectura en casa, unidas a la idea generalizada de que aprender a leer es una tarea que debe asumir la escuela, suponían para los alumnos trabas para avanzar. Garrido (2014) lo expresa de manera tajante cuando afirma que el gusto por la lectura no se enseña, se contagia. Cuando no hay medio familiar lector, el niño difícilmente desarrollará el hábito lector por sus propios medios.

Este diagnóstico local se enmarca en un problema de mayor escala. Entre sus compromisos centrales se encontraba el incremento de la calidad educativa, con especial atención a los aprendizajes en lectura y escritura (UNESCO, 2000). Ese marco internacional refuerza la exigencia a las instituciones escolares para que diseñen e implementen intervenciones pedagógicas que sean continuadas, fundamentadas científicamente y contextualizadas socioculturalmente en cada comunidad educativa. Esta investigación responde precisamente a ese llamado, desde una mirada situada y participante.

Referentes teóricos

Comprensión lectora: evolución de un concepto

El interés en la comprensión de la lectura data de principios del siglo XX. Autores como Huey (1908/1968) y Smith (1965) fueron pioneros en admitir la complejidad del leer y cuestionar a las posiciones que lo equiparaban con la lectura en voz alta. Durante la década de 1960 y 1970 en la psicología de la lectura se desarrolló la creencia que la decodificación era necesidad suficiente para la comprensión, sin embargo, la práctica mostro que esto no era así: muchos estudiantes podían leer pobremente en voz alta, pero ellos podían darle sentido a lo que leían.

Esta constatación condujo a reconsiderar los procedimientos de enseñanza y añadir formas más complejas de pensar el procesamiento del texto. La taxonomía de Barret -la recuperó Climer en 1968- planteo niveles superiores y progresivos de comprensión: literal, inferencial

y crítica. Esta perspectiva multinivel sigue siendo hoy un principio crucial en la construcción de las tareas de lectura, ya que hace la distinción entre obtener información explícita y construir interpretaciones o juicios propios, dos operaciones cognitivas muy distintas que deben ser incentivadas explícitamente en el aula.

La lectura como proceso interactivo y social

Solé (2011) establece que la lectura es un proceso de interacción dinámica entre lector-texto-contexto. El lector no es un objeto pasivo que extrae un significado ya inscrito en el texto; sino que tiene un conocimiento previo, objetivos y experiencias los que contribuyen a la construcción activa de significado. Esta perspectiva constructivista e interactiva sustituyó a los modelos que durante décadas redujeron la lectura a una operación puramente perceptual.

Lerner (2001) está ampliando esa perspectiva al posicionar la lectura en el ámbito social-político. "Leer es" adentrarse en mundos posibles, investigar la realidad para conocerla más, y tomar posición crítica sobre lo que se dice y con qué fin. La educación advierte que la escuela puede llegar a despojar a la lectura de sentido al separarla de sus funciones sociales reales, y sugiere convertirla en un espacio donde leer y escribir se constituyan en prácticas vivas, en poderosas herramientas para intervenir en el mundo. En el mismo sentido Freire (1984) afirma "que siempre precede a la lectura del mundo a la lectura de la palabra escrita, y que leer es pensar, razonar, dialogar y criticar. Tal noción liga la lectura con la capacidad de leer, de sujetos autónomos, competentes para incluirse en y transformar su medio.

Lectura y escritura: procesos inseparables

Ferreiro y Teberosky (2005) son un clásico indispensable para todo aquel que desee acercarse a la lectoescritura infantil. Trabajos demostraron que los niños no alcanzan a ir a la escuela con la noción de que las letras y palabras son simplemente símbolos sin sentido; antes de la instrucción formal tienen activas hipótesis sobre el sistema de escritura basándose en su contacto diario con textos en su ambiente. Las escritoras señalan cuatro fases evolutivas en dicho proceso, las cuales son: rayones, garabatos, pseudoletas y letras convencionales; dichas etapas no se atribuyen a una maduración biológica automática, sino a la interacción del niño con el mundo letrado que le rodea.

Smith (1989) agrega a esta perspectiva al presentar la lectura como un elemento de un proceso comunicacional, donde la información fluye entre quien escribe y lee, destacando la intersubjetividad en el acto de leer. Gómez (2010) da un paso más allá al afirmar que leer y escribir son dos caras de un mismo acto mental: se retroalimentan y fortalecen. Moraís (2001) resume lapidariamente esta dependencia: lectura sólo hay donde hay escritura.

El rol del docente y la familia en el desarrollo lector

Perspectiva cognitiva de la escritura Flórez y Gómez (2013) afirman que escribir, desde la psicología cognitiva, es cerrado por dimensiones lingüísticas y emocionales y sociales que trascienden la representación gráfica de la lengua oral. Esta complejidad requiere del docente que también ejerza el rol de mediador: que no sólo transmite técnicas, sino que propicia condiciones afectivas y contextuales que contribuyan al aprendizaje. En sintonía con ello Blandón (2005) resalta que la lectura en voz alta fomenta las prehabilidades lectoras, estimula la imaginación y expone a los niños a diferentes tipos de estructuras lingüísticas, así como también amplía el vocabulario original del niño en forma tan natural y entretenida que el estudiante ni se da cuenta que está realizando una tarea curricular.

La familia también es decisiva. Benavides (2015) destaca que la casa es el primer lugar donde se entra en contacto con el lenguaje y que al hablar, cantar, jugar y leer con los niños desde sus primeros meses de vida se están plantando competencias lectoras que la institución educativa habrá de trabajar más adelante. La conexión entre ambas instancias no es un añadido recomendable, sino que es una necesidad para que el proceso lector tenga éxito, en especial en comunidades donde el acceso a material escrito es restringido.

Metodología

La investigación se ubica dentro del paradigma cualitativo, el cual permite el estudio de los fenómenos educativos en su contexto natural, a partir de la comprensión de los significados que los participantes le atribuyen a sus experiencias. En este sentido, Blasco y Pérez (2007) plantean que el investigador será el instrumento principal de la recogida y análisis de datos por lo que debe mantener una presencia constante en el campo y contar con una actitud constante de reflexión crítica sobre su propia práctica. El diseño utilizado es la investigación acción participativa y transformadora (IAPT), donde la lógica de los ciclos reflexivos - planificar, actuar, observar y reflexionar- posibilita intervenir en el contexto educativo y a la vez conocerlo.

La metodología escogida se basa en el modelo de Kemmis (1989), que a su vez recupera las contribuciones fundacionales de Lewin's (1946) investigación-acción. La investigación constó de cuatro etapas secuenciales: el diagnóstico y detección del problema a través de la observación directa y el análisis de registros de la lectura; la elaboración de la propuesta pedagógica de acuerdo con las necesidades y los marcos teóricos consultados; la aplicación de las estrategias en clase y en casa; y la evaluación y sistematización de lo logrado.

El estudio fue llevado a cabo con alumnos de nivel primario de la U.E.L.B. "Antonio Díaz" poniendo especial atención en los alumnos del primer y segundo grado. Los estudiantes, sus representantes y algunos docentes de la institución fueron seleccionados como informantes clave. La recolección de datos se efectuó a través de la observación participante, diario de

campo, entrevistas informales y análisis de trabajos escritos de los estudiantes. El procesamiento de la información consistió en la tematización y en la narrativización de los datos, y las conclusiones del trabajo estuvieron orientadas a ser guiadas por las voces de los participantes.

Resultados y discusión

La aplicación de las estrategias didácticas generó cambios sustanciales observables en tres aspectos interrelacionados: la actitud hacia la lectura, la comprensión lectora y la participación de las familias. En el caso de la primera, algunos estudiantes inicialmente reacios o indiferentes a las actividades lectoras solicitaron la repetición de cuentos, llevaron a casa materiales de lectura, y hasta exploraron por su cuenta los textos disponibles en la sala. Este cambio de actitud responde en línea directa a lo que Garrido (2014) denomina el contagio lector ‘cuando el docente y el medio cercano contagian el gusto por la lectura, el alumno la va tomando paulatina y progresivamente como una práctica propia.

En cuanto a la comprensión lectora, los registros de diario de campo y las producciones escritas y orales de la clase evidenciaron avances concretos en la posibilidad de identificar personajes, reconstruir la secuencia narrativa e inferir la enseñanza o moral de un cuento. Las sesiones de cine-fórum fueron especialmente provechosas: luego de la exhibición de una película, los participantes contestaron de manera espontánea a preguntas que exigían distintos niveles de comprensión —literal, inferencial y valorativo—, evidenciando que la experiencia visual, cuando se media pedagógicamente, activa competencias que pueden ser transferidas hacia la lectura de textos impresos. Este hallazgo dialoga directamente con las ideas de Solé (2011) acerca de la activación de saberes previos como premisa para la comprensión.

Las dramatizaciones de fábulas y cuentos crearon otro espacio provechoso de aprendizaje. Al entrar en la escena y dar vida a los personajes, los estudiantes se entrenaron para contemplar las cosas desde la perspectiva de los otros, lo que Freire (1984) relaciona con la lectura política del mundo. La realización de sus propios materiales -un teatro de cartón, ilustraciones, textos breves dictados a la maestra- mostró la transición de una actitud receptiva hacia una creativa y productiva en relación al lenguaje escrito, acorde con lo que describen Ferreiro y Teberosky (2005) en cuanto a la apropiación activa del sistema de escritura.

En cuanto a la asistencia de los padres, la investigación reveló que los representantes tras ser capacitados y guiados, se volvieron aliados reales del proceso lector. Las actividades para realizar en casa, narrar experiencias cotidianas, leer textos breves en compañía, describir objetos del hogar, contribuyeron a llevar el aula hasta los espacios familiares y hacer uso de los saberes previos de los alumnos como punto de arranque para nuevos aprendizajes. Este resultado refuerza la argumentación de Benavides (2015) en cuanto a la irremplazabilidad

del contexto familiar en el fortalecimiento de las habilidades lectoras.

Un resultado que también tuvo importancia fue la transformación del propio rol del docente. La investigación acción permitió la reflexión de la investigadora sobre sus presupuestos pedagógicos, revelar sus puntos ciegos y dirigir nuevamente su labor basada en la escucha activa de estudiantes y familias. Esta dimensión de reflexión sobre sí es lo que coincide con el potencial de transformación personal mientras se investiga que describe Kemmis (1989): no sólo se transforma la práctica, se transforma el practicante.

Propuesta pedagógica

A partir de los resultados y referencias teóricas consultados, se presenta un bloque articulado de estrategias para trabajar la promoción de la comprensión lectora en el nivel primario, agrupadas en tres ejes de intervención: el aula, el hogar y el ámbito comunitario. En el aspecto del aula, la medida fundamental es establecer la lectura vocéada diaria como hábito de lectura. Porque no es un ritual de rutina, sino es una decisión editorial consciente: los textos deben ser diversos, de calidad literaria y estar relacionados a los intereses y a las experiencias de los estudiantes. Blandón (2005) afirma que la atención sónica a textos narrativos escuchados en voz alta promueve capacidades de anticipación, incrementa el acervo léxico y acerca a los niños a patrones lingüísticos que posteriormente deberán identificar cuando se enfrenten a la lectura de textos por cuenta propia. Las actividades de cine-fórum, dramatización y creación colectiva de textos breves acompañan esta práctica y posibilitan transitar de la interpretación receptiva a la producción activa de sentido.

En el ámbito del hogar, se sugiere elaborar un programa de orientación para apoderados que contemple encuentros presenciales, con material de apoyo impreso. Las tareas propuestas son simples, situadas y respetan las capacidades reales de cada familia. Contar un cuento antes de ir a dormir, señalar lo que se ve por los alrededores o compartir las vivencias del día son costumbres con mucho valor pedagógico que no necesitan mucho dinero ni capacitación especializada. Lo que necesitan es gracia y constancia," refiere.

En la línea comunitaria, se propone abrir el espacio de aprendizaje más allá de los muros del aula, con salidas pedagógicas a sitios de interés cultural y natural del contexto local. Preparadas con actividades previas y sistematizadas con reflexiones posteriores, estas salidas significan experiencias que impactan y enriquecen al alumnado y le aportan referentes concretos para leer textos. Y se recomienda también conseguir alianzas con bibliotecas públicas, casas de cultura y demás entidades del ámbito que puedan ayudar a fomentar hábitos lectores sostenibles en el tiempo.

La condición transversal de la propuesta es la colaboración entre docentes, apoderados e instituciones de apoyo. Lerner (2001) señala que el reto fundamental de la escuela no es acaso enseñar a leer en un sentido técnico, sino integrar a todos sus estudiantes en la cultura

de lo escrito de manera que se conviertan en participantes plenos, críticos y autónomos. Ese desafío no puede ser resuelto solamente desde la escuela, necesita de un pueblo que lea.

Conclusiones

La experiencia sistematizada en este artículo permite enunciar cuatro conclusiones de interés pedagógico. La primera es que la comprensión lectora no es un producto de la madurez biológica, ni de la enseñanza de las habilidades técnicas de descodificación. Es necesario un entorno de aprendizaje enriquecido, estrategias variadas y una mediación intencional y emocionalmente comprometida del profesor. Esto se ve confirmado por los resultados de la U.E.L.B. "Antonio Díaz": la motivación y la comprensión mejoran ostensiblemente si el docente se pone a ofrecer a sus estudiantes experiencias lectoras significativas, vinculadas con sus vivencias e intereses.

Otra conclusión es que la familia no es un actor auxiliar en el proceso lector: es un factor determinante. La participación activa en el proceso educativo de la familia, en el marco de unas pautas concretas y con tareas que llevar a cabo en el hogar, potencia el efecto de las intervenciones escolares y consolida en el niño su identidad como lector. Ese trabajo en conjunto entre familia y escuela no debe ser un plus complementario, sino que debe constituir una corresponsabilidad, que es condición sine qua non.

La tercera es que la investigación acción participativa y transformadora demostró ser un paradigma metodológico adecuado a los objetivos que nos habíamos planteado. Al transformar a los actores del proceso formativo en sujetos activos -y no en objetos de estudio-, dicho paradigma permite verdaderas modificaciones de las prácticas, las relaciones y las concepciones sobre el estudiar. Y no sólo mejora su enseñanza el educador que indaga en su labor: también se transforma a sí mismo.

La cuarta conclusión y tal vez más apremiante es que el sistema educativo venezolano debe hacer una revisión y actualización de sus métodos para enseñar a leer. Renunciar a los métodos mecánicos y memorísticos no es una opción pedagógica más entre otras, sino una necesidad. Los estudiantes tienen derecho a prácticas en las cuales se los sitúe en el centro del proceso, se reconozca la diversidad de sus ritmos y estilos de aprendizaje y a que se le devuelva a la lectura el valor social, cultural y transformador que tiene.

Referencias

- Benavides, D. R. (2015). Familia y alfabetización: el papel del entorno familiar en el desarrollo de la lectoescritura. *Revista Infancias Imágenes*, 14(1), 30-41. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2015.1.a03>
- Blandón, M. T. (2005). La lectura en voz alta como estrategia para desarrollar habilidades lectoras en niños de preescolar. *Uni-pluri/versidad*, 5(2), 1-8.

- Blasco, J. E., y Pérez, J. A. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. Editorial Club Universitario.
- Climmer, T. (1968). The utility of phonic generalizations in the primary grades. *The Reading Teacher*, 50(3), 182–187. <https://doi.org/10.1598/RT.50.3.2>
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Flórez, R. (2007). *Alfabetismo emergente: investigación, teoría y práctica, el caso de la lectura*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Flórez, R., y Gómez, D. (2013). *Leer y escribir en los primeros grados: retos y desafíos*. Universidad Nacional de Colombia.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Garrido, F. (2014). *El buen lector se hace, no nace: reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. Ediciones Paidós.
- Gómez, L. F. (2010). El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40(3-4), 95–126.
- Huey, E. B. (1968/19008). *The psychology and pedagogy of reading*. MIT Press.
- Kemmis, S. (1989). Investigación en la acción. En T. Husen y T. N. Postlethwaite (Eds.), *Enciclopedia internacional de la educación* (Vol. 6, pp. 3330–3337). Vicens-Vives/MEC.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Marín, D. E. (2013). *La lectura como viaje: aprender a leer y escribir más allá del código*. Magisterio Editorial.
- Mattingly, I. G. (1972). Reading, the linguistic process, and linguistic awareness. En J. F. Kavanagh y I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye* (pp. 133–147). MIT Press.
- Morais, J. (2001). *El arte de leer*. Visor Distribuciones.
- Negret, J. C. (2008). *La escritura antes de la escritura: historia personal y cultural del lenguaje*. Fundación para el Fomento de la Lectura (Fundalectura).
- Pérez, M., y Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Secretaría de Educación del Distrito / Editorial Kimpres.
- Smith, F. (1965). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Holt, Rinehart and Winston.
- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Trillas.
- Solé, I. (2011). *Estrategias de lectura*. Graó / ICE-Universidad de Barcelona.
- UNESCO. (2000). Marco de acción de Dakar: educación para todos - cumplir nuestros compromisos comunes. *Foro Mundial sobre la Educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo00>