



*Lectura y comprensión lectora en niños de primaria*

*Reading and reading comprehension in elementary school children*

*Leitura e compreensão da leitura em crianças do ensino fundamental*

Jenny Catalina Plaza-Plaza <sup>1</sup>

[jenny.plaza@est.ucacue.ec](mailto:jenny.plaza@est.ucacue.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-7434-9841>

**Correspondencia:** [jenny.plaza@est.ucacue.ec](mailto:jenny.plaza@est.ucacue.ec)

Ciencias de la educación

Artículo de revisión

\***Recibido:** 30 de enero de 2021 \***Aceptado:** 17 de febrero de 2021 \* **Publicado:** 20 de marzo de 2021

- I. Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Educación Inicial y Parvularia, Maestrante en Pedagogía Mención Docencia e Innovación Educativa, Universidad Católica de Cuenca, Cuenca, Ecuador.

## Resumen

La comprensión lectora, o sea, la capacidad de los sujetos para edificar la representación cognitiva del sentido de un escrito, resulta importante en la vida estudiantil de los chicos, debido a que constituye el primordial mecanismo por medio del cual se integran nuevos conocimientos, con base en este contexto se plantea como objetivo: analizar la importancia de la comprensión lectora, sus concepciones y definiciones, al igual que los diferentes enfoques propuestos, para esto se recurrió a la revisión bibliográfica de diversas publicaciones científicas, en las cuales se analizó temas como el proceso de la comprensión lectora, su propósito e importancia, las actitudes hacia la lectura, vínculo entre aptitudes neuropsicológicas y comprensión lectora en educación primaria, entre otros temas; la sistematización que se realizó de diferentes autores hizo posible profundizar en relación a las concepciones y requerimientos teóricos y metodológicos que son el sustento del proceso de comprensión lectora en niños de primaria, edad en la que se debe plantear estrategias de decodificación, incluso en la etapa preescolar, en la cual se trabaja con los precursores de la decodificación; las nuevas generaciones tienen la necesidad de desarrollar habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas para concretar los aprendizajes, una de estas habilidades es la comprensión lectora.

**Palabras clave:** Comprensión lectora; cognitive; enfoque; aptitudes neuropsicológicas.

## Abstract

Reading comprehension, that is, the ability of subjects to build the cognitive representation of the meaning of a writing, is important in the student life of boys, because it constitutes the primary mechanism through which new knowledge is integrated, with Based on this context, the objective is to analyze the importance of reading comprehension, its conceptions and definitions, as well as the different approaches proposed, for this we resorted to the bibliographic review of various scientific publications, in which topics such as the process of reading comprehension, its purpose and importance, attitudes towards reading, the link between neuropsychological aptitudes and reading comprehension in primary education, among other topics; The systematization that was carried out by different authors made it possible to deepen in relation to the theoretical and methodological conceptions and requirements that are the basis of the reading comprehension process in primary school children, age at which decoding strategies should be proposed, even in the stage preschool, in which you work with the precursors of decoding; the new generations have

the need to develop cognitive and metacognitive skills and strategies to specify learning, one of these skills is reading comprehension.

**Keywords:** Reading comprehension; cognitive; focus; neuropsychological skills.

## Resumo

A compreensão da leitura, ou seja, a capacidade dos sujeitos de construir a representação cognitiva do significado de uma escrita, é importante na vida estudantil dos meninos, pois constitui o mecanismo primário pelo qual novos conhecimentos são integrados, com base neste contexto, o objetivo é analisar a importância da compreensão leitora, suas concepções e definições, bem como as diferentes abordagens propostas, para isso recorreremos à revisão bibliográfica de diversas publicações científicas, em que temas como o processo de compreensão leitora, sua finalidade e a importância, as atitudes em relação à leitura, a ligação entre as aptidões neuropsicológicas e a compreensão leitora no ensino básico, entre outros temas; A sistematização realizada por diferentes autores possibilitou um aprofundamento em relação às concepções e requisitos teórico-metodológicos que sustentam o processo de compreensão leitora em crianças do ensino fundamental, idade em que estratégias de decodificação devem ser propostas, mesmo em o estágio pré-escolar, no qual você trabalha com os precursores da decodificação; as novas gerações têm a necessidade de desenvolver habilidades cognitivas e metacognitivas e estratégias para especificar a aprendizagem, uma dessas habilidades é a compreensão de leitura.

**Palavras-chave:** Compreensão de leitura; cognitivo; foco; habilidades neuropsicológicas.

## Introducción

La Simple View of Reading (Visión Sencilla de la Lectura en español, de ahora en más VSL) dice que el método de comprensión lectora se fundamenta en dos capacidades independientes: la comprensión del lenguaje oral y la fluidez lectora. A partir de esta visión, se indica que muchas de las capacidades que intervienen en la obra del sentido de los textos escritos permanecen asociadas con la comprensión lingüística, especialmente, con el grado de vocabulario y con el razonamiento de normas morfológicas y sintácticas que se desarrollan en la oralidad a partir de edades bastante tempranas (Gough & Tunmer, 1986).

La VSL asume que esta clase de capacidades permiten entender el lenguaje en cualquier modalidad en que sea estandarizado y que a estas capacidades en general de comprensión lingüística se le suman capacidades concretas de ingreso a la información en cada tipo de soporte en especial. En la situación de la comprensión lectora, la entrada a la información se ve garantizado por el identificación automática y eficaz de los vocablos y la entonación conveniente en la lectura (habilidades que presentan la fluidez lectora).

La comprensión lectora, o sea, la capacidad de los sujetos para edificar la representación cognitiva del sentido de un escrito, resulta importante en la vida estudiantil de los chicos, debido a que constituye el primordial mecanismo por medio del cual se integran nuevos conocimientos (Oullette & Beers, 2010).

Respecto del grado de escolaridad de los chicos y el tipo de ortografía, diversos estudios longitudinales hechos en lenguas de ortografías opacas (como el inglés o el francés) han propuesto que en los niveles iniciales (primer a tercer nivel aproximadamente) son las capacidades en relación con la fluidez lectora las que, en más grande medida, contribuyen a la comprensión escrita. En niveles estudiantiles más avanzados, una vez que la más grande parte de los chicos alcanza cierto nivel de fluidez en la lectura, podrían ser las capacidades de comprensión del lenguaje verbal las que impactarían con más fuerza en la comprensión de textos escritos (Caravolas et al., 2019) (Catts, Herrera, Nielsen, & Bridges, 2015).

El lector experto maneja diferentes capacidades para reconocer y nombrar los vocablos, así como para edificar activamente los significados de un escrito, involucrando paralelamente los conocimientos lingüísticos, las ideas previas, el entendimiento o el razonamiento de todo el mundo.

Más que una interpretación de fonemas y el descubrimiento de palabras, entonces, la lectura requiere anticipación, inferencia, predicción y construcción; es traspasar el sentido de un escrito para entender su dificultad. Leer pide decodificar, sin embargo, además entender, en el tamaño en que hablamos de un proceso constructivo e integrador que se crea en la relación entre el lector, el escrito y el entorno (Alliende & Condemarín, 1990).

Con base en este contexto se plantea como objetivo: analizar la importancia de la comprensión lectora, sus concepciones y definiciones, al igual que los diferentes enfoques propuestos.

### La comprensión lectora es un proceso

Es fundamental reconocer que la lectura es aprendida y que una de las funcionalidades más relevantes del colegio es enseñar a leer y, para obtener superiores resultados, esta educación debería ser ofrecida en el lenguaje materno de los alumnos. La comprensión lectora es un proceso, como se explica en la siguiente figura:

**Tabla 1:** Comprensión lectora

<b>COMPRESIÓN LECTORA</b>	
<b>PROCESO</b>	Es un proceso, porque involucra un conjunto de actividades que al practicarse repetida y progresivamente.
<b>SIMULTÁNEO</b>	Es simultaneo porque involucra un constante ir y venir de palabras y conocimientos. Se activan y recuperan saberes que ya se tenían, mientras se elaboran y almacenan nuevos conocimientos.
<b>INTERACTIVA</b>	Es interactiva porque involucra al lector, el texto que lee y el contexto en el que se encuentra en lector y el texto. Esta relación cambia de tal manera que la experiencia es distinta de un lector a otro y en el mismo lector en varios momentos de su interacción con el texto
<b>LENGUAJE ESCRITO</b>	Un elemento fundamental de la comprensión es el lenguaje escrito. El éxito de la comprensión lectora depende, entre otros, de que el lector domine el idioma en el que está escrito el texto y pueda decodificarlo. Por ello importante la fluidez y enseñar la comprensión en el idioma materno del estudiante.

**Fuente:** (Snow, 2017)

### Propósito e importancia de la comprensión lectora

La comprensión lectora es el primordial objetivo de la lectura y es el resultado de la aplicación de tácticas para comprender, recordar y hallar el sentido de lo cual se ha leído (Camargo, Montenegro, Maldonado, Bode, & Magzul, 2013). Leemos para informarnos o para aprender sobre diversos temas; además para conocer las opiniones de otros y compartirlas o rechazarlas.

Otro objetivo es gozar de la lectura por entretenimiento, debido a que tal cual viajamos sin salir de vivienda, conocemos sitios e individuos reales o fantásticas, y experimentamos sensaciones y emociones. Todos dichos fines solo son probables si sabemos lo cual leemos.

### **Actitudes hacia la lectura**

La reacción hacia la lectura fue determinada como la predisposición de contestar de forma conveniente o desfavorable respecto de una actividad de lectura y, además, como un método de sentimientos en relación con la lectura que ocasionan que el individuo se aproxime o evada una situación de lectura, en una secuencia con terminaciones positivas y negativas (Alexander & Claude, 1976).

O sea, es la imagen que el lector tiene sobre sus colaboraciones con la lectura de textos. Para (Mathewson, 1994), la reacción es un elemento preponderante a lo largo de la lectura y su aprendizaje y está formado de cuatro componentes centrales: los valores, las metas, el autoconcepto y la retroalimentación cognitiva y emocional en una vivencia de lectura.

En lo que el modelo de (McKenna, Kear, & Ellsworth, 1995) integra el aspecto social y estima la reacción como un fenómeno de naturaleza emocional, cuyas creencias se relacionan causalmente con esta y está formado de tres componentes primordiales: las creencias sobre los efectos de lectura según su deseabilidad, las convicciones sobre las expectativas de los otros y el incentivo por satisfacerlas y los resultados sobre incidentes específicos de lectura.

Respecto a las pruebas en base a las actitudes de lectura en estudiantes de educación básica, un análisis llevado a cabo a 18.185 chicos estadounidenses de 1° a 6° nivel, se constató que las reacciones hacia la lectura académica y recreativa al principio de la escolaridad eran subjetivamente positivas, sin embargo, terminaban generalmente con indiferencia en sexto año y que no había diferencias de acuerdo con la etnia, pero sí de género a favor de las chicas. De esta manera, los lectores más débiles presentaron reacciones más negativas que los superiores lectores, por lo cual se verificó que la reacción perjudicaba la destreza de lectura y esta interacción se acrecentaba con la época (Fuentes, Errazuriz, Davison, & Cocio, 2019).

### **Vínculo entre aptitudes neuropsicológicas y comprensión lectora en educación primaria**

Las funcionalidades visuales y auditivas y las capacidades fonológicas poseen un papel fundamental en el proceso de decodificación de la lectura (Lems, Rasinski, & Blachowicz, 2012).

En relación a las funcionalidades visuales, los movimientos oculares que se hacen a lo largo de la lectura -llamados movimientos sacádicos- son necesarios para leer, y si existe destreza y buen control de dichos movimientos, se optimización de manera significativa la fluidez lectora con los procesos intelectuales y la atención visoespacial (Leong et al., 2014).



Los movimientos oculares se generan debido a seis músculos dirigidos por los nervios craneales y, en específico, los movimientos sacádicos son pequeños saltos que ofrecen los ojos para lograr pasar de un punto fijo en el escrito para captar la información a otro, y facilitan a los ojos deslizarse por los vocablos del escrito. Una vez que no hay buena movilidad ocular puede haber problemas lectores e inconvenientes de lectura generalmente por falta de capacidad de movilidad ocular, acomodación y perspectiva binocular (Carballar, Martín-Lobo, & Gámez, 2017).

### **El papel del aprendizaje ortográfico y semántico en la lectura de palabras y la comprensión lectora**

El razonamiento ortográfico corresponde a la función de entrar a las representaciones existentes de la ortografía de los vocablos (Deacon, Benere, & Castles, 2012). De igual manera, el razonamiento semántico es la función de entrar a las representaciones existentes del sentido de los vocablos (Brouwer & Bradlow, 2015).

El razonamiento ortográfico y semántico son fundamentales para la lectura. No obstante, lo cual no queda claro es si este entendimiento guardado, que ciertos aseguran que en verdad es indistinguible de la función de leer, es suficiente para describir las diferencias particulares en la lectura.

### **Investigación empírica sobre aprendizaje ortográfico y semántico**

En estudios empíricos de aprendizaje ortográfico (Bowey & Miller, 2007); (Cunningham, 2006), los chicos comúnmente leen historias que tienen dentro novedosas palabras, y después se les exige que escriban o escojan la ortografía adecuada de aquellas novedosas palabras. La indagación demostró que tales medidas de aprendizaje ortográfico se vincularon de manera significativa con las valoraciones de las medidas estandarizadas de lectura de palabras y comprensión lectora en chicos de 7 y 8 años (Ricketts, Bishop, Pimperton, & Nation, 2011).

Estas vinculaciones resuenan con las visualizaciones de aprendizaje ortográfico deficiente en chicos con capacidades incompletas en la lectura de palabras, relacionadas con chicos de la misma edad con un desenvolvimiento típico (Bailey, Manis, Pedersen, & Seidenberg, 2004). Es de interés que los chicos con capacidades ineficientes de comprensión lectora, sin embargo, capacidades de lectura de palabras apropiadas para su edad, no muestren deficiencias en la formación ortográfica

(Ricketts, Bishop, & Nation, 2008). Este descubrimiento indica que la interacción entre el aprendizaje ortográfico y la comprensión lectora vista en otros estudios es indirecta por medio de la lectura de palabras.

En la gran parte de los estudios de aprendizaje ortográfico, se han dado a conocer nuevas palabras en historias significativas, a modo que los niños pueden haber empleado este contexto para inferir el significado de las palabras. Sin embargo, solo unas pocas investigaciones han analizado dicho aprendizaje semántico y su relación con la lectura (Cain, Oakhill, & Elbro, 2003).

En estos estudios, luego de leer las historias que contienen nuevos vocablos, se les pidió a los niños que conceptualicen o elijan una imagen que represente el significado de las nuevas palabras (por ejemplo, una jirafa o un león). (Ricketts et al., 2011) encontraron relaciones notorias entre estas medidas de aprendizaje semántico y puntuaciones en métodos estandarizados de lectura de palabras y comprensión lectora en niños de 8 años.

Resumiendo, una revisión de la literatura existente alega que cada aprendizaje ortográfico y semántico está relacionado tanto con la lectura de palabras como con la comprensión lectora.

### **Enseñar a decodificar e instruir en el aprendizaje de la lectura.**

Una funcionalidad importante del centro educativo es enseñar a decodificar y enseñar a leer para aprender. El aprendizaje de la comprensión debería ser persistente, pues luego de aprender a decodificar debemos profundizar en la utilización de la lectura para aprender. El desarrollo de la comprensión inicia a partir de que los chicos aprenden a dialogar.

Este proceso se muestra a lo extenso del colegio primaria y continúa enseñándose luego. Todos los profesores, de todos los grados, permanecen denominados a desarrollar la comprensión lectora en cada una de las superficies curriculares. La lectura para aprender implica que el lector entiende y extrae las ideas primordiales del escrito y las aplique para solucionar inconvenientes o hacer labores (Jiménez & Puente, 2004).

### **Capacidades elementales para entender.**

La mente del lector procesa la información y, para eso, usa diversas capacidades cognitivas. Varias capacidades permiten el acceso y almacenamiento de la información, como la atención y la memoria. Otras, ayudan a recuperarla y utilizarla para solucionar inconvenientes o hacer labores.



Los procesos intelectuales que se activan al leer son perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos (Sandía Rondel, 2004).

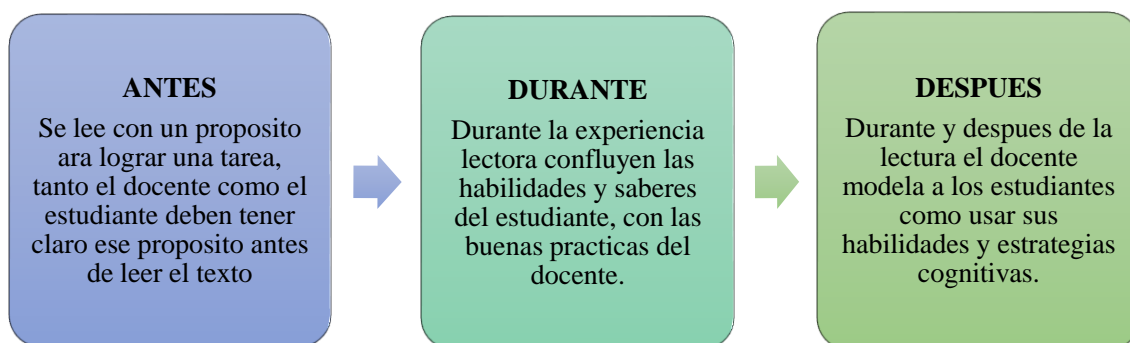
### ¿Sabemos en qué momento comprendemos?

Una vez que leemos, utilizamos muchas operaciones mentales para cambiar, trasladar, minimizar, coordinar, recobrar o usar el contenido del escrito (García Gajardo, Fonseca Grandón, & Concha Gfell, 2015). A estas operaciones mentales además se les conoce como capacidades cognitivas. Además de usar muchas operaciones mentales, poseemos conciencia si estamos comprendiendo o no.

Las capacidades cognitivas nos permiten procesar la información del escrito. Las metacognitivas permiten tener conciencia del proceso de comprensión y controlarlo por medio de la planeación, supervisión y evaluación (Jiménez & Puente, 2004). Al entendimiento de que estamos comprendiendo se le llama metacompreensión.

El proceso lector y sus instantes

El proceso lector se compone por “los pasos que siguen los individuos al leer y que les posibilita comprender”(Monroy, J; Gómez, 2015) .A dichos pasos se les ha denominado instantes y se identifican tres: anteriormente, a lo largo de y luego de la lectura. En cada instante se aplican tácticas para entender el escrito.



### Niveles de comprensión lectora

La lectura es más que decodificar, puesto que intervienen diversos procesos de comprensión. (Alliende & Condemarín, 1990) clasificó las magnitudes cognitivas y afectivas de la comprensión lectora. Los niveles más conocidos y usados son comprensión literal, inferencial y crítica. Barret

identifica dos más: reestructuración de la información y apreciación lectora. En la siguiente figura se anota para qué el lector usa todos los niveles de comprensión. En todos dichos niveles, el lector hace varias labores como las que se enumeran en la tabla.

**Tabla 2:** Tareas según niveles de comprensión lectora

<b>Literal</b>	<b>Reorganización de la información</b>	<b>Inferencial</b>	<b>Crítico</b>	<b>Apreciación lectora</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento, ubicación e identificación de recursos.</li> <li>• Reconocimiento de detalles como nombres, personajes tiempo, entre otros.</li> <li>• Reconocimiento de las ideas primordiales.</li> <li>• Reconocimiento de las ideas secundarias.</li> <li>• Reconocimiento de las interrelaciones causa-efecto.</li> <li>• Reconocimiento de los aspectos de los personajes.</li> <li>• Recuerdo de detalles.</li> <li>• Recuerdo de las ideas primordiales.</li> <li>• Recuerdo de las ideas secundarias.</li> <li>• Recuerdo de las interrelaciones causa impacto.</li> <li>• Recuerdo de los aspectos de los personajes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clasificaciones: Categorizar personas, objetos, sitios y otros.</li> <li>• Bosquejos: Reproducir de forma esquemática el escrito.</li> <li>• Síntesis: resumir distintas ideas, hechos y otros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferencia de detalles extras que el lector podría haber agregado.</li> <li>• Inferencia de ideas primordiales, por ejemplo, la inducción de un sentido o educación moral desde la iniciativa primordial.</li> <li>• La inferencia de las ideas secundarias que le posibilite establecer el orden en que tienen que estar si en el escrito no aparecen ordenadas.</li> <li>• La inferencia de los aspectos de los personajes o de propiedades que no se formulan en el escrito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juicio acerca de la realidad</li> <li>• Juicio Acerca de la fantasía.</li> <li>• Juicio sobre valores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferencias sobre interacciones lógicas: motivos, maneras, razones psicológicas y físicas.</li> <li>• Inferencias concretas al escrito sobre interrelaciones espaciales y temporales, referencias pronominales, ambigüedades en el vocabulario e interrelaciones entre los recursos de la frase.</li> </ul>

Fuente: (Zorrilla Perez, 2005)

### Desarrollo del lenguaje oral

Los niños aprenden el idioma materno cuando se comunican oralmente en su familia y en su comunidad. Luego, deben continuar desarrollando sus habilidades verbales en la escuela, pues

estas son fundamentales para el aprendizaje de la lectoescritura. En la escuela, especialmente en los primeros grados, los estudiantes pueden desarrollar la comprensión oral en su idioma materno para usar las destrezas enumeradas en la siguiente figura.

### **Evaluación de la comprensión lectora en el aula**

La evaluación formativa es una manera de evaluar la comprensión lectora en el aula. Esta tiene la doble funcionalidad; por una sección, informa al alumno de cómo van avanzando y en qué punto de su aprendizaje está. Por otro lado, informar a los profesores sobre el aprendizaje de sus alumnos para tomar elecciones respecto de la educación.

(Gutierrez-Braojos & Pérez, 2012) aseguran que para evaluar las tácticas de comprensión lectora tienen la posibilidad de usarse las próximas técnicas: pensamiento en voz alta, la entrevista y la observación a lo largo de la lectura y los formularios. A partir de esta visión, de la evaluación formativa, el error deja de ser considerado como fracaso a ser una fuente de información acerca de los esfuerzos concretos de los alumnos. Además, necesita que el maestro utilice varios artefactos para mirar y medir lo cual los alumnos tienen la posibilidad de o no hacer en relación a la comprensión, en diferentes textos y en instantes diversos de su aprendizaje.

### **Conclusiones**

La sistematización que se realizó de diferentes autores hizo posible profundizar en relación a las concepciones y requerimientos teóricos y metodológicos que son el sustento del proceso de comprensión lectora en niños de primaria, edad en la que se debe plantear estrategias de decodificación, incluso en la etapa preescolar, en la cual se trabaja con los precursores de la decodificación.

En la actualidad existe la necesidad de que las nuevas generaciones desarrollen habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas que les permitan concretar los aprendizajes, una de estas habilidades es la comprensión lectora, es decir, la lectura de textos, la reflexión, el análisis e interpretación de la lectura con base en el conocimiento previo.

## Referencias

1. Alexander, J. E., & Claude, R. (1976). Attitudes and reading. *International Reading Association*, 76(1), 1–80. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED126491.pdf>
2. Alliende, F., & Condemarín, M. (1990). La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. *Revista En Lectura y Vida*, 21(1), 53–64. Retrieved from <file:///C:/Users/Pc/Downloads/Dialnet-ComprensionLectoraYEducacionIntercultural-5085453.pdf>
3. Bailey, C. E., Manis, F. R., Pedersen, W. C., & Seidenberg, M. S. (2004). Variation among developmental dyslexics: Evidence from a printed-word-learning task. *Journal of Experimental Child Psychology*. Manis, Franklin R.: Psychology Department, University of Southern California, Los Angeles, CA, US, 90089-1061, manis@usc.edu: Elsevier Science. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2003.10.004>
4. Bowey, J. A., & Miller, R. (2007). Correlates of orthographic learning in third-grade children's silent reading. *Journal of Research in Reading*, 30(2), 115–128. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2007.00335.x>
5. Brouwer, S., & Bradlow, A. R. (2015). Lexical quality effects in reading comprehension. Retrieved from <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/198026/197384.pdf?sequence=1>
6. Cain, K., Oakhill, J. V., & Elbro, C. (2003). The ability to learn new word meanings from context by school-age children with and without language comprehension difficulties. *Journal of Child Language*, 30(3), 681–694. <https://doi.org/10.1017/S0305000903005713>
7. Camargo, G., Montenegro, R., Maldonado, Bode, S., & Magzul, J. (2013). Aprendizaje de la lectoescritura. *Reforma Educativa En El Aula.*, 2(1), 18–40. Retrieved from <http://www.reaula.org/administrador/files/APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA-final.pdf>
8. Caravolas, M., Lervåg, A., Mikulajová, M., Defior, S., Seidlová-Málková, G., & Hulme, C. (2019). A Cross-Linguistic, Longitudinal Study of the Foundations of Decoding and Reading Comprehension Ability. *Scientific Studies of Reading*, 23(5), 386–402. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1580284>
9. Carballar, R., Martín-Lobo, P., & Gámez, M. (2017). Relación entre habilidades neuropsicológicas y comprensión lectora en Educación Primaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(2), 67–77. <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.2.2686>

10. Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen, D. C., & Bridges, M. S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing*, 28(9), 1407–1425. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9576-x>
11. Cunningham, A. E. (2006). Accounting for children's orthographic learning while reading text: Do children self-teach? *Journal of Experimental Child Psychology*, 95(1), 56–77. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2006.03.008>
12. Deacon, S. H., Benere, J., & Castles, A. (2012). Chicken or egg? Untangling the relationship between orthographic processing skill and reading accuracy. *Cognition*, 122(1), 110–117. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2011.09.003>
13. Fuentes, L., Errazuriz, M. C., Davison, O. A., & Cocio, A. (2019). Validation of a reading attitudes survey in primary students | Validacion de una Encuesta de Actitudes de Lectura en estudiantes de Educacion Basica. *Literatura y Linguistica*, 2(39), 225–250.
14. García Gajardo, F., Fonseca Grandón, G., & Concha Gfell, L. (2015). Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: un estudio comparado. *Actualidades Investigativas En Educación*, 15(3), 2–18. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.21072>
15. Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
16. Gutierrez-Braojos, C., & Pérez, H. S. (2012). Comprehension learning strategies: Instruction and assessment in elementary school. *Profesorado*, 16(1), 183–202.
17. Jiménez, V., & Puente, A. (2004). Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los instrumentos estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escola9. Madrid. Retrieved from <https://eprints.ucm.es/5337/1/T27494.pdf>
18. Lems, K., Rasinski, T., & Blachowicz, C. (2012). *Fluency Instruction: Research-based best practices*, 2nd edition. New York: Guilford. (2nd ed.). New York. Retrieved from <https://www.guilford.com/excerpts/rasinski.pdf?t>
19. Leong, D. F., Master, C. L., Messner, L. V., Pang, Y., Smith, C., & Starling, A. J. (2014). The effect of saccadic training on early reading fluency. *Clinical Pediatrics*, 53(9), 858–864. <https://doi.org/10.1177/0009922814532520>

20. Mathewson, G. C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In *Theoretical models and processes of reading*, 4th ed. (pp. 1131–1161). Newark, DE, US: International Reading Association.
21. McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's Attitudes toward Reading: A National Survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934–954. <https://doi.org/10.2307/748205>
22. Monroy, J; Gómez, B. (2015). Guia docente para la comprensión Lectora. *European Journal of Vascular and Endovascular Surgery: The Official Journal of the European Society for Vascular Surgery*, 50(1), 5–53. Retrieved from [http://www.seslp.gob.mx/pdf/comprension\\_lectora.pdf](http://www.seslp.gob.mx/pdf/comprension_lectora.pdf)
23. Oullette, G., & Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: how oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading and Writing*, 23(2), 189–208. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ872731>
24. Ricketts, J., Bishop, D. V. M., & Nation, K. (2008). Investigating orthographic and semantic aspects of word learning in poor comprehenders. *Journal of Research in Reading*, 31(1), 117–135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2007.00365.x>
25. Ricketts, J., Bishop, D. V. M., Pimperton, H., & Nation, K. (2011). The role of self-teaching in learning orthographic and semantic aspects of new words. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), 47–70. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.536129>
26. Sandia Rondel, L. D. (2004). Metacognición en niños : una posibilidad a partir de la Teoría Vygotskiana. *Acción Pedagógica*, 13(1), 128–135. Retrieved from <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17203/2/articulo1.pdf>
27. Snow, C. E. (2017). Reading for Understanding. *The ASHA Leader* (Vol. 22). Santa Mónica. <https://doi.org/10.1044/leader.ov.22102017.np>
28. Zorrilla Perez, J. (2005). EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA: DIFICULTADES Y LIMITACIONES. *Revista de Educación*, 80(10), 121–138. <https://doi.org/10.1111/j.1151-2916.1997.tb03177.x>

© 2020 por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).