



***UNIVERSIDAD DE LEÓN***

*DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA*

**ESTUDIO DE LA INSTRUCCIÓN EN  
COMPRENSIÓN LECTORA: ÁMBITO  
EDUCATIVO Y CIENTÍFICO**

*Study of Reading Comprehension Instruction: Educational  
and Scientific Field*

**Patricia De Lera González**

*León, 2017*





***UNIVERSIDAD DE LEÓN***

*DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA*

**ESTUDIO DE LA INSTRUCCIÓN EN  
COMPRENSIÓN LECTORA: ÁMBITO  
EDUCATIVO Y CIENTÍFICO**

*Study of Reading Comprehension Instruction: Educational  
and Scientific Field*

**Tesis Doctoral  
Presentado por Patricia De Lera González  
Dirigida por Dra. Raquel Fidalgo Redondo**

*León, 2017*



*A mis padres, hermano y amigas,  
que siempre habéis  
creído en mí.*

*II*  
*Agradecimientos*

## **Agradecimientos**

Es obligado por mi parte dedicar estas líneas a todos aquellos que de forma directa o indirecta han contribuido a la realización de esta tesis doctoral. En primer lugar es justo comenzar con un agradecimiento especial a la Dra. Fidalgo, directora de esta tesis doctoral, porque en un momento dado se cruzó en mi camino, momento a partir del cual surge mi interés por el estudio de la comprensión lectora. Gracias por brindarme la oportunidad de entrar en el campo de la investigación, por el apoyo incondicional proporcionado, por darme la oportunidad de participar en congresos, por la disposición, y por el tiempo dedicado a asesorarme, motivarme y a orientarme de manera rigurosa, la cual ha sido un gran estímulo para poder llevar a buen puerto esta tesis doctoral.

Este trabajo de investigación se ha visto enriquecido por el apoyo y la colaboración de otros profesionales como la Dra. Arias-Gundín, gracias por sus orientaciones.

También me gustaría expresar mi profundo agradecimiento a todos aquellos compañeros que han colaborado en la aplicación y corrección de las pruebas aplicadas en los estudios de evaluación e instrucción que conforman esta tesis: a Fátima Olivares, Begoña Martínez-Cocó, y Beatriz Morla; vuestra colaboración ha hecho más

fácil este trabajo.

Esta tesis no existiría sin la comprometida colaboración de los centros educativos y los alumnos que han participado en los diferentes estudios empíricos. Muchas gracias por vuestra colaboración desinteresada y por la paciencia demostrada, incluso cuando la investigación sumaba horas de trabajo a vuestra labor docente. En primer lugar, agradecer a todos los centros que han participado en el estudio de evaluación como: *Colegio Discípulas de Jesús León, IES Ordoño II, Colegio La Asunción de León, Colegio Sagrado Corazón Jesuitas León, Colegio San José Agustinas Misioneras León, CEIP Trepalio y CEIP Teodoro Martínez Gadañón*. Mención especial merece el centro *CEIP Trepalio y el Colegio La Asunción de León*, que durante estos años han participado tanto en el segundo estudio de evaluación como en el tercer estudio instruccional. En particular quisiera agradecer a la dirección del centro educativo y de igual forma, a los profesores que han participado en la aplicación del programa instruccional.

Este último párrafo quiero dedicarlo a mi familia y amigos, por todas las horas que la dedicación a esta tesis doctoral nos ha impedido estar juntos: gracias por animarme en todo momento.

Gracias a todos de corazón, sin vuestro apoyo y colaboración este proyecto no hubiese sido posible

## Índice General

Agradecimientos

Lista de Tablas

Lista de Figuras

	<b>Página</b>
<b>Capítulo 1. Introducción General</b>	<b>1</b>
El Estudio de la Comprensión Lectora	4
Síntesis Descriptiva	8
Primera Parte: Teórica	9
Segunda Parte: Parte Empírica	12
Referencias	18

### Primera Parte: Teórica

<b>Capítulo 2. La Comprensión Lectora: Marco Teórico y Conceptual</b>	<b>23</b>
Introducción	23
Conceptualización: Definición de la Comprensión Lectora	25
Modelos Teóricos de la Comprensión Lectora	29

Modelos de Procesamiento Ascendente	29
Modelos de Procesamiento Descendente	30
Modelos Interactivos	31
Modelo de Comprensión Lectora de Construcción- Integración	33
Procesos Metacognitivos Involucrados en la Comprensión Lectora	39
Modelo de Autorregulación de Zimmerman y Comprensión Lectora	41
Estrategias de Comprensión Lectora	48
Estrategias Previas a la Lectura	51
Estrategias Durante la Lectura	54
Estrategias Después de la Lectura	58
Discusión y Conclusiones	62
Referencias	68
<b>Capítulo 3. La Instrucción en Comprensión Lectora</b>	<b>83</b>
Introducción	83
Modelos y Programas Instruccionales Validados Para la Mejora de la Comprensión Lectora	84
Modelo de Estrategias de Comprensión Lectora	86
Modelo de Orientación hacia la Lectura	88
Modelo de Estrategias Colaborativas	91
Modelo de Información de Estrategias hacia el	

Aprendizaje	92
Modelo de Estrategias Comunicativas de Lectura	94
Modelo de Estrategias de Aprendizaje asistida por Pares	94
El Programa Pensar Antes, Durante y Después de la Lectura	96
Modelo de Relación Pregunta/Respuesta	97
Modelo de Estrategias Transaccionales	98
Modelo de Enseñanza Recíproca	100
Análisis Componencial de los Modelos de Instrucción Estratégica y Autorregulada en la Comprensión Lectora	107
Procedimiento de Revisión y Análisis	108
Análisis Componencial de la Instrucción Estratégica y Autorregulada en la Comprensión Lectora	109
Estudios centrados en el análisis de los diferentes tipos de estrategias de comprensión lectora	109
Estudios centrados en el análisis de las agrupaciones del alumnado	122
Estudios centrados en los materiales de la instrucción	133
Estudios centrados en el entrenamiento de la macroestructura o microestructura	144
Estudios centrados en el análisis del componente temporal	147
Discusión Y Conclusiones	150
Referencias	155

## Segunda Parte: Parte Empírica

<b>Capítulo 4. Análisis del Tratamiento Didáctico de la Comprensión Lectora en Primaria a través de los Libros de Texto</b>	<b>167</b>
Introducción	167
Objetivos e Hipótesis	173
Metodología de Revisión y Análisis	177
Procedimiento de Búsqueda y Selección de la Muestra	178
Criterios y Categorías de Análisis	180
Análisis a Nivel de Características Textuales	182
Análisis de las Actividades de Comprensión Lectora	186
Análisis de las Estrategias de Comprensión Lectora	187
Resultados	195
Resultados del Análisis de las Características Textuales	196
Resultados del Análisis de las Actividades de Comprensión Lectora	202
Resultados del Análisis de las Estrategias de Comprensión Lectora	206
Discusión y Conclusiones	216
Referencias	225

<b>Capítulo 5. Análisis del Conocimiento Estratégico de la Lectura del Alumnado de Educación Primaria y Secundaria</b>	<b>235</b>
Introducción	235
Objetivos e Hipótesis	239
Método	240
Participantes	240
Instrumento de Recogida de Datos	242
Sistema de Categorías del Análisis del Conocimiento Estratégico del Alumnado	243
Procedimiento	250
Resultados	251
Resultados Conocimiento Metacognitivo Estrategias de Comprensión Lectora: Antes de la Lectura	252
Resultados Conocimiento Metacognitivo Estrategias Durante la Lectura	254
Resultados Conocimiento Metacognitivo Estrategias Después de la Lectura	258
Resultados Conocimiento Metacognitivo Otras Variables Moduladoras del Proceso de Comprensión Lectora	264
Discusión y Conclusiones	267
Referencias	275

<b>Capítulo 6. Instrucción Estratégica y Autorregulada vs. Instrucción Directa para la Mejora de la Comprensión Lectora</b>	<b>289</b>
Introducción	289
Objetivos de Hipótesis	294
Método	296
Participantes	296
Medidas de Evaluación	297
Tarea de lectura y resumen	298
Evaluación estrategia de predecir	299
Evaluación estrategia de clarificar	301
Evaluación de la estrategia de interrogación	301
Evaluación de la estrategia de Resumen	302
Evaluación de la comprensión lectora	304
Programas instruccionales	305
Programa de instrucción estratégico y autorregulado	306
Programa de instrucción directa	307
Procedimiento	308
Resultados	311
Resultados en la Comprensión Lectora	313
Resultados en las Estrategias de Comprensión	314
Resultados Relación Rendimiento en Comprensión Lectora y Estrategias de Comprensión	315
Discusión y Conclusiones	318

Referencias	325
<b>Capítulo 7. Resumen y Conclusiones</b>	<b>333</b>
Síntesis Final de los Estudios Empíricos	333
Conclusiones	343

## Lista de Tablas

### Capítulo 2. La Comprensión Lectora: Marco Teórico y Conceptual

Tabla 2.1	
Modelo Socio-Cognitivo de desarrollo de la autorregulación	47

Tabla 2.2	
Síntesis de estrategias de comprensión lectora y estudios que corroboran su eficacia	60

### Capítulo 3. La Instrucción en Comprensión Lectora

Tabla 3.1.	
------------	--

Modelos y Enfoques de Instrucción de Naturaleza Estratégica y Autorregulada para la mejora de la Comprensión Lectora	103
Tabla 3.2. Síntesis estudios centrados en diferentes tipos de estrategias de comprensión lectora	112
Tabla 3.3. Síntesis estudios centrados en las agrupaciones del alumnado	124
Tabla 3.4. Síntesis estudios centrados en los materiales de la instrucción	136
Tabla 3.5. Síntesis estudios centrados en el entrenamiento de la macroestructura y la microestructura	145
Tabla 3.6. Síntesis estudios centrados en el análisis del componente temporal	148

**Capítulo 4. Análisis del Tratamiento Didáctico de la Comprensión Lectora en Primaria a través de los Libros de Texto**

Tabla 4. 1. Distribución de los Textos Analizados por Editorial y Curso	179
Tabla 4.2. Tipos de Indicadores de Coherencia Analizados a Nivel Textual	184
Tabla 4.3. Estrategias de Comprensión Lectora: Antes, Durante y Después	189
Tabla 4.4. Distribución del Porcentaje de Frecuencias de las Tipologías Textuales en función del Ciclo de Educación Primaria	197
Tabla 4.5 Distribución del Porcentaje de Frecuencias de los Elementos Estructurales de los Textos correspondientes a los tres Ciclos de Educación Primaria	199
Tabla 4.6. Estadísticos Descriptivos Indicadores de Coherencia de los Textos por Ciclo	200

Tabla 4.7.  
Distribución del Porcentaje de Frecuencias por Ciclo  
Correspondiente a los Niveles de Procesamiento que  
demandan las Actividades 203

Tabla 4.8.  
Distribución del Porcentaje de Frecuencias de las  
Estrategias de Comprensión Antes de la Lectura  
correspondientes a los tres Ciclos de Educación Primaria 208

Tabla 4.9.  
Distribución del Porcentaje de Frecuencias de las  
Estrategias de Comprensión Durante la Lectura  
correspondientes a los tres Ciclos de Educación Primaria 209

Tabla 4.10.  
Distribución del Porcentaje de Frecuencias de las  
Estrategias de Comprensión Después de la Lectura  
correspondientes a los tres Ciclos de Educación Primaria 211

Tabla 4.11.  
Estadísticos Descriptivos Procedimientos de Instrucción  
de las Estrategias de Comprensión Lectora por Ciclo 214

**Capítulo 5. Análisis del Conocimiento Estratégico  
de la Lectura del Alumnado de Educación  
Primaria y Secundaria**

Tabla 5.1. Distribución de los Alumnos por curso y Género	241
Tabla 5.2 Definición de las Categorías de Análisis del Conocimiento Estratégico del Alumnado	245
Tabla 5.3. Distribución del Porcentaje de Frecuencias de las Estrategias de Comprensión Lectora Antes de la Lectura por Ciclo	253
Tabla 5.4. Distribución del Porcentaje de Frecuencias de las Estrategias de Comprensión Lectora Durante la Lectura por Ciclo	255
Tabla 5.5. Distribución del Porcentaje de Frecuencias de las Estrategias de Comprensión Lectora Después de la Lectura por Ciclo	259
Tabla 5.6. Distribución del Porcentaje de Frecuencias de Otras Variables Moduladoras de la Comprensión Lectora por Ciclo	265

## **Capítulo 6. Instrucción Estratégica y Autorregulada vs. Instrucción Directa para la Mejora de la Comprensión Lectora**

Tabla 6.1. Distribución por género, curso e intervención de la muestra participante en el estudio	297
Tabla 6.2. Estadísticos Descriptivos Pretest y Postest para la Condición de Instrucción Estratégica y Autorregulada	312
Tabla 6.3. Estadísticos Descriptivos Pretest y Postest para la Condición de Instrucción Directa	312
Tabla 6.4. Resultados de los Análisis de Regresión Lineal, tomando como Variables Predictoras las Estrategias de Comprensión y como Predicha el Rendimiento en Comprensión Lectora	316
Tabla 6.5. Resultados de los Análisis de Regresión Lineal paso a paso, tomando como Variables Predictoras Rendimiento en Comprensión Lectora Previo y las Estrategias de Comprensión y como Predicha el Rendimiento en Comprensión Lectora	317

## Lista de figuras

### **Capítulo 2. La Comprensión Lectora: Marco Teórico y Conceptual**

Figura 1.1 Fases y procesos de autorregulación 45

### **Capítulo 3. La Instrucción en Comprensión Lectora**

Figura 3.1. Modelo de Estrategias de comprensión 88

### **Capítulo 4. Análisis del Tratamiento Didáctico de la Comprensión Lectora en Primaria a través de los Libros de Texto**

Figura 4.1. Ejemplo de la Estrategia de Auto-evaluación 193

Figura 4.2. Representación de los Rangos Promedio de Actividades de Comprensión Lectora que demandan la Formación de una Microestructura en Función del Ciclo 204

Figura 4.3. Representación de los Rangos Promedio de Actividades de Comprensión Lectora que demandan la Formación de un Modelo de Situación en Función del Ciclo 205

## **Capítulo 5. Análisis del Conocimiento Estratégico de la Lectura del Alumnado de Educación Primaria y Secundaria**

Figura 5.1. Representación de los Rangos Promedio de la Estrategia de Subrayar en Función del Curso 256

Figura 5.2. Representación de los Rangos Promedio de la Estrategia de Lectura Lenta en Función del Curso 258

Figura 5.3. Representación de los Rangos Promedio de la Estrategia de Releer en Función del Curso 262

Figura 5.4. Representación de los Rangos Promedio de la Estrategia de Seleccionar Ideas en Función del Curso 263

Figura 5.5. Representación de los Rangos Promedio de la Variable Concentración en la Lectura en Función del Curso 266

## **Capítulo 6. Instrucción Estratégica y Autorregulada vs. Instrucción Directa para la Mejora de la Comprensión Lectora**

Figura 6.1.  
Representación de las Puntuaciones Medias de Comprensión Lectora en el Pretest y Postest por Condición 313





## Introducción General

# 1

En este primer capítulo de la tesis doctoral se realiza una breve presentación del trabajo de investigación realizado. Sin embargo, antes de comenzar con la misma parece pertinente el enmarcar la presente tesis doctoral dentro de la línea de investigación a partir de la cual surgió. Esta tesis forma parte de un proyecto de investigación más amplio centrado en el estudio de la comprensión lectora desde perspectivas psicológicas, iniciado en el año 2011 en la Universidad de León y dirigido por la directora de la tesis. Las investigaciones implementadas en esta tesis doctoral no hubieran sido posibles sin la financiación recibida a través del proyecto de investigación competitivo financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, dentro de la convocatoria del 2010 del Programa Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011, titulado: *Estudio de los procesos de comprensión lectora en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje: Evaluación e Intervención* (EDU2010-18219), concedido a la directora de esta tesis, Dra. Raquel Fidalgo Redondo, para el periodo 2011-2013.

A partir de la concesión de dicho proyecto, han sido diversos los estudios que se han llevado a cabo y que se están desarrollando

actualmente, dentro del equipo de investigación con el que comienzo a colaborar a partir del año 2011. .No obstante, mis obligaciones profesionales como Maestra de Educación Infantil y Primaria en los centros Virgen Blanca (León), CEIP San Isidro y CEIP Fernando de Rojas (Burgos) y CRA Noceda del Bierzo (León), así como la preparación de las sendas oposiciones al cuerpo de Maestros, que finalizaron con el logro de un puesto de funcionaria como maestra de Educación Infantil en el año 2016; tuvieron como consecuencia una mayor puntualidad en mis colaboraciones, dificultando en ocasiones notablemente la compatibilización de mi trabajo profesional, con el trabajo científico que demanda la culminación de una tesis doctoral.

El foco u objetivo fundamental del citado proyecto se centró en el estudio del proceso de comprensión lectora en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje, a través de medidas de evaluación on-line; desde una perspectiva complementaria a nivel de: evaluación e instrucción. Dentro de esta línea de investigación se han desarrollado diversas investigaciones centradas en el estudio de los procesos cognitivos y metacognitivos de la comprensión lectora desde diferentes puntos de vista (García & Arias, 2013; Fidalgo, Arias, Torrance, Olive, & Alves, 2012; Fidalgo, Arias, Martínez, & Bolaños, 2011). Bien a nivel de evaluación, con el propósito de establecer el tipo de estrategias globales que utilizan los alumnos de diferentes edades y con diferentes niveles de competencia, analizando la influencia de éstas estrategias a nivel de comprensión lectora (Fidalgo,

Arias, Torrance, & Martínez-Cocó, 2014), o analizar el rol o influencia que diferentes variables moduladoras como la auto-eficacia puede tener en el rendimiento y competencia lectora (Olivares, Fidalgo, & Torrance, 2016), o bien, centradas en la evaluación de las características diferenciales del proceso de comprensión lectora en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje (Arias & Fidalgo, 2012; 2013; Arias, Fidalgo, & Robledo, 2012; Arias, Fidalgo, Morla, & Torrance, 2012; Fidalgo & Torrance, 2012), o bien evaluando el conocimiento metacognitivo del alumnado sobre las estrategias de comprensión lectora a través de toda la etapa de educación obligatoria (capítulo 5 de esta tesis).

A su vez, de forma complementaria, también desde un punto de vista instruccional, se han desarrollado investigaciones centradas en la mejora de la comprensión lectora del alumnado: focalizadas en la instrucción estratégica y autorregulada del propio proceso de comprensión lectora (De Lera, Fidalgo, Arias, Martínez- Cocó, & Torrance, 2012; 2014; Gayo et al., 2014; Méndez, 2016), o focalizadas en la instrucción en variables clave para la mejora de la competencia lectora como son: la autorregulación y la auto-eficacia (Olivares, 2015; Olivares, Torrance, & Fidalgo, submitted), o la propiamente desarrollada en la presente tesis doctoral, focalizada en el análisis comparativo de una instrucción estratégica y autorregulada frente a una instrucción directa de estrategias de comprensión (capítulo 6); estudio complementado a su vez, por el análisis de la instrucción en

comprensión lectora implementada por el profesorado a nivel escolar y realizada a través de un análisis de contenido de los libros de texto de Lengua y Literatura de la Etapa de Educación Primaria (capítulo 4).

Una vez enmarcada la línea de investigación en el que se incardina la presente tesis doctoral, se pasa a introducir y presentar los trabajos de investigación desarrollados.

## **El Estudio de la Comprensión Lectora**

El propósito principal de esta tesis doctoral surge del interés actual por promover la competencia lectora del alumnado, la consideración del proceso de comprensión y los cambios derivados de su valoración educativa. Hoy en día, la enseñanza ya no se centra en la memorización de contenidos, sino que va un paso más allá y se basa en la capacidad de comprender lo que se lee, de modo que el significado del texto se construye influido por las habilidades cognitivas y metacognitivas del lector (Vieiro & Gómez, 2004). Es evidente que la comprensión lectora juega un rol clave en el aprendizaje de los alumnos y en su rendimiento académico, siendo un determinante básico de su éxito escolar, y también, en cierta medida, profesional. Por ello, no es de extrañar la gran preocupación que el dominio de la comprensión lectora por parte del alumnado tiene en las diferentes Administraciones Educativas en el contexto español (Arias-

Gundín, Fidalgo, Martínez-Cocó, & Bolaños, 2011), teniendo en cuenta los resultados negativos de España obtenidos en comprensión lectora en informes como el Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos (OCDE, 2014) o el estudio Progress in International Reading Literacy Study (en adelante PIRLS) (Ferrer, 2011). Así, el interés de esta tesis queda reflejado tanto a nivel educativo, al tener en cuenta el papel clave que la comprensión lectora tiene en el logro de un óptimo rendimiento académico y en el aprendizaje del alumnado, así como la situación preocupante de nuestro alumnado en torno a la competencia lectora, como obviamente, también a nivel particular, ligado a mi ejercicio profesional como maestra.

Partiendo de todo lo anterior, con el desarrollo de esta tesis se pretende investigar y profundizar en este campo de estudio a través de un trabajo científico centrado fundamentalmente en el ámbito de la instrucción en comprensión lectora desde una perspectiva educativa y científica, integrada.

A nivel educativo, se parte de un diagnóstico y análisis doble. Un primer análisis en torno a cuál es el tratamiento instruccional que se da hoy en día en nuestras aulas a la instrucción en comprensión lectora, realizando para ello un análisis de contenido de los libros de texto de la asignatura de Lengua y Literatura a lo largo de toda la Educación Primaria; puesto que, a pesar de que el impulso de las TICs está promoviendo cada vez más, nuevos y variados recursos didácticos

en el aula, el libro de texto continúa siendo hoy en día el principal instrumento pedagógico en los centros educativos, en torno al cual se estructura la labor docente. Se asume por lo tanto, que el análisis del tratamiento de la comprensión lectora en los libros de texto, ofrecerá indicadores clave a partir de los cuales detectar posibles lagunas o límites en la enseñanza de la comprensión lectora en el aula, en torno a: *qué estrategias de comprensión lectora se enseñan, cómo se enseñan, o qué textos, actividades y recursos se utilizan, etc.* Se parte del planteamiento de que una mejora instruccional de la comprensión lectora, avalada por evidencias empíricas a nivel científico (como la que se presenta en el capítulo 6 de la presente tesis), debe estar ajustada e integrada en las realidades y necesidades del aula, en base a sus límites, pero también sus potencialidades; de ahí la necesidad de este primer estudio.

La segunda dimensión de análisis del ámbito educativo que se plantea en la presente tesis doctoral tiene como “protagonista” al alumnado. Tal como se ha dicho anteriormente, reiterados informes internacionales sobre el rendimiento lector del alumnado en España en la etapa obligatoria de la educación, han ofrecido datos negativos sobre su competencia lectora. Esta situación, como se ha reiterado, plantea la necesidad de realizar un cambio a nivel instruccional en el tratamiento de la comprensión lectora en el aula, pero este sólo será eficaz si se ajusta a las necesidades específicas del alumnado. En este sentido, asumiendo como se ha justificado en base a la literatura científica que el logro o competencia lectora va unido a un dominio metacognitivo

del alumnado de estrategias de comprensión lectora, cabe preguntarse por el análisis sobre cuál es el conocimiento y dominio de las estrategias de comprensión lectora que tiene actualmente el alumnado; siendo éste específicamente el objetivo de este segundo estudio de análisis de la realidad educativa.

Por último, partiendo de los resultados ofrecidos por este doble análisis a nivel educativo, se plantea el tercer estudio constitutivo de la tesis, ajustado a las necesidades encontradas en el ámbito educativo, pero a su vez, apoyado y fundamentado en las evidencias que el ámbito científico ha proporcionado en torno a la validación de enfoques o modelos instruccionales para la mejora de la competencia escrita. Este estudio intenta no sólo contribuir a la mejora de la competencia lectora del alumnado de 5º y 6º de Primaria, si no también, avanzar en el desarrollo del conocimiento científico en torno a la instrucción estratégica, avanzando en su estudio componencial, centrado específicamente en la posible determinación de los puntos clave de su eficacia a nivel de diseño instruccional. Por este motivo se analiza de forma comprensiva la eficacia comparativa de dos enfoques instruccionales centrados en el desarrollo de las mismas estrategias de comprensión lectora, pero a través de dos enfoques instruccionales, que obviamente conducen al desarrollo de diferentes variables en el alumnado que pudieran resultar claves en su crecimiento como lector; lo que podría ser importante para avanzar en una teoría sobre el desarrollo de la comprensión lectora. Aclarado

todo esto, a continuación se presentan de forma detallada los diferentes capítulos constitutivos de la tesis doctoral.

## **Síntesis Descriptiva**

Esta tesis se estructura en dos partes diferenciadas, de naturaleza teórica y empírica. En la primera, *Parte Teórica*, se fundamenta el trabajo de investigación desarrollado, la cual incluye el marco teórico sobre la comprensión lectora y su fundamentación (capítulo 2) y un estudio de revisión empírica sobre la instrucción para la mejora de la comprensión lectora (capítulo 3). A partir de dicho marco teórico, en línea con las lagunas de conocimiento puestas de manifiesto en la revisión, y en línea con la finalidad de la presente tesis se plantean los objetivos e hipótesis de los tres capítulos que constituyen la *Parte Empírica de la tesis*. En ésta se desarrollan dos estudios empíricos de naturaleza evaluativa (capítulo 4 y 5) y un estudio de instrucción (capítulo 6) de la comprensión lectora. Por último, se presenta un capítulo final, en el que se recoge una recapitulación de los estudios empíricos, y una enumeración de las conclusiones generales de la tesis, puesto que la discusión y conclusiones generales de los estudios, así como sus limitaciones y las líneas de investigación a seguir se recogen de forma explícita y detallada en cada capítulo empírico.

Cada capítulo ha sido elaborado para que puedan ser leídos de forma independiente, por lo que, en cada uno de ellos se ofrecen los datos necesarios para una adecuada comprensión. A pesar de esta independencia en su lectura, todos los capítulos siguen un hilo conductor, en el que cada capítulo abre la línea de investigación que se sigue en los capítulos siguientes; lo que da coherencia a toda la tesis desarrollada.

## **Primera Parte: Teórica**

La primera parte de esta tesis, de carácter más teórico, está compuesta por los capítulos segundo y tercero. Dichos capítulos tienen como finalidad servir como marco introductorio, justificativo y de fundamentación de los estudios empíricos desarrollados posteriormente.

De manera más concreta, en el *capítulo segundo* de la tesis se presenta una conceptualización de la comprensión lectora, así como un análisis de los diferentes modelos teóricos que la guían, centrándose y profundizando en el modelo de comprensión lectora de Kintsch (1979; 1988; 1998; 2004), del que se desprende la complejidad del proceso lector, el cual requiere múltiples procesos y habilidades tanto cognitivas y metacognitivas y que guía y fundamenta los capítulos empíricos (Snowling & Hulme, 2005; Wang & Guthrie, 2004). Lo que

## *Capítulo 1*

nos lleva a una tercera y cuarta parte de este capítulo en las que se analizan los procesos metacognitivos involucrados en la comprensión lectora y el modelo de autorregulación de Zimmerman (2013). En este modelo se presenta una revisión de los fundamentos teóricos y sus principales características, así como un análisis del proceso instruccional que se sigue en su aplicación. En último lugar, se presenta una conceptualización y análisis de las diferentes estrategias de naturaleza metacognitiva que se utilizan en comprensión lectora en tres momentos específicos: antes, durante y después de la lectura de un texto; así como la justificación y las evidencias empíricas que han apoyado su efectividad. Esta revisión justificará el diseño de uno de los estudios de evaluación (capítulo 5), centrado en el análisis del conocimiento estratégico de la lectura del alumnado de Educación Primaria y Secundaria; así como, la elección de las estrategias a implementar en las diferentes condiciones experimentales del capítulo seis de esta tesis doctoral. Para concluir este capítulo se establecen unas conclusiones en las que se evidencia, la importancia que tiene en la actualidad la comprensión lectora tanto en el ámbito educativo y académico como para el desarrollo personal y social de las personas.

En el *capítulo tercero de esta tesis* se analiza el estado de la cuestión sobre la instrucción en comprensión lectora. Este presenta dos partes diferenciadas, por un lado una revisión empírica de modelos y programas instruccionales validados para la mejora de la comprensión lectora, concretamente un total de diez que son: el *modelo de estrategias de*

*comprensión lectora* de Pearson y Gallagher, el *Modelo de Orientación hacia la Lectura (Concept Oriented Reading Instruction: CORI)* de Guthrie et al., el *Modelo de Estrategias Colaborativas de Lectura (Collaborative Strategic Reading: CSR)* de Klinger, Vaughm y Schumm, el *Modelo de Información de Estrategias hacia el Aprendizaje (Informed Strategies for learning :ISL)* de Cross y Paris, el *Modelo de Estrategias Comunicativas de Lectura (Communicative Reading Strategies : CRS)* de Martino y colaboradores, el *Modelo de estrategias de aprendizaje asistida por pares* de Fuchs y Fuchs y colaboradores, el *Programa Pensar antes, durante y después de la lectura (Thinking before reading, think While reading, think After reading : TWA)* de Mason, el *Modelo de Relación Pregunta/Respuesta (Question Answer Relationship: QAR)* de Raphael, Ezell, Hunsicker y Quinque, el *modelo de Enseñanza Recíproca* de Brown et al. y por último, el *modelo de estrategias transaccionales o Students Achievement Independent Learning* de Pressley Gaskins, Solic y Collins.

Y por otro lado, se realiza un análisis componencial de los modelos de instrucción estratégica y autorregulada en la comprensión lectora. Para ello, se realizó una búsqueda bibliográfica a través de diferentes bases de datos, en los últimos 20 años. De los 42 estudios seleccionados en torno al ámbito de los modelos de instrucción estratégica y autorregulada en la comprensión lectora, se analizaron 17 estudios de naturaleza empírica, centrados de una u otra forma en los componentes de la instrucción estratégica en comprensión lectora. A partir del análisis de dichos estudios se discuten los resultados

obtenidos, y se analizan las limitaciones y lagunas de conocimiento en el ámbito de la instrucción en comprensión lectora, desde las características y evidencias empíricas de los modelos y programas, como sus componentes. Por último, se plantean nuevas líneas de investigación, así como implicaciones en el ámbito práctico y educativo. Las aportaciones derivadas de este capítulo de naturaleza teórica, fundamentan el diseño de parte de los indicadores de análisis del tratamiento de la comprensión lectora a través de los libros de texto (capítulo 4), y el diseño y objetivo de estudio del capítulo de naturaleza instruccional de la presente tesis (capítulo 6).

## **Segunda Parte: Parte Empírica**

La segunda parte de esta tesis doctoral está formada por tres estudios empíricos. Los dos primeros son de carácter evaluativo, y el tercero de carácter instruccional. En dichos capítulos se sigue el mismo patrón de desarrollo organizativo. Se inicia con una introducción la cual enmarca y fundamenta el estudio realizado y su necesidad, en coherencia con el marco teórico y empírico revisado en la primera parte de esta memoria de tesis. En segundo lugar, se establecen los objetivos e hipótesis que guían el estudio. En tercer lugar, se describe el método utilizado, incluyendo la descripción de los participantes, diseño, instrumentos, programa instruccional (en el caso

del estudio de instrucción) y procedimiento. En cuarto lugar, se presentan los resultados del análisis estadístico de los datos, para lo que se usó el paquete estadístico SPSS 15.0. Por último se presenta la discusión y las conclusiones derivadas del estudio, y se analizan las implicaciones y aportaciones del mismo al ámbito educativo y científico, así como sus posibles limitaciones, abriendo el planteamiento de nuevas líneas de investigación a seguir.

De manera concreta, en el capítulo cuarto de esta tesis se recoge un estudio empírico de carácter evaluativo. Está centrado en el análisis del tratamiento didáctico y curricular de la comprensión lectora a través de los libros de texto de Lengua y Literatura de toda la Educación Primaria (desde 1º de Primaria hasta 6º curso). Con este estudio se pretende en primer lugar, realizar un análisis tanto de las tipologías como de ciertas características textuales claves para el logro de una comprensión lectora, correspondientes a los diferentes textos que se incluyen en diferentes manuales de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. En segundo lugar, analizar las actividades de comprensión lectora planteadas a partir de la lectura de los diferentes textos a lo largo de toda la Educación Primaria, analizando el nivel de procesamiento lector que demanda su resolución. Y por último, identificar y analizar las diferentes estrategias de comprensión lectora que se utilizan antes, durante y después de la lectura de los textos que se trabajan en los diferentes libros de texto, desde 1º a 6º de Primaria.

Así, la muestra de este estudio estuvo formada por un total de 246 textos distribuidos a lo largo de los seis cursos de la Primaria y pertenecientes a tres editoriales de amplia difusión. Para el análisis se utilizaron unos criterios y categorías tomando como referencia diferentes investigaciones de naturaleza similar como el de Pingel (1999), Mikk (2000), Stradling (2001), Nicholls (2003), Martínez, Bonafé y Rodríguez (2010) y Travé y colaboradores (2013), y supliendo las limitaciones o lagunas de conocimiento existentes puestas de manifiesto en la revisión empírica. Así, una primera categoría de análisis *se estableció a nivel de características textuales*, a lo largo de esta categoría se analizaron aspectos como la tipología textual, su estructura y los indicadores de coherencia. Otra categoría de análisis se centró en las *actividades de comprensión lectora que se derivaban de dichos textos en los manuales*, en este apartado se realizó un análisis más en profundidad de las actividades, categorizándolas en función del nivel textual de procesamiento que demandaba su respuesta, siguiendo para ello las dimensiones planteadas por el modelo de Kintsch: *microestructura, macroestructura o construcción del modelo de situación* (Kintsch, 1998; Kintsch & Rawson, 2005; Van Dijk & Kintsch, 1983). Y una última categoría de *análisis de las estrategias de comprensión lectora*. Concretamente analizando el tipo de estrategias que se trabajan en los diferentes textos de los manuales, divididas en los tres momentos en que se divide el curso del proceso lector: antes, durante y después de la lectura de cada texto, además de profundizar en cómo se trabajan y/o

## *Capítulo 1*

enseñan. A partir del análisis de este último aspecto, es decir, del tratamiento instruccional de las estrategias de comprensión lectora, surgieron y se analizaron un total de siete formas de instrucción estratégica: instrucción directa, instrucción mediante una ejemplificación, instrucción mediante organizadores, a través de breves autoevaluaciones, mediante debates o mesas redondas, instrucción mediante modelado o autoinstrucciones. Además se añadieron dos categorías más, la práctica directa en la que los alumnos sólo practicaban las estrategias, y la estrategia resuelta, en la que aparecía la estrategia resuelta y los alumnos solo tenían que leerla. Señalar, que este análisis se llevó a cabo de manera gradual y ascendente, desde los primeros cursos de Educación Primaria hasta los últimos. Finalmente, se presentan los resultados obtenidos y se discuten, planteando unas conclusiones y futuras líneas de investigación, así como las posibles lagunas y límites del estudio.

El segundo estudio empírico, *capítulo quinto*, también es de carácter evaluativo. Está centrado en el análisis del conocimiento estratégico de la lectura del alumnado desde 3<sup>a</sup> de Educación Primaria hasta 4<sup>o</sup> curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Para este propósito se contó con un total de 1060 estudiantes distribuidos proporcionalmente en los 8 cursos, 42% de Educación Primaria y 58% de Educación Secundaria. Las edades de los participantes estaban comprendidas entre los 8 y los 16 años. Para evaluar el conocimiento metacognitivo del alumnado en relación a qué

estrategias de comprensión lectora conocen y aplican antes, durante y después de la lectura para lograr una comprensión profunda del texto se optó por un cuestionario de respuesta abierta, en el que el alumnado debía responder a la siguiente pregunta: *¿Qué cosas concretas haces cuando lees un texto para comprenderlo?*. Para el análisis del conocimiento metacognitivo estratégico del alumnado se optó por la elaboración de un sistema de categorías ad hoc, exhaustivo y mutuamente excluyente a partir de las respuestas escritas por el alumnado en su cuestionario. En dicho sistema se diferenciaron tres subcategorías, relacionadas con el momento de aplicación de las estrategias: antes de comenzar a leer, durante la lectura y una vez finalizada la lectura. Dentro de la categoría de estrategias de comprensión lectora *antes de comenzar a leer* se incluyeron específicamente dos estrategias: *predecir* y *preguntar*. En la categoría de estrategias de comprensión lectora *durante la lectura del texto*, se incluyeron cuatro tipos: *subrayar*, *preguntar*, *imaginar*, *lectura lenta* y *clarificar*. Por último en la categoría de estrategias de comprensión lectora *después de leer el texto*, hay que señalar un total de nueve estrategias como: *releer*, *preguntar*, *selección de ideas principales*, *ejemplificar*, *imaginar*, *reflexionar estructuración*, *re frasear* y *realización de resúmenes y esquemas*. Adicionalmente se añadió una categoría, relacionada con aquellas respuestas dadas por el alumnado en las que aludía a diferentes factores, procesos psicológicos básicos, o variables relacionadas con la comprensión profunda de su texto, tales como: *la concentración*, *la memoria*, *la ortografía*, *la entonación*, *el contexto*, *gesticular* y *la*

*motivación.* Para finalizar con este capítulo, se presentan los resultados, así como la discusión y conclusiones de los mismos y futuras líneas de investigación a seguir, fruto de sus aportaciones.

El tercer estudio empírico, *capítulo sexto*, es de carácter instruccional. Está centrado en analizar la eficacia comparativa de dos programas instruccionales para la mejora de las estrategias de comprensión lectora del alumnado, uno de ellos de naturaleza estratégica y autorregulada, y el otro centrado en una instrucción directa y práctica de las estrategias de comprensión lectora. Para este propósito, la muestra final la formaron un total de 182 alumnos/as (49.4% hombres, 50,4% mujeres) de 5º y 6º curso de Educación Primaria (N =103 y 79, respectivamente); con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años, y pertenecientes a tres centros educativos de León y su provincia, concretamente dos centros públicos y un centro concertado. La muestra estaba distribuida en un total de 11 grupos: 6 grupos recibieron la condición estratégica y autorregulada (N = 103) y 5 grupos la instrucción directa y práctica guiada (N =79). Ambos programas instruccionales contaron con un total de 10 sesiones aplicadas de forma contextualizada por el profesorado de Lengua y se trabajaron explícitamente cuatro estrategias de comprensión (predecir, interrogar, resumir y clarificar), si bien variaba el enfoque y procedimiento instruccional implementado en ambas condiciones. Se analizaron los efectos diferenciales de las condiciones experimentales de forma comprensiva incluyendo medidas no sólo sobre el

rendimiento en comprensión lectora del alumnado, sino también a nivel de cambios en sus estrategias de comprensión lectora. Finalmente, se presentan los resultados, y la discusión y conclusiones, en línea con las futuras líneas de investigación, en parte marcadas por las lagunas y límites de la presente investigación.

Por último, en el *capítulo séptimo* se realiza un resumen final que engloba toda la tesis, y se enumeran, a modo de recapitulación general y elemento de reflexión, las conclusiones más relevantes generadas a partir de los estudios empíricos constitutivos de la presente tesis doctoral; obviando la discusión de sus aportaciones, las limitaciones presentes en los mismos y las futuras líneas de investigación; con el fin de no resultar reiterativo, puesto que todo ello se ha discutido de forma extensa al final de cada capítulo empírico.

## Referencias

- Arias, O., & Fidalgo, R. (2012). Metacognition in Reading comprehension: Descriptive study. In E. de Vries, E., & K. Scheiter (Eds.), *Staging knowledge and experience: How to take advantage of representational technologies in education and training?* (pp. 19-22). Grenoble: Université Pierre-Mendés- France.
- Arias, O., & Fidalgo, R. (2013). Estudio Descriptivo sobre el Conocimiento Metacognitivo en Comprensión Lectora. En

- Gázquez, J., Pérez, C., & Molero, M. (Comp.), *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 292 – 300). Almería: Asociación Universidad de Educación y Psicología.
- Arias, O., Fidalgo, R., Morla, B., & Torrance, M. (2012). El conocimiento metacognitivo en alumnos con dificultades de aprendizaje en lectura. In J. A. González-Pienda, C. Rodríguez, D. Álvarez, et al. (Eds.), *Learning Disabilities: Present and Future* (pp. 43 – 52). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Arias, O., Fidalgo, R., & Robledo, P. (2012). Metacognición y Comprensión Lectora: Conocimiento y Uso de Estrategias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 125-132.
- De Lera, P., Fidalgo, R., Arias, O., Martínez-Cocó, B., & Torrance, M. (2012). Intervención estratégica en comprensión lectora en alumnos con dificultades de aprendizaje. In J. A. González-Pienda, C. Rodríguez, D. Álvarez, et al. (Eds.), *Learning disabilities: Present and future* (pp. 25 – 42). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- De Lera, P., Fidalgo, R., Arias, O., Martínez-Cocó, B., & Torrance, M. (2014). Estudio comparativo de la intervención estratégica en comprensión lectora. En F. Veiga, A., Almeida, C., Carvalho, D. Galvão, F. Goulão, F. Marinha, I. Festas, I., Janeiro, J. Nogueira, J., Conboy, M., Melo, C., Taveira, S., Bahía, S.,

- Caldeira, & T. Pereira, (Coords.), *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Ferrer, F. (dir.). (2011): *PISA 2009: Avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Polítiques.
- Fidalgo, R., Arias, O., Martínez, B., & Bolaños, F. J. (2011). Un nuevo enfoque en la evaluación on-line de la comprensión lectora. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 639-647.
- Fidalgo, R., Arias, O., Torrance, M., & Martínez, B. (2014). Comparison of Reading-Writing Patterns and Performance of Students with and without Reading Difficulties. *Psicothema*, 26, 442-448.
- Fidalgo, R., Arias, O., Torrance, M., Olive, T., & Alves, R. (2012). On-line assessment of students' global Reading strategies through triple task technique. In E. de Vries, E., & K. Scheiter (Eds.), *Staging knowledge and experience: How to take advantage of representational technologies in education and training?* (pp. 70- 73). Grenoble: Université Pierre-Mendés-France.
- García, P., & Arias, O. (2013). El papel de la memoria operativa en la comprensión lectora de alumnos con y sin dificultades de aprendizaje. En J. J. Vázquez Linares, M.C. Pérez Fuentes, y M.

- M. Molero Jurado (comps), *La convivencia escolar: Un acercamiento multidisciplinar* (pp. 301-306). ASUNIVEP: Asociación Universidad de Educación y Psicología. Disponible en <http://www.congresoconvivencia.com/>
- Gayo, E., Deaño, M., Conde, A., Ribeiro, I., Cadine, I., & Alfonso, S. (2014). Effect of an intervention program on the reading comprehension processes and strategies in 5th and 6th grade students. *Psicothema*, 26(4), 464-470.
- Kintsch, W. (1979). On Modeling Comprehension. *Educational Psychologist*, 14(1), 3-14. doi: 10.1080/00461527909529202
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction–integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182. doi: 10.1037/0033-295x.95.2.163
- Kintsch, W. (1989). The representation of knowledge and the use of knowledge in discourse comprehension: In R. Dietrich, & C. F. Graumann (Eds.), *Language processing in social context* (pp. 185-209). Amsterdam: North Holland.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. New York, Cambridge: Univestity Press.
- Kintsch, W. (2004). The Construction-Integration model of text comprehension and its implications for instruction. In R. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th Edc). International Reading Association.
- Martínez Bonafé, J., & Rodríguez, J. (2010). El currículum y el libro de

- texto. Una dialéctica siempre abierta. En J. Gimeno (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Méndez, M. (2016). *La enseñanza estratégica de la comprensión lectora: científico y educativo del ámbito instruccional* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=64466>
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt: Peter Lang.
- Nicholls, J. (2003). Methods in School Text-book Research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3(2), 1-17.
- OECD. (2014). *PISA 2012. Informe español. Resultados y contexto*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Olivares, F., Fidalgo, R., & Torrance, M. (2016). Diferencias en la auto-eficacia lectora entre cursos en la escolaridad y en función del género. *Revista de psicodidáctica*, 21(1), 45-63
- Pingel, F. (1999). Guide UNESCO pour l'analyse et révision des manuels scolaires. Institut Georg Eckert. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001171/117188fo.pdf>
- Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction: A turn of the century status report. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research based best practices* (pp. 11–27). New York: Guilford

- Snowling, M., & Hulme, C. (2005). *The science of reading. A handbook*. Oxford: Blackwell.
- Stradling, R. (2001). *Teaching 20th-century European history*. Strasbourg: Council of European Publishing.
- Travé, G., Pozuelos, F. J., & Cañal, P. (2013). Experimentación de una guía de análisis de materiales y desarrollo de la enseñanza del medio natural y social. *Investigación en la Escuela, 81*, 5-21.
- Vieiro Iglesias, P., & Gómez Veiga, I. (2004). *Psicología de la lectura. Procesos, teorías y aplicaciones instruccionales*. Madrid: Pearson
- Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U. S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly, 39*(2), 162-186. doi: 10.1598/rrq.39.2.2
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist, 48*(3), 135-147. doi: 10.1080/00461520.2013.794676

## **La Comprensión Lectora: Marco Teórico y Conceptual**

# **2**

### **Introducción**

La comprensión lectora es considerada un proceso progresivo de extracción y creación de significados (Conner, Morrison, & Petrella, 2004) o la habilidad para aprender del texto (Snow, 2001, 2004). De hecho, los lectores aprenden a construir el significado textual y a comprender, ampliando a su vez su base de conocimiento (Anderson, 2004; Cohen, 2007; Harvey & Goudvis, 2000). Así, el leer un texto y comprenderlo no solamente repercute en el aprendizaje y éxito escolar, sino que también ayuda a aprender a lo largo de nuestra vida (OECD, 2012). De hecho, diferentes estudios han demostrado que un adecuado dominio lector es esencial para todas las personas, repercutiendo de manera muy significativa durante su vida (Conner et al., 2004). En este sentido, algunas personas presentan dificultades en la lectura, no comprenden lo que leen y no desarrollan representaciones mentales integradas (Trites & McGroarty, 2005); lo que les repercutirá negativamente, no sólo a nivel educativo en su futuro académico, sino también en su desarrollo profesional y de forma global y generalizada a lo largo de toda su vida.

Los lectores necesitan disponer no sólo de una competencia lingüística que les permita acceder a los aspectos semánticos y sintácticos de la lengua, sino también de una serie de habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas que les permitan acceder a la comprensión del texto (Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2007; Cain & Oakhill 2006); además de disponer de una motivación suficiente que les permita poner en marcha las diferentes estrategias necesarias para alcanzar la comprensión de cada texto en cada momento (Wigfield & Guthrie, 1997).

En este sentido, la presente tesis se fundamenta en la idea de que la comprensión lectora se puede mejorar a través de una enseñanza explícita de estrategias metacognitivas y autorreguladas (García, Sampson, & Linek, 2014; Pintrich, 2003); ambas dimensiones necesarias para conseguir la comprensión profunda de un texto (Zimmerman, 2000). De hecho, existen evidencias que avalan como la comprensión lectora de los alumnos de Educación Primaria se logra de manera más adecuada cuando se trabaja con estrategias metacognitivas que pueden utilizar durante el proceso lector (Eilers & Pinkley, 2006; Memis & Bozkurt, 2013). Por todo ello, en la presente tesis se analiza de manera específica por una parte, el conocimiento estratégico de la lectura que posee el alumnado en la etapa obligatoria en nuestro país, y por otra parte, desde un punto de vista instruccional se analiza el efecto que una instrucción estratégica de naturaleza auto-regulada o no tiene en la mejora de la comprensión lectora del alumnado del último

ciclo de Educación Primaria. Para ello, en este segundo capítulo se enmarca y fundamenta teóricamente el concepto de comprensión lectora y la autorregulación dentro del proceso de comprensión lectora, a partir del análisis de los modelos teóricos que fundamentan todo el trabajo de investigación que aquí se presenta, y que analizan los diferentes procesos cognitivos y metacognitivos que influyen en la comprensión lectora. A su vez, asumiendo el rol clave que las estrategias de carácter metacognitivo juegan en el logro de un dominio lector, y como eje en torno al cual se estructuran los contenidos empíricos de esta tesis doctoral, en la segunda parte del capítulo se analizan y revisan los diferentes tipos de estrategias de la comprensión lectora.

## **Conceptualización: Definición de Comprensión Lectora**

¿Qué es la comprensión lectora y qué significa? La comprensión lectora es considerada una de las principales habilidades cognitivas que deben adquirir los estudiantes lo largo de su escolaridad (Mason, 2004). La conceptualización de la misma se ha definido desde diferentes perspectivas las cuáles han ido poniendo mayor o menor énfasis en unos u otros aspectos de la comprensión lectora. Si inicialmente, en los años 60-70, desde una perspectiva cognitiva, la comprensión era sinónimo de decodificación del mensaje (ej. Fries,

1962), posteriormente su conceptualización se fue haciendo más compleja, asumiéndose que se trata de un proceso complejo y de orden superior a través del cual el lector construye activamente una representación del significado poniendo en relación las ideas contenidas en el texto con sus conocimientos previos. Así, la asunción de perspectivas como la psicolingüística y la constructiva, supusieron un cambio radical en la conceptualización de la comprensión lectora (Puente, 2002). La primera incluye dos procesos fundamentales como es la identificación de los símbolos escritos que coincide con un nivel de información básico que es el reconocimiento de letras y palabras, además de la comprensión de las oraciones de un texto que coincide con un nivel superior que es la construcción del significado del texto. Por otra parte, la perspectiva constructiva hace referencia a la interacción entre el lector y el texto. Si bien ambas perspectivas ayudan a comprender el acto de leer, hoy en día se asume principalmente la perspectiva constructivista; eje en que sustenta la presente tesis. Así, se asume que la comprensión lectora va más allá de la simple decodificación, siendo necesaria una construcción activa por parte del sujeto en la que utiliza una serie de estrategias, que le van a permitir construir la interpretación del mensaje escrito a partir de la información que le proporciona el texto y los conocimientos que él posee (Vallés, 2005). Se trata de un proceso en el cual el lector extrae y va construyendo el significado a través de la interacción y participación con la lengua escrita (Snow, Griffin, & Burns, 2005).

## *Capítulo 2*

La comprensión lectora es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. Es importante tener en cuenta que la comprensión lectora (Reading Comprehension) es un concepto abarcado por otro más amplio que es el de competencia lectora (Reading Literacy). Debido a la importancia que se da desde la Unión Europea y desde nuestro Sistema Educativo español mediante la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) a la adquisición de competencias clave por parte de los alumnos como condición indispensable para lograr que los individuos alcance un pleno desarrollo personal, social y profesional, es indispensable conocer y diferenciar conceptualmente entre competencia y comprensión lectora, siendo esta última el objeto de la presente tesis.

La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea (Jiménez, 2014). De esta forma, la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad (Jiménez, 2014).

Aclarados estos dos términos próximos entre sí, pero a su vez tan diferentes, cabe concluir afirmando que la comprensión lectora, tal y como afirman Satiesteban y Velázquez (2012), se puede definir

como: *“un proceso psicológico complejo que incluye factores no solo lingüísticos, tales como: fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos, sino además motivacionales y cognitivos y metacognitivos. Esta abarca el empleo de estrategias conscientes que conducen en primer término a decodificar el texto; y luego, presupone que el lector capte el significado no solo literal de las palabras y las frases, o el sentido literal de las oraciones, de las unidades supraoracionales o del párrafo, o del contenido literal del texto; sino que debe captar el significado, el sentido y el contenido complementario, lo cual significa, entre otras cosas, el procesamiento dinámico por parte del lector, quien lo desarrolla estableciendo conexiones coherentes entre sus conocimientos y la nueva información que le suministra el texto”*.

Siguiendo esta definición de Satiesteban y Velázquez (2012), se destaca el papel interactivo y activo del lector a la hora de generar significado. También se reconoce en la definición la pluralidad de factores que intervienen en la comprensión lectora y se enfatiza la importancia del uso de estrategias que ayuden a los estudiantes a la hora de comprender un texto partiendo siempre de sus conocimientos previos; por todo ello que se haya tomado como eje conceptual para la presente tesis doctoral.

Partiendo de esta conceptualización, cabe preguntarse a continuación por cómo se explica el proceso de comprensión lectora, cómo se organizan y funcionan los diferentes procesos implicados en la comprensión lectora que explican la construcción de un significado profundo en el lector; todo ello abordado en el siguiente apartado.

## **Modelos Teóricos de la Comprensión Lectora**

Tradicionalmente ha existido unanimidad a la hora de agrupar los diferentes modelos teóricos explicativos de la comprensión lectora, en diferenciar, en función de cómo se produce el procesamiento de la información, tres grandes tipologías: modelos de procesamiento ascendente, de procesamiento descendente y modelos interactivos (Alonso & Mateos, 1985; Jiménez, 2004; Solé 1987; Riffo, 2000).

### **Modelos de Procesamiento Ascendente**

Bajo esta denominación se agrupan todas las propuestas que conceden especial importancia en la lectura a los procesos perceptivos en detrimento de los procesos cognitivos superiores (Riffo, 2000). Estos modelos también llamados “botton-up”, se caracterizan por implicar procesos secuenciales de unidades lingüísticas sencillas (letras, sílabas), que proceden en un sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más complejas (palabras, frases, textos); este sentido unidireccional no implica el proceso contrario. Obviamente, las evidencias científicas en contra de este modelo han sido abundantes (Cassany, 2006; Ferreiro, 2003; Otto, 2008).

Hoy en día, se asume totalmente que el procesamiento en un nivel determinado es afectado también por la información que procede

de niveles más elevados de procesamiento (Blanco, 2005; Kintsch, 2004; Kintsch & Rawson, 2005) Y de igual forma, estudios recientes han demostrado que pueden encontrarse dificultades en comprensión lectora en niños con buenas habilidades fonológicas y destrezas en decodificación léxica; poniendo también en entredicho la viabilidad de este enfoque teórico (Notion, Clarke, Marshall, & Durand, 2004). A su vez, los modelos ascendentes no alcanzan a explicar los aspectos globales de la comprensión lectora ni las representaciones mentales de mayor envergadura (Riffo, 2000; Sánchez, 2010); por lo que es necesario acudir a otras formulaciones teóricas.

### **Modelos de Procesamiento Descendentes**

En oposición a la postura anterior, en estos modelos teóricos se enfatiza la importancia de los procesos superiores, que son los que controlan y dirigen la lectura. También conocidos como modelos “*top-down*”, estos dan una gran importancia a los procesos de alto nivel (de la comprensión lectora) que influirían en los de bajo nivel. Es un proceso secuencial y jerárquico pero en este caso comienza en el lector y va bajando hacia el texto, el párrafo, la frase, la palabra, la letra y la grafía (proceso descendente). Estos modelos subrayan la importancia de la información que el sujeto aporta al hecho de la comprensión de un texto. El proceso lector está guiado fundamentalmente por las hipótesis que el lector plantea sobre el posible significado del texto,

para esto se sirve más de sus conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipatoria, que de los detalles gráficos del texto (Solé, 1992).

No obstante, las críticas a estos modelos también son numerosas. Como ejemplo, se ha demostrado mediante análisis de movimientos oculares durante la lectura que los buenos lectores fijan la mirada en cada palabra, lo cual indica que la información gráfica está siendo procesada mientras se lee, contradiciendo la tesis del procesamiento exclusivamente top-down (Riffo 2000).

Por las razones que han sido enunciadas, ambos modelos, ascendentes y descendentes, presentan evidentes dificultades para adaptarse a lo que ocurre en situaciones reales de comprensión lectora, por ello los modelos vigentes en la actualidad son los modelos interactivos, los cuales se explican a continuación.

### **Modelos Interactivos**

Estos modelos surgen con la intención de proponer explicaciones más comprensivas y menos reduccionistas del proceso de comprensión lectora. Interpretan la lectura como el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. Presentan una interacción entre los aspectos positivos de los dos modelos anteriores, procesamientos ascendentes como descendentes. Asumen los

supuestos básicos de ambas posturas. La comprensión está dirigida simultáneamente por los datos del texto y por los conocimientos que posee el lector. Frente a los análisis secuenciales y unidireccionales sustentados por los modelos ascendentes, los interactivos proponen análisis paralelos entre ambos niveles (Chauveau, 2005, 2007; Snow, 2000; Tompkins, 2001; Pressley, 1999).

Dichos modelos interactivos no se centran exclusivamente en el texto ni en el lector, si no que la información que ofrece el texto a diferentes niveles interactúa a la vez con las expectativas del lector y sus conocimiento previos, siendo dicha interacción de ida y vuelta (Monereo, 2000; Solé, 2001). Por lo tanto, para leer es necesario dominar las habilidades de decodificación y tener un dominio autorregulado de las distintas estrategias que conducen a la comprensión. El lector es un procesador activo del texto, y la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto (Solé, 2001). Éste modelo toma nociones de las llamadas teorías basadas en esquemas y guiones (Riffo, 2000).

En la actualidad los modelos interactivos de comprensión lectora siguen vigentes pero son considerados como una estrategia que analiza y da soluciones al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura (Cassany, 2007). Aunque también hay que señalar algunas críticas propuestas a estos modelos por parte de algunos teóricos, los cuales consideran que la teoría es inespecífica y que sus postulados son

demasiado generales para predecir los resultados del

procesamiento (Riffo & Vélez, 2011).

A partir de las críticas de los modelos de procesamiento ascendente y descendente, surgen también otros modelos interaccionistas que pretenden superar las limitaciones de los modelos más tradicionales de naturaleza interaccionista. Entre ellos cabe destacar el Modelo de Kintsch y Rawson (2005). Se trata de una ampliación del modelo de Van Dijk y Kintsch (1983), el cual está centrado en los procesos de comprensión. Para comprender, lo primero que hay que tener son esquemas flexibles y guiados por reglas. Estos esquemas parten de la experiencia y conocimientos previos que posee el sujeto, se escogen de manera estratégica y son los que ayudan a situar al lector en el texto. El lector desempeña un papel activo tanto en la comprensión como en la interpretación del texto

Este último modelo, es el que se ha asumido y tomado como referencia para el desarrollo de esta investigación, el cual se explicará de manera más específica en el siguiente apartado.

## **Modelo de Comprensión Lectora de Construcción-Integración**

El estudio de la lectura desde perspectivas psicológicas se ha

centrado en el análisis de los procesos que subyacen en el desarrollo de la competencia lectora, y que posibilitan que el alumnado alcance un óptimo rendimiento lector. Cuando las personas comprenden una historia, no solo construyen una representación mental de las palabras y de las oraciones que la componen, sino también de las situaciones a las que éstas denotan.

Dentro de esta línea de investigación, el referente teórico básico en la actualidad para la explicación de la comprensión lectora y modelo asumido en esta investigación, es el modelo teórico propuesto por Kintsch (Kintsch, 1998; Kintsch & Rawson, 2005; Van Dijk & Kintsch, 1983). Se trata de un modelo de construcción-integración, también denominado modelo estratégico proposicional, que se fundamenta en una teoría de procesos psicológicos y que describe las etapas del procesamiento cuyo resultado es una serie de representaciones mentales a partir del texto leído. Este modelo parte de la idea de que cuando comprendemos llevamos a cabo dos fases: una primera fase de construcción, que se produce de abajo hacia arriba y en forma rápida y automática, donde activamos diferentes ideas tanto relevantes como irrelevantes. Y una segunda fase, de integración, donde desactivamos las ideas irrelevantes y mantenemos las más importantes, hasta producir una estructura coherente (Kintsch, 1998; Kintsch & Rawson, 2005). Cabe mencionar que la construcción es un proceso de recuperación, mientras la integración es uno de activación (McNamara & Magliano, 2009). La construcción de esta

representación mental implica diferentes subprocesos que el lector ha de llevar a cabo en diferentes ciclos de procesamiento, tales como, la construcción de ideas elementales o proposiciones a partir de las ideas presentes en el texto, la integración textual con el conocimiento previo del lector y la generación de varios tipos de inferencias (Kintsch, 1998; Kintsch & van Dijk, 1978).

En este modelo teórico se describen los diferentes procesos cognitivos implicados en la comprensión de un texto, que representan diferentes niveles en el procesamiento de la información que debe desarrollar el alumnado en su proceso lector. De este modo, Kintsch describe tres niveles de representación de la información o niveles de comprensión de un texto: un nivel superficial, la base del texto y el modelo de situación (Kintsch & Van Dijk, 2005).

El primer nivel, es el encargado de construir el *texto de superficie* en el que se representan las palabras y la sintaxis del texto. Se caracteriza por ser de tipo lingüístico. El lector va descifrando los símbolos gráficos del texto, los cuales se mantienen de manera literal en la memoria operativa y facilitan la extracción de proposiciones que forman el texto, lo que dará lugar a la formación de la microestructura del texto.

El segundo nivel, permite construir la *base textual*, que permite el análisis semántico del texto. El lector es capaz de reconocer las ideas de un texto, identificar aquellas que son principales, y establecer cómo se organizan y estructuran a lo largo del texto, formando una red

llamada macroestructura del texto.

Y finalmente, un tercer nivel más profundo de representación, la *formación del modelo de situación*, que supone una mayor complejidad y una comprensión profunda del texto, el logro de un verdadero aprendizaje a partir del texto. En este nivel de procesamiento el lector construye un modelo mental de la situación descrita en el texto, que es resultado de la integración de la representación textual de la información proporcionada en el *texto base*, con los conocimientos previos y las metas y objetivos propios del lector. Esta representación permite lograr una comprensión profunda del texto. La construcción del modelo de situación no depende solo del dominio verbal, sino que se extiende a imágenes, emociones, experiencias personales, entre otros recursos cognitivos y de memoria. Por ello, la lectura de un texto es distinta y personal para cada individuo. Las experiencias personales y el conocimiento previo sobre los conceptos y situaciones en la lectura son distintas en cada uno de nosotros. Por ejemplo, no es lo mismo leer un texto expositivo sobre jirafas si uno nunca ha visto una en vivo, a que si ha tenido el privilegio de ver una.

Si este modelo de situación no se integra con nuestro conocimiento previo, se obtiene lo que Kintsch (2004) llama "*conocimiento encapsulado*"; es decir, es bastante posible que los lectores puedan construir textos base adecuados pero fallen en ligarlos a otras porciones relevantes de su conocimiento previo. Si esto es así, no se puede 'aprender de los textos'. Lo anterior implica que "un lector

cuyos procesos de comprensión resulten en un mero texto base serán capaces de recordar y reconocer este texto base por un tiempo, pero su pensamiento, su resolución de problemas y su comprensión futuros no se verán afectados en absoluto” (Kintsch, 2002).

De los tres niveles de representación descritos anteriormente, los de mayor impacto en la comprensión del discurso son el texto base y el modelo de situación (Kintsch & Rawson, 2005).

Para lograr la construcción del modelo textual y posteriormente del modelo situacional son necesarios diferentes niveles de procesamiento en la lectura que van de una menor a mayor complejidad, diferenciándose los siguientes.

En primer lugar, la lectura demanda la realización de un procesamiento a nivel lingüístico, a nivel de palabras y de las oraciones que conforman el texto en sí mismo. Este nivel supone el reconocimiento de las palabras, su análisis semántico y su integración dentro de una estructura sintáctica que establece su función dentro de la oración. Este nivel da lugar a la formación de ideas o proposiciones interrelacionadas entre sí a través de relaciones de coherencia, formando una red denominada *microestructura* (Kintsch & Rawson, 2005).

El segundo nivel de procesamiento es a nivel textual, puesto que las diferentes partes del texto están relacionadas semánticamente de maneras específicas, es necesario que el lector organice la microestructura en otras unidades de orden mayor, construyendo una

estructura global del texto, denominada *macroestructura*. El lector construye esta macroestructura a partir del reconocimiento de las ideas principales del texto y su interrelación; lo cual sigue, la mayoría de las veces, un esquema retórico determinado por el género textual (Kintsch & Rawson, 2005).

Sin embargo, es necesario hacer referencia a un tercer nivel de procesamiento para llegar a una comprensión profunda del texto, que se logra con la construcción del modelo de situación. La formación de este modelo mental del contenido descrito en el texto requiere del lector la integración de las ideas recogidas en la formación del texto base con sus conocimientos previos y sus propias metas y objetivos en relación a la comprensión del texto (Kintsch & Rawson, 2005).

A partir de este modelo teórico se produce un cambio en los estudios sobre comprensión lectora. Se asume que el logro de una comprensión profunda del texto por parte del alumnado, demanda en el lector la puesta en marcha de forma recursiva de una serie de procesos cognitivos de diferente nivel, lingüísticos, textuales, inferenciales, metacognitivos y motivacionales; que junto con la interacción e integración con el conocimiento previo del lector posibilitarán una comprensión profunda del texto (Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005). Se pasa de un objetivo general, basado en identificar los aspectos que se implican en la comprensión lectora, a un objetivo más específico que defina los aspectos que determinan el modelo de situación.

Además de todo lo desarrollado, la comprensión lectora no solamente implica un actividad cognitiva compleja, sino que también influyen en la misma diferentes procesos de carácter metacognitivo, relacionados con el conocimiento metacognitivo de la tarea y la autorregulación del proceso lector. El lector debe ser capaz de detectar y solucionar los diferentes problemas de comprensión que vayan surgiendo durante la lectura de un texto para lo que resulta clave contar con diferentes estrategias metacognitivas y de autorregulación (Graesser, 2007; Williams & Atkins, 2009); aspecto que pasa a abordarse en el siguiente apartado.

## **Procesos Metacognitivos Involucrados en la Comprensión Lectora**

El término metacognición es un concepto complejo. Es a partir de los estudios llevados a cabo por Flavell (1971) cuando empieza a tomar entidad propia. La metacognición se define como el control de los propios procesos de pensamiento. Control que está asociado al conocimiento que un sujeto tiene acerca de sus procesos cognitivos y a la supervisión y regulación de estos procesos. Desde esta perspectiva se considera que los individuos más efectivos en su adaptación al medio son aquéllos que logran alcanzar un mayor nivel de conciencia y regulación de sus procesos mentales, es decir, aquéllos que tienen un nivel mayor de metacognición. Un aspecto muy

importante sobre la metacognición es que se desarrolla a través de la práctica, lo cual abre el espacio para la acción educativa (Flavell, 1971). En términos generales puede decirse que la actividad metacognitiva que un individuo despliega, lo lleva a trazar un plan eficaz para enfrentar una determinada tarea (en este caso la comprensión de un texto), a controlar las distintas fases del plan previamente trazado, eligiendo las estrategias apropiadas, confirmándolas o cambiándolas siempre que sea necesario y, por último, a evaluar los resultados de las actividades realizadas ajustadas al plan original o rectificadas si hubiese sido necesario (Cerchiaro, Paba, & Sánchez, 2011). Por ello, es obvio que el componente metacognitivo juega un papel fundamental en la comprensión lectora. Se han llegado a distinguir dos componentes metacognitivos claves para regular la comprensión lectora: el conocimiento del propósito de la lectura (para qué se lee) y la autorregulación de la actividad mental para lograr ese objetivo (cómo se debe leer), la cual requiere controlar la actividad mental de una forma determinada y dirigirla hacia una meta concreta. Ambos aspectos están íntimamente relacionados: el modo como se lee y se regula la actividad mental mientras se lee, está determinado por la finalidad que se busca al leer (Cerchiaro, Paba, & Sánchez, 2011). Un lector experto y competente debe ser capaz de utilizar las diferentes habilidades lectoras que posee. Estas habilidades hacen referencia al uso de estrategias como la revisión y extracción de la información que están leyendo, la lectura rápida, la lectura selectiva o la lectura analítica,

entre otras. En este sentido, los procesos metacognitivos de estas estrategias incluyen el saber que se lee de manera diferente en diversas situaciones. Es por ello que el rol de la metacognición en las tareas de comprensión lectora es fundamental, ya que el lector debe desarrollar un comportamiento estratégico en función del objetivo específico que quiere alcanzar (López & Arcienagas, 2004).

Numerosas investigaciones han concluido la importancia que tienen los procesos y estrategias metacognitivas y cómo estas influyen positivamente en la comprensión de textos (ver Chirilos, 2014; Heit, 2011; Muñoz-Muñoz & Ocaña, 2017; Patiño & Restrepo, 2013; Ramirez, Rossel, & Nazar, 2015). No en vano, en los últimos años, la metacognición ha sido un término popular en las investigaciones sobre lectura, ya que hace referencia a cómo el lector planifica, supervisa y evalúa su propia comprensión, es decir, autorregula su proceso lector (Arias-Gundín, Fidalgo, & Robledo, 2012; Jiménez, 2004; Cerchiaro, Paba, & Sánchez, 2011; Mason, Meadan-Kaplansky, Hedin, & Taft, 2013; Mendoza, 2007; Ramirez, Rossel, & Nazar, 2015). En este sentido, a continuación se revisa en primer lugar, uno de los modelos teóricos clave en el estudio de la autorregulación como es el propuesto por Zimmerman (2013), y en segundo lugar, el rol de las estrategias en la comprensión lectora.

## **Modelo de Autorregulación de Zimmerman y Comprensión Lectora**

Éste define la autorregulación de manera general como: “*el grado en que un alumno tiene un papel activo en el proceso de su propio aprendizaje, incluyendo como parte de este concepto: la cognición, la metacognición, la motivación, la conducta y el contexto*” (Zimmerman, 2013, p. 138).

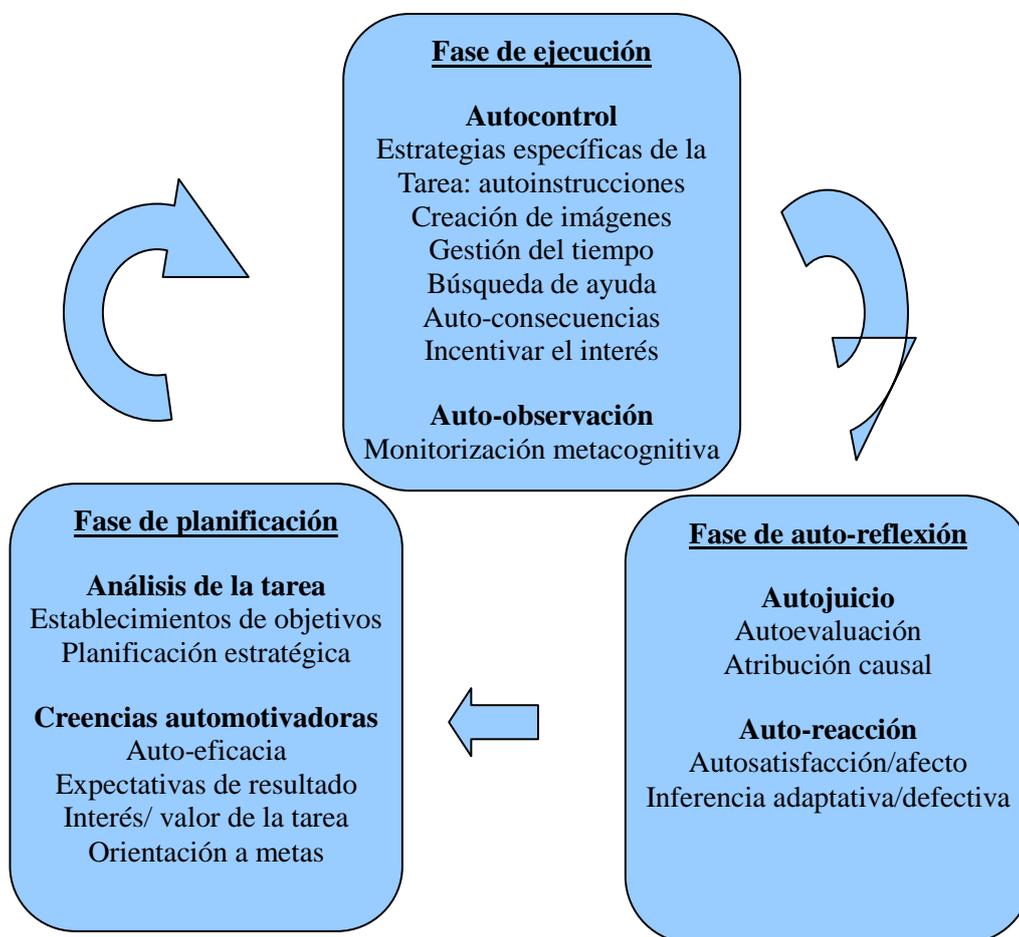
Su modelo teórico se fundamenta en el análisis triádico de Bandura para analizar y explicar los procesos de autorregulación que influyen en el aprendizaje humano (Zimmerman, 2013). En 1989 diseñó un modelo triádico socio-cognitivo de aprendizaje autorregulado, el cual se ha ido completando a lo largo de los años. En el año 2000, presentó por primera vez el modelo cíclico de fases, el cual se caracteriza por desarrollar un modelo secuencial en la autorregulación, donde los estudiantes autorregulados son aprendices activos que se implican en varios procesos de autorregulación como el establecimiento de metas, la auto observación y autoevaluación, y el uso de estrategias y regulación de distintas creencias motivacionales como la autoeficacia. En las últimas revisiones del modelo (Zimmerman & Moylan, 2009; Zimmerman, 2013) se han incluido más aspectos cognitivos, metacognitivos y motivacionales de la autorregulación. Así, el modelo establece que los estudiantes regulan su aprendizaje mediante tres fases cíclicas (ver Figura 1.1).

En la fase inicial o *fase de planificación*, el alumno analiza la tarea, valora su capacidad para realizarla con éxito, establece sus metas y

planifica. Existen evidencias que indican que una de las mayores diferencias entre expertos y novatos, es que el tiempo que dedican los primeros a la planificación es superior al dedicado por los segundos (Zimmerman & Kitsantas, 2005). Zimmerman (2008) indica que a mayor tiempo de planificación mejores resultados en la tarea. Durante esta fase, el alumno realiza dos tipos de actividades. Por una parte *analiza las características de la tarea* lo que le permite hacerse una idea inicial de lo que debe hacer. Y por otra parte, analiza el valor que la tarea tiene para sí mismo, análisis que condiciona el grado de motivación y esfuerzo que va a emplear y, por tanto, el grado en que va a prestar mayor o menor atención al proceso de realización de la tarea, autorregulándolo. Hay que señalar el papel que juega la motivación en las creencias de auto-eficacia, ya que cuando un alumno piensa que no es capaz de realizar una tarea se esforzará menos (Pajares, 2008). Centrándonos en la lectura, durante la fase de planificación, hay que tener en cuenta los conocimientos previos, ya que estos constituyen una base fundamental para construir la nueva información, y los objetivos de la tarea y del lector. El lector es el encargado de desarrollar un plan de acción que le ayude a seleccionar las estrategias más adecuadas para conseguir sus objetivos, así como anticipar las consecuencias de las propias acciones, para llegar a la comprensión del texto. (Millán & Nerba, 2010) Dentro de este proceso de planificación lector se incluyen: a) los conocimientos previos, como requisito básico para la comprensión lectora, que son la

línea base sobre la que se construye y se añade la nueva información; b) los objetivos de la lectura; y, c) el plan de acción donde se seleccionan las estrategias a utilizar de acuerdo con los conocimientos previos y con los objetivos de lectura (Ríos 1991; Samuelstuen & Bråten, 2005; McNamara, 2011).

La segunda fase, *fase de ejecución*, se centra en los procesos que ocurren mientras se realizan las diferentes actividades, así como, en la aplicación de las diferentes estrategias durante la ejecución (Zimmerman, 2000). De acuerdo con Zimmerman y Moylan (2009) los dos principales procesos durante la ejecución son el autocontrol y la auto-observación. La autorregulación está directamente relacionada con procesos cognitivos implicados en la construcción del significado y los procesos metacognitivos de control y solución de problemas que van surgiendo durante la lectura (Pintrich, 2000; Pressley & Afflerbach, 1995). A lo largo de esta fase los alumnos que se implican en la tarea emplean procesos de autocontrol como la creación de imágenes, autoinstrucciones, focalización de la atención y buscan ayuda cuando la necesitan. Además un segundo proceso es la auto-observación. El alumno es capaz de controlar si la ejecución es adecuada y de calidad. Para ello, utiliza estrategias como la monitorización metacognitiva o el auto-recuerdo.



**Figura 1.1.** Fases y procesos de autorregulación

*Nota.* Traducido Zimmerman & Moylan, 2009, p. 299.

Así, en el ámbito de la lectura, mientras el lector está realizando la tarea debe preguntarse por su proceso, de esta manera irá comprobando si son o no adecuadas y efectivas las estrategias que está utilizando durante el proceso lector, y si fuera necesario modificarlas.

Además de observar si se están consiguiendo los objetivos propuestos en la fase de planificación, y en el caso de no comprender el texto, conocer las causas del porqué, sin olvidarse de las características del propio texto (Pressley & Ghatala 1990; Mayoral, Timoneda, & Pérez, 2013). El grado de supervisión y autorregulación del proceso lector evoluciona con la edad, al tiempo que varían también el tipo de criterios que usan los sujetos (Schneider & Pressley, 1998; Mateos, 2001). Otro aspecto importante a considerar dentro de este proceso de supervisión son los conocimientos de que disponen los sujetos, ya que también, dentro del proceso de supervisión se incluye la aproximación a los objetivos, detectar los aspectos importantes del texto, la detección de las dificultades en la comprensión y la flexibilidad en el uso de estrategias (Ríos 1991; García et. al, 1998).

Por último, en la *fase de auto-reflexión*, el alumno valora su trabajo y trata de explicar las razones de los resultados obtenidos utilizando procesos como los auto-juicios y las auto-reacciones. En esta tercera fase el lector debe ser capaz de evaluar tanto el producto como el proceso de la lectura que ha llevado a cabo. De esta manera se dará cuenta si ha comprendido o no el texto (producto) y de si las estrategias utilizadas han sido las más adecuadas y qué ha sucedido durante la aplicación de las mismas. Estas acciones, permiten valorar el nivel de logro que se ha obtenido durante la lectura. Además también hay que incluir dentro de la evaluación los resultados obtenidos y la

evaluación de las estrategias utilizadas, si han sido efectivas o no (Barranco, 2008; Escoriza, 2003; Larrañaga & Yubero, 2015).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, parece pertinente conocer cómo adquieren los estudiantes los procesos de autorregulación. En este sentido, Zimmerman desarrolló un modelo socio-cognitivo y multi-nivel que describe los orígenes sociales de los procesos de autorregulación. (Ver Tabla 1).

Tabla 2.1

*Modelo Socio-Cognitivo de desarrollo de la autorregulación*

Niveles de regulación	Vías de regulación	Vías de motivación
1. Observación	Modelado	Refuerzo vicario
2. Emulación	Práctica guiada y feedback	Refuerzo directo/social
3. Auto-control	Práctica independiente y ejecución	Auto-refuerzo
4. Autorregulación	Resultados de la ejecución	Creencias de auto-eficacia

*Nota.* Adaptado a partir de Zimmerman (2013), p.140

En este modelo Zimmerman (2013) enfatiza la importancia de los aspectos sociales para el desarrollo de la autorregulación. En el primer nivel el estudiante observa el modelo social, recibiendo un refuerzo vicario ante la ejecución. En el *nivel de emulación*, el alumno se aproxima al modelo, emulando un patrón o estilo general. Los estudiantes pueden mejorar su precisión y motivación si un modelo les

proporciona guía, feedback y reforzamiento social. En *el tercer nivel, de auto-control*, representa la capacidad para usar habilidades y estrategias independientes y cómo ejecutarlas. El *último nivel está relacionado con la autorregulación*, los estudiantes adaptan sus habilidades a cambios personales y condiciones contextuales, manteniendo su motivación a partir de las creencias de auto-eficacia. El contar con un modelo teórico en torno al proceso de adquisición de los procesos de autorregulación resulta clave a la hora de fundamentar el diseño de todo programa instruccional dirigido a la mejora de la comprensión lectora del alumno a través de un entrenamiento estratégico en el alumnado; objetivo que se plantea en el capítulo 6 de esta tesis.

## **Estrategias de Comprensión Lectora**

Diferentes estudios han demostrado que los estudiantes con un dominio de la comprensión lectora suelen usar de manera flexible y eficaz estrategias de comprensión lectora, mientras que aquéllos que presentan dificultades en la comprensión de textos no utilizan, o usan escasas estrategias de comprensión y en todo caso de manera inflexible o ineficaz (Paris, Lipxon, & Wixson, 1983; Paris, Wasik, & Turner, 1991). En este sentido, las tareas de comprensión lectora no solamente deben ir encaminadas a conseguir eficacia y eficiencia en los procesos de decodificación y significado de las palabras, sino que deben dar un paso más, e integrar estrategias de aprendizaje autorregulado que

## *Capítulo 2*

permitan a los escolares una mayor conciencia y control de los procesos implicados en la comprensión de los textos que leen (Madariaga & Martínez-Villabeita, 2010).

Existen diferentes definiciones del concepto de estrategia, cuya revisión excede los propósitos del presente capítulo. No obstante, de manera específica, las estrategias de comprensión lectora se pueden definir como la toma de decisiones sobre la selección y uso de procedimientos de aprendizaje que facilitan una lectura activa, intencional, autorregulada y competente en función de la meta y las características del material textual (Trabasso & Bouchard, 2002). En este sentido, las estrategias hacen referencia a habilidades dirigidas de modo intencional por el lector hacia una meta (Bereiter & Scardamalia, 1989; Paris & Paris, 2007; Paris, Lipson, & Wixson, 1983; Afflebach, Pearson, & Paris, 2008).

Ya tradicionalmente, tal y como han planteado diferentes autores se asume que existe una gran diversidad de estrategias (Monereo, 1990; Nisbet & Shucksmith, 1987; Palincsar & Brown, 1984; Pozo, 1990). Observándose incluso discrepancias en las diferentes clasificaciones y conceptualizaciones, así, lo que a veces es considerado una estrategia de comprensión lectora, otras veces es considerado una técnica. En este sentido, con el fin de aclarar el campo de estudio, es posible conceptualizar en las estrategias, estrategias cognitivas para la comprensión y estrategias metacognitivas para la metacompreensión, ambas necesarias y fundamentales en el

proceso lector estratégico (Dole, Nokes & Drits, 2009). Las estrategias cognitivas hacen referencia a los procesos dinámicos y constructivos que el lector pone en marcha de manera consciente e intencional para construir una representación mental del texto escrito que está leyendo (Dole, et al. 2009). Numerosos trabajos recientes han clasificado estas estrategias priorizando la construcción representacional a partir de los niveles de procesamiento (Block & Pressley, 2007; Escoriza, 2003; van Dijk & Kintsch, 1983). Block y Pressley (2007) han elaborado un modelo de estrategias que integraría: i) procesos de comprensión para reconocer y comprender palabras; ii) procesos de comprensión para interpretar frases y párrafos; iii) procesos de comprensión para comprender bien el texto; iv) procesos de comprensión para compartir y usar el conocimiento. Los procesos mencionados anteriormente se consideran estrategias cuando están gestionados y supervisados de manera intencionada por el propio lector, teniendo como propósito la consecución de una meta. Por otro lado, las estrategias metacognitivas relacionadas directamente con la comprensión lectora se clasifican en función del momento de uso (Block & Pressley, 2007). Primeramente, *antes de iniciar la lectura*, estas ayudan al lector a activar los conocimientos previos que posee, detectar el tipo de discurso, determinar la finalidad de la lectura y anticipar o predecir el contenido textual. Otro tipo de estrategias corresponde a aquellas utilizadas *durante la lectura*, estas facilitan al lector el reconocimiento de las distintas estructuras textuales, construyendo una representación mental

del texto escrito y supervisando todo el proceso de lectura. Y por último, las estrategias *después de la lectura*, permiten al lector controlar el nivel de comprensión que ha alcanzado, corrigiendo los diferentes errores que ha podido haber de comprensión, elaborando una representación global y propia del texto escrito y extendiendo el conocimiento obtenido durante el proceso lector. Todas ellas se pasan a analizar de forma específica a continuación.

### **Estrategias Previas a la Lectura**

Dentro de las estrategias que se pueden utilizar antes de comenzar a leer podemos destacar cuatro acciones importantes: determinar el género discursivo al que nos enfrentamos, determinar la finalidad de su lectura, activar los conocimientos previos y generar preguntas que podrán ser respondidas y comprobadas con la lectura del texto. En definitiva, predecir diferentes aspectos sobre el texto que se va a leer (Gutiérrez-Braojos & Salmerón, 2012).

En cuanto a determinar el género discursivo, los textos se pueden clasificar en narrativos, descriptivos y expositivos (Brewer, 1980). Ser capaz de conocer las características y estructuras textuales, ayuda al lector a organizar la información textual que se presente durante la lectura (Sánchez, 1998). Identificar y determinar previamente esta estructura, permite al lector predecir el tipo de información que pretende ser comunicada (Kintsch, 1998; van Dijk &

Kintsch, 1983). Por lo tanto, es importante que los estudiantes desarrollen capacidades para detectar el tipo de texto que van a leer y qué tipo de información esperan, esto facilitará la planificación y organización de la información en base a la estructura de un discurso concreto.

Además de identificar la finalidad del género, para leer de manera estratégica los escolares deben comprender que tanto su atención como las estrategias a emplear no siempre perseguirán un mismo objetivo, independientemente del género discursivo (Schmitt & Baumann, 1990). Por ello, cada estudiante debe ser consciente de qué quiere alcanzar con la lectura del texto, cuál es su meta u objetivo, y en función de ello organizar y planificar la información que se le presente. En algunas ocasiones, los escolares leerán un texto para detectar un información relevante e integrarla con otra, o para tener una visión más general del texto o más específicas. Por tanto, es importante que los lectores sepan cuáles son las características de la demanda en una tarea determinada de lectura y sean capaces de responder a cuestiones como, ¿Para qué leo? ¿Quién lo escribe y para qué? ¿Qué finalidad tiene el discurso?

Por otra parte, la importancia de reconocer y activar los conocimientos previos se origina a partir de la teoría de los esquemas (Leahey & Harris, 1998). Se puede definir un esquema como la estructura general del conocimiento del lector que sirve para seleccionar y organizar la nueva información en un marco

significativo e integrado (Mayer, 2002). Un esquema influye en el resultado y proceso de cómo pensamos la nueva información y cómo somos capaces de recuperar la información antigua de la memoria (Leahey & Harris, 1998). También hay que tener en cuenta que si partimos de una concepción del proceso lector como un proceso simultáneo de extracción y construcción de significado del lenguaje escrito, que es posible a través de la transacción entre las experiencias y conocimientos del lector con el texto escrito, es lógico pensar que la construcción representacional del texto está en función de la calidad de los conocimientos previos que el lector activa durante la actividad (Bruning, Schraw, & Bronning, 2002). Diferentes estudios han demostrado la gran influencia que tiene el conocimiento previo en los procesos de comprensión lectora, gracias a ellos se pueden realizar predicciones e inferencias (Peña, 2000; García-Dussán, 2014; Llamazares, 2015). Para la activación de este conocimiento previo, los estudiantes pueden realizar preguntas como por ejemplo ¿Qué conozco sobre la temática del texto? ¿Cómo puedo relacionar este texto con otros que ya he leído?

Predecir y reflexionar sobre la información textual es una estrategia directamente relacionada con la anterior, la cual facilita la comprensión lectora. Los alumnos pueden hacerse preguntas y predecir sobre qué le sucederá a un personaje, a partir del título y las ilustraciones. La activación de los conocimientos previos influirá directamente en las predicciones que realicen los escolares (Leahey &

Harris,1998). En este sentido, es fundamental enseñar a los niños a activar sus conocimientos previos relacionados con el texto. De la misma manera, provocar que los escolares generen preguntas de las que les gustaría obtener respuesta facilita la comprensión lectora (Taboada, 2006). Realizar predicciones o inferencias facilita una mayor implicación por parte del lector durante la lectura, mejorando el rendimiento en comprensión lectora y el recuerdo, independientemente de que estas acciones previas a la lectura se realicen correcta o incorrectamente (Schmitt & Baumann, 1990).

### **Estrategias Durante la Lectura**

Las estrategias durante la lectura son importantes, ya que ayudan a representar mentalmente el texto escrito que se está leyendo, así como ir supervisando dicho proceso. Para ello, es crucial el uso de estrategias para realizar con efectividad procesos de reconocimiento de palabras, interpretación de frases y párrafos, comprensión del texto y supervisión de dicha comprensión (Block & Pressley 2007). El sentido de estas es permitir al lector resolver problemas locales, globales y de integración en la comprensión lectora (Sánchez, 1998). Palincsar y Brown (1984) presentan algunas como: responder a preguntas se plantearon al inicio del texto y generar otras nuevas que vayan apareciendo; identificar palabras que necesitan ser aclaradas, es decir, la estrategia de clarificación; parafrasear y resumir entidades textuales y

realizar nuevas inferencias y predicciones, así como la evaluación de las predicciones previas a la lectura. Además de las estrategias presentadas anteriormente, algunos trabajos incluyen el uso de otras estrategias como la de usar representaciones visuales mentales de los textos (Kim, Vaughn, Wanzek, & Wei, 2004), y los procesos memorísticos (Pearson & Fielding, 1991). A continuación, se pasa a analizar las estrategias propuestas por Palincsar y Brown (1984, 1997), al ser éstas las utilizadas en esta investigación.

En primer lugar, es importante identificar palabras que necesitan ser aclaradas, es decir, utilizar la estrategia de clarificación. Los lectores noveles precisan de cierta efectividad en los procesos de reconocimiento de patrones visuales, decodificación... que no limiten la memoria operativa (Anderson & Freebody, 1981), en este punto hacemos referencia a aquellas estrategias que podrían facilitar al lector el acceso al significado de palabras clave para la comprensión lectora (Cain, Oakhill, & Lemmon, 2004; Seigneuric & Ehrilch, 2005). El reconocimiento y comprensión de palabras están relacionados con la capacidad que presentan los estudiantes para reconocer la información visual y fonológica para recuperar información de la memoria a largo plazo. En este sentido, diversos estudios sobre comprensión lectora señalan que la amplitud y familiaridad del lector respecto al vocabulario comprendido en el texto, son aspectos cruciales en la comprensión del mismo (Beck & McKeown, 2007; Cain, Oakhill, & Lemmon, 2004; Seigneuric & Ehrilch, 2005). Por ello, es muy

importante que los estudiantes conozcan las habilidades y manejo del diccionario. En los primeros cursos de Educación Primaria deben aprender a construir un diccionario propio que recoja definiciones de las palabras que utilizan, información contextual relacionada con cada nueva palabra, ejemplos, sinónimos y palabras relacionadas semánticamente (Blachowicz & Fischer, 2007; Coyne, McCoach, Loftus, Zipoli, Kapp, 2009; Silverman, 2007). El vocabulario es un aspecto importante que hay que tener en cuenta a la hora de comprender un texto, por ello también se les puede instruir a detectar fallos de comprensión, y cuando sea necesario, se les puede instruir a usar la estrategia de pistas contextuales para acceder al significado léxico. También, las estrategias basadas en el análisis morfológico, como la identificación de morfemas y lexemas, ayudarán al lector a acceder al significado de las palabras (Bruning, Schraw, & Ronning, 2002; Nagy, Diakidoy, & Anderson, 1993; Qian & Schedl, 2004). En definitiva, la mejora del vocabulario es crucial, pero también se puede ayudar e instruir a los lectores noveles a utilizar estrategias que les permitan usar el contexto o la morfología para deducir el significado de las palabras.

En segundo lugar, releer, parafrasear y resumir entidades textuales son otro tipo de estrategias propuestas por estos autores. Releer es una estrategia simple pero a la vez eficaz. Releer una parte de un texto cuando no se ha entendido bien, ayuda al estudiante a ser consciente de la existencia de algún fallo en la comprensión. Esta

estrategia es muy adecuada ya que en algunas ocasiones las dificultades en la comprensión obedecen a pérdidas de atención o saltos entre líneas.

El parafraseo es una estrategia útil para comprender aquella información compleja para el lector; decir esa información con sus propias palabras, con el propósito de simplificarla, facilita su retención y procesos de vinculación con proposiciones previas o posteriores (Sánchez, 1998).

El resumen por su parte, condiciona un mayor desarrollo cognitivo que las estrategias anteriores. Gracias a este, el escolar selecciona, generaliza e integra toda la información en un conjunto de proposiciones, que le ayudan a comprender (Sánchez, 1998).

Las representaciones visuales son estrategias gráficas que deben utilizarse con los lectores más jóvenes por varias razones: les induce y entrena en la utilización de representaciones mentales visuales, en lugar de aspectos más abstractos y complicados para ellos como pueden ser palabras, y ello les permite sintetizar información en la memoria operativa; también facilita al estudiante a establecer relaciones entre ideas y conceptos; se mejora la calidad de la memoria explícita y el uso de esa información. Las representaciones mentales visuales están estrechamente vinculadas con la eficacia en la comprensión lectora (Kim, Vaughn, Wanzek, & Wei, 2004).

También hay que tener en cuenta que la comprensión lectora está supeditada a la calidad de los procesos inferenciales (Anderson &

Pearson, 1984; Cain & Oakhill, 1999; Cain, Oakhill, Barnes, & Brian, 2007; Dewitz, Carr, & Patberg, 1987). Las inferencias ayudan en la comprensión lectora en dos procesos importantes: gracias a ellas se establecen conexiones entre el conocimiento previo y el texto; y permiten al lector completar información explícita omitida en el texto pero necesaria para obtener una representación mental de la estructura global más elaborada. Existen numerosos estudios que demuestran que el uso de interrogaciones ayudan a clarificar aspectos textuales, facilitando la comprensión lectora y el uso de inferencias (Israel, 2007; Woloshyn, Paivio, & Pressley, 1994; Wood, Pressley & Winne, 1990).

Pero no toda la información que presenta un texto es importante. Algunas ideas son principales, otras secundarias y otras irrelevantes. Por ello, los estudiantes deben aprender a seleccionar aquella información relevante o que se exija en las diferentes actividades de lectura. Este proceso les facilitará relacionar un conjunto de proposiciones claves y construir una representación global del texto (Escoriza, 2003; Israel, 2007; Kintsch, 1998).

## **Estrategias Después de la Lectura**

Las estrategias que se utilizan después de la lectura pueden ser variadas, pero todas ellas persiguen una finalidad concreta como es la revisión del proceso lector y la consciencia del nivel de comprensión alcanzado. Es aquí donde se debe enseñar a los escolares a revisar las

preguntas, inferencias y predicciones que han realizado antes y durante el proceso lector, utilizando para ello toda la información del texto. También es importante que aprendan a constatar su grado de satisfacción con el objetivo que se plantearon antes de comenzar la lectura y reflexionar sobre el nivel de comprensión que han alcanzado (Gutierrez-Braojos & Salmerón, 2012).

Otra estrategia es aquella dirigida a elaborar una representación global del texto, como por ejemplo los resúmenes. El lector debe usar estrategias que le faciliten crear una idea global del texto, mediante representaciones visuales, resúmenes completos y jerarquizados o síntesis (Schmitt & Baumann, 1990). Como se ha señalado, el uso de representaciones visuales mentales de textos, como estrategia, ayuda en la comprensión textual y facilita los procesos memorísticos. Es adecuado que los estudiantes representen la información global textual en una o varias ilustraciones. Una de las estrategias más utilizadas en las aulas y que ayuda en la construcción global de representación mental son los resúmenes. Pero tampoco nos podemos olvidar de los esquemas y mapas conceptuales (Novak, 2002), los cuales son estrategias muy valiosas a la hora de organizar y conectar la información (Escoriza, 2003).

Una última estrategia está relacionada con una finalidad comunicativa. Muchas veces se obvia la finalidad comunicativa, centrándose principalmente en la expresiva. Por ello, es crucial ayudar y permitir a los estudiantes que dialoguen, discutan y hablen con sus

compañeros sobre la visión que tienen del texto que han leído. Esto ayuda a los escolares a comprobar por sí mismos hasta qué punto han comprendido la historia, aclarar dudas con sus propios compañeros, internalizar diálogos intersubjetivos que operen a modo de herramienta autorreguladora, en definitiva, a convertirse en sujetos y lectores competentes (Salmerón, Rodríguez, & Gutierrez-Braojos, 2009).

A modo de síntesis, en la siguiente tabla (ver Tabla 2) se presenta una síntesis de las estrategias de comprensión lectora de naturaleza metacognitiva revisadas, atendiendo a los tres momentos en los que se divide el proceso lector, antes, durante y después de la lectura, así como citas de las evidencias empíricas que han apoyado empíricamente su efectividad.

Tabla 2.2

*Síntesis de estrategias de comprensión lectora y estudios que corroboran su eficacia.*

<i>Momento</i>	<i>Estrategias</i>	<i>Estudios</i>
<i>Antes de la lectura</i>	- Predicción - Interrogación - Inferencias	-Peña (2000) -Bruning, Schraw, & Bronning (2002.) -García-Dussán

		(2014) -Ripoll & Aguado (2014) -Llamazares (2015)
<i>Durante la lectura</i>	-Interrogación -Clarificación -Parafraseo -Releer	-Wood, Pressley & Winne (1990) -Woloshyn, Paivio, & Pressley (1994) -Cain, Oakhill, & Lemmon (2004) - Seigneuric & Ehrilch (2005) -Block & Pressley (2007) -Israel (2007)
<i>Después de la lectura</i>	-Resumir -Interrogación -Esquemas -Mapas	-Novak (2002) - Smolkin & Donovan (2002) -Escoriza (2003)

---

conceptuales	-Gutierrez- Braojos & Salmerón (2012)
--------------	---

## **Discusión y Conclusiones**

El objetivo de este capítulo ha sido establecer un marco teórico y conceptual a partir del cual se fundamenten los estudios empíricos constitutivos de esta tesis doctoral. Para ello, a partir del análisis de la conceptualización de la comprensión lectora, y la revisión de los diferentes modelos teóricos explicativos de ésta, así como, del papel de la metacognición, y en especial la autorregulación y las estrategias de comprensión lectora es posible establecer las siguientes conclusiones.

En primer lugar, a nivel conceptual, la perspectiva actual en comprensión lectora es la constructivista, en la cual se fundamenta toda esta tesis. La comprensión lectora no se reduce a una simple decodificación del mensaje escrito, sino que es necesaria una construcción activa por parte del sujeto en la que se utilicen una serie de estrategias que le ayuden a interpretar el mensaje escrito (Vallés, 2005). Pero estas estrategias cognitivas y metacognitivas no se adquieren de forma automática, si no que debe existir una instrucción directa y eficaz del alumnado (Block, 2000; Taylor, Pearson, Clark, &

## *Capítulo 2*

Wolpole, 1999; Van Keer & Verhaeghe, 2005), considerando aquellas que sean más eficaces, aspecto que se tratará en el capítulo 3. Este hecho, fundamenta el análisis realizado en la presente tesis del tratamiento didáctico y curricular que se da de la comprensión lectora a través de los libros de texto (objeto capítulo 4), el interés de conocer cuál es el conocimiento estratégico de la lectura que presenta el alumnado de educación primaria y ESO, con la finalidad de encontrar posibles lagunas y límites de conocimiento que puedan explicar el bajo rendimiento de nuestro alumnado en este área (objeto del capítulo 5), y por último, la necesidad de validar enfoques instruccionales dirigidos a la mejora de la comprensión lectora del alumnado del último ciclo de Educación Primaria a través de un entrenamiento estratégico (objeto capítulo 6).

En segundo lugar, partiendo de una revisión de los diferentes modelos teóricos de la comprensión lectora, la presente tesis asume el modelo constructivista e integrador de Van Dijk y Kintsch (1983) para explicar el procesamiento cognitivo subyacente a la construcción del modelo de situación que denota una comprensión profunda del texto. Es imprescindible partir del conocimiento previo sobre los procesos cognitivos subyacentes en la comprensión lectora, con el fin de fundamentar unos métodos de instrucción que favorezcan su dominio y unas estrategias que se encaminen al logro de los diferentes niveles de procesamiento lector, con el fin de favorecer una comprensión profunda del texto, aspectos que justificarán el diseño y desarrollo

realizado a nivel instruccional en la presente tesis (capítulo 6). Desde este marco teórico (Kintsch, 1998; Kintsch & Rawson, 2005; Van Dijk & Kintsch, 1983), tal como se ha analizado en profundidad en el presente capítulo, se diferencian dos tipos de procesos interdependientes: los procesos de bajo nivel cognitivo, implicados en el reconocimiento o identificación de la palabra escrita; y los procesos de alto nivel cognitivo, que están directamente relacionados con la comprensión profunda del texto.

De tal forma que en la actualidad existe un consenso general en relación a la adquisición de una verdadera comprensión lectora, la cual va más allá del dominio de las habilidades de reconocimiento de palabras (Snowling & Hulme, 2005) o fluidez lectora, siendo necesario la construcción de un modelo de situación. Se considera este modelo relevante y fundamental para el desarrollo de esta tesis porque en él se entiende que la comprensión es un proceso estratégico durante el cual los alumnos deben ser capaces de detectar y solucionar los problemas de comprensión que se puedan generar en los distintos niveles del proceso de comprensión lectora (Quintero, 1998) centrándose los estudios de la comprensión lectora desarrollados en la presente tesis doctoral en los procesos de alto nivel cognitivo, que tienen que ver con la comprensión profunda del texto.

En tercer lugar, se han revisado los procesos metacognitivos involucrados en la comprensión lectora. El componente metacognitivo juega un papel fundamental en la comprensión lectora, ya que estos

## *Capítulo 2*

ayudan a controlar los propios procesos de pensamiento. Se han destacado dos componentes claves que ayudan a regular la comprensión lectora: el conocimiento del propósito de la lectura (para qué se lee) y la autorregulación de la actividad mental para lograr ese objetivo (cómo se debe leer). Además, numerosos estudios han demostrado la importancia que tienen los procesos y estrategias metacognitivas y cómo estas influyen de manera positiva en la comprensión textual (Chirilos, 2014 ; Heit, 2011; Muñoz-Muñoz & Ocaña, 2017; Patiño & Restrepo, 2013; Ramirez, Rossel & Nazar, 2015); de ahí la importancia de conocer el conocimiento estratégico del alumnado (capítulo 5) y validar enfoques instruccionales dirigidos al logro de un dominio estratégico del proceso lector (capítulo 6). Tomando como referencia el componente metacognitivo, tampoco nos podemos olvidar de los procesos de autorregulación, es decir, todos aquellos pensamientos, sentimientos y acciones que el lector pone en marcha para lograr que la lectura sea eficaz (Schunk & Zimmerman, 2007). De este modo, se ha tomado como referente también el modelo de autorregulación de Zimmerman (2013) y como este influye en los procesos de comprensión lectora (objeto capítulo 6). Por lo tanto, es necesario un dominio de carácter estratégico y autorregulado de los procesos implicados en la comprensión que conlleve a una comprensión profunda del texto (modelo de situación). Como consecuencia, parece necesario asumir explícitamente el entrenamiento de estrategias de comprensión lectora y habilidades de

autorregulación, ambos aspectos analizados a lo largo del desarrollo de esta tesis.

En cuarto lugar, se han analizado la importancia que presentan las estrategias de comprensión lectora, y cómo estas influyen de manera significativa en la comprensión de textos. La instrucción de estrategias para la lectura a nivel internacional ha tenido avances muy notables en cuanto al tipo de procedimientos instruccionales que han demostrado su efectividad y que parten de la inducción de estrategias a través de una instrucción consistente en dar la suficiente información al aprendiz sobre el significado y la utilidad de las estrategias y sus actividades cognitivas, en modelar la ejecución de las estrategias y por último en dar retroalimentación a la ejecución del aprendiz apoyados con sistemas de monitoreo (Rizo, 2004). Además se han encontrado múltiples estudios que demuestran que la enseñanza de estrategias lectoras es eficaz como Block y Duffy (2008), Palincsar y Brown (1984), Pressley (2000, 2005), Pressley y Harris (1990), así como también Williams (2002). El uso de estrategias de comprensión permite a los lectores ser autónomos y los hace capaces de enfrentarse a distintos tipos de textos (Solé, 2001). Así pues, existen evidencias empíricas acerca de la efectividad de la instrucción en estrategias de comprensión (Pressley & Harris, 1990; Swanson, Hoskyn, & Lee, 1999), pero una escasez de estudios que se centren en el momento de utilización de las mismas, es decir, antes, durante y después de la lectura. De ahí, la importancia de analizar qué se está haciendo a nivel

## *Capítulo 2*

educativo en comprensión lectora respecto al momento de utilización de las estrategias, cuestión a la que se pretende responder en uno de los estudios de esta tesis. Se espera aportar información sobre aquellas estrategias que tienen un alto valor predictivo en la comprensión lectora, habiéndose constatado que en estudios anteriores la estrategia que más se ha empleado ha sido el resumen (Ripoll & Aguado 2014), que ya había sido identificada como estrategia con una firme base científica (NRP, 2000).

Una vez presentado y analizado el marco teórico y conceptual en el que se fundamenta la presente tesis doctoral, en el siguiente capítulo se analiza en profundidad el ámbito científico de la comprensión lectora, si bien desde una perspectiva instruccional, a partir de la revisión de diferentes modelos y programas específicos en instrucción para la mejora de la comprensión lectora validados a nivel empírico, así como, una revisión empírica sobre el análisis componencial de los diferentes modelos de instrucción e intervención estratégica de comprensión lectora cuya eficacia se ha validado científicamente.

## Referencias

- Afflerbach, P., Pearson, P., & Paris, S.G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373.
- Alonso J., & Mateos, M.M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-19
- Anderson, N. (2004). Scrolling, clicking and reading English: online Reading strategies in a second / foreign language. *The Reading Matrix*, 3(3), pp. 1-33
- Arias-Gundín, O., Fidalgo, R., Martínez-Cocó, B., & Bolaños, F. J. (2011). Estrategias de comprensión lectora en alumnos de educación primaria y secundaria. *INFAD Revista de Psicología*, 1(3), 613-620.
- Arias, O., Fidalgo, R., & Robledo, P. (2012). Metacognición y Comprensión Lectora: Conocimiento y Uso de Estrategias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 125-132.
- Barranco, J. L., (2008). *Metacognición, motivación y autoevaluación en el proceso lector*. Madrid: ASELE.
- Blanco, E. (2005). La lectura de textos literarios. Una propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura española a estudiantes brasileños. Trabajo Fin de Master no publicado, UNED.

- Bertrams, A., & Dickhauser, O. (2009). High-School students' need for cognition, self-control capacity, and school achievement: Testing a mediation hypothesis. *Learning and Individual Differences, 19*, 135-138.
- Bruning, R.H., Schraw, G.J., & Ronning, R.R. (2002). *Psicología Cognitiva e instrucción*. Madrid: Alianza Editorial.
- Calero, A. (2015). El lector como reparador de significado. Un ejemplo práctico de instrucción directa de estrategias metacognitivas. *Didáctica de la Lengua y Literatura, 25*, 83-115.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology, 46*, 683-696.
- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: the influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology, 96*, 671-681.
- Cassany, D. (2007). *Afilar el lapicero. Guía de redacción profesional*. Barcelona: Anagrama.
- Cerchiaro, E., Paba, C., & Sánchez, C. (2011). Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. *Revista internacional de ciencias de la salud, 8*(1), 99-111.
- Chirilos, N.M. (2014). *Estrategias metacognitivas en el proceso de investigación científica*. (Tesis de Doctorado). Recuperada de <https://www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome->

instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=2014000000861

- Connor, C. M., Morrison, F. J. & Katch, L. E. (2004). Beyond the reading wars: Exploring the effect of child-instruction interactions on growth in early reading. *Scientific Studies of Reading*, 8, 305-336. doi:10.1207/s1532799xssr0804\_1
- Connor, M; Morrison, J, & Petrella, N. (2004). Effective reading comprehension instruction: Examining child x instruction interactions. *Journal of Education Psychology*. 96(4), 682-698. doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.682
- Coyne, M. D., McCoach, D. B., Loftus, S., Zipoli, R., & Kapp, S. (2009). Direct vocabulary instruction in kindergarten: Teaching for breadth vs. depth. *Elementary School Journal* 110, 1–18.
- Dole, J. A., Nokes, J. D., & Drits, D. (2009). Cognitive strategy instruction. In G. G. Duffy & S. E. Israel (Eds.). *Handbook of research on reading comprehension* (pp 347-372). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eilers, L.H., & Pinkley, C. (2006). Metacognitive strategies help students to comprehend all text. *Reading Improvement*, 43(1), 13-29.
- Escoriza, J. (2003). *Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Flavell, J. H. (1971). First's discussants comments. What is memory development the development of? *Human Development*. 14, 272-278.

- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007a). Reading disabilities: Comprehension. In J. M. Fletcher et al. (Eds.) *Learning disabilities. From identification to intervention* (pp. 184-206). New York: The Guildford Press.
- Fries, C. (1962). *Linguistics and reading*. Nueva York:Holt, Rinehart y Winston.
- García, M., Sampson., M.B., & Linek. W. (2014). Comprehension instruction for elementary learners: a content analysis of professional literacy texts. *Reading Horizons*, 53(1).
- García-Dussán, É. (2014). La importancia de las inferencias indiciales en los procesos de comprensión lectora. *Enunciación*, 19(1), 112-130.
- Graesser, A. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In D. McNamara, (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions and technologies* (pp. 3-26). New Jersey, NJ: Psychology Press
- Gutierrez-Braojos, C., & Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 16(1), 184- 202.
- Harvey, S., & Goudvis. A. (2000). *Strategies That works: Teaching Comprehension to Enhance Understanding*. Portland, Maine: Sten house.
- Heit, I.A. (2011). Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y

- eficacia en la asignatura lengua castellana y literatura (Tesis doctoral). Recuperada de <http://www.fisica.ru/dfmg/teacher/achivos/ESTRATEGIAS-METACOGNITIVAS-OSCAR-M-TRONCOSO.pdf>
- Israel, S. (2007). *Using Metacognitive Assessments to create individualized reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora vs. competencia lectora. *Asociación Española de comprensión lectora, 1*, 65-74.
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. (Tesis doctoral). Recuperada de Universidad Complutense de Madrid. Solicitud 5337.
- Kim, A., Vaughn, S., Wanzek, J., & Wei, S. (2004). Graphic organizers and their effects on the reading comprehension of students with LD. *Journal of Learning Disabilities, 37*(2), 105-118.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review, 85*, 363 - 394.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2004). The Construction-Integration model of text comprehension and its implications for instruction. In R. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of*

- reading* (5th Ed.). International Reading Association.
- Kintsch, W., & Rawson, K. (2005). Comprehension. En M. Snowling & C. H. Hume (Eds.), *The Science of Reading. A Handbook* (pp. 209-226). Victoria: Blackwell.
- Larrañaga, L., & Yubero, S. (2015). Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. *Revista de estudios sobre lectura, 14*, 18-27.
- Leahey, T. H., & Harris, R. J. (1998). *Aprendizaje y cognición*. Madrid: Printice Hall.
- López, G., & Arciniegas, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cali: Universidad del Valle.
- Llamazares, M. T. (2015). La activación de conocimientos previos (ACP): Una estrategia de comprensión lectora. *Didáctica. Lengua y Literatura, 27*, 111-130.
- Llamazares, M. T., & Alonso-Cortés, M.D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *Revista Iberoamericana de educación, 71*, 151-171.
- Madariaga, J. M., & Martínez, E. (2010). La enseñanza de estrategias de comprensión y metacompreensión lectora: Un programa implementado por el profesorado. *Anales De Psicología, 26*(1), 112-122.
- Martin, E., Martínez-Arias, R., Marchesi, A., & Pérez, E. M. (2008). Variables that Predict Academic Achievement in the Spanish

- Compulsory Secondary Educational System: A longitudinal Multi-Level Analysis. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 400-413.
- Mason, L. (2004). Explicit self-regulated strategy development versus reciprocal questioning: Effects on expository Reading comprehension among struggling readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, 283- 296.
- Mason, L., Meadan-Kaplansky, H., Hedin, L., & Taft, R. (2013). Self-regulating informational text reading comprehension: Perceptions of low-achieving students. *Exceptionality*, 21(2), 69-86. doi.org/10.1080/09362835.2012.747180
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos aires: Aique.
- Mayer, R. E. (2002). *Psicología educativa*. Madrid: Prentice-Hall.
- Mayor, J., Suengas, A., & González J. (2005). *Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Editorial Síntesis, S. A.
- Mayoral, S., Timoneda., C., & Pérez, F. (2013). Evaluación de los procesos metacognitivos en estudiantes de grado de educación infantil y primaria en tareas de lectura. *Aula abierta*, 41(3), 5-12.
- Mendoza, S.I. (2007). *Estrategias docentes y estrategias de aprendizaje utilizadas en el desarrollo de la comprensión lectora en el tercer ciclo del CEB Ricardo Soriano, de Choluteca* (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica nacional Francisco Morazán, Honduras.
- McNamara, D., & Magliano, J. (2009) Toward a comprehensive model

- of comprehension. *The psychology of learning and motivation*, 51.
- McNamara, D. S. (2011). Measuring deep, reflective comprehension and learning strategies: challenges and successes. *Metacognition and Learning*, 6(2), 195- 203.
- Memis, A., & Bozkurt, M. (2013). The relationship of reading comprehension success with metacognitive awareness, motivation, and reading levels of fifth grade students. *Educational Research and Reviews*, 8(15), 1242-1246.
- Millán, L., & Nerba, R. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de Teoría Didáctica de las Ciencias Sociales*, 16, 109-133.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y aprendizaje*, 50, 3-25.
- Monereo, C., Castelló, M., Clarian, M., Palma, M., & Pérez, L. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. España: Graó.
- Muñoz-Muñoz, A., & Ocaña, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 29, 223-244.
- Notion, K. Clarke, P.; Marshall, C., & Durand, M. (2004). Hidden Language Impairments in Children: Parallels Between Poor Reading Comprehension and Specific Language. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47(1), 199-211. doi.org/10.1044/1092-4388(2004/017)

- OECD. (2014). *PISA 2012. Informe español. Resultados y contexto*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications* (pp. 111-168). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2) 450-462.
- Paris, Scott G., Lipson, Marjorie Y., & Wixson, Karen K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Paris, S.G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1994). Becoming a strategic reader. En R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 788–811). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Paris, A., & Paris, S. (2007). Teaching narrative comprehension strategies to first graders. *Cognition and Instruction*, 25(1), 1-44.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.). *The handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 609-640). New York: Longman.

- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*, 117-175.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1997). La enseñanza para la lectura autorregulada. En L. Resnick & L. Klopfer (Comp.) *Currículum y cognición*. Argentina: Aique.
- Patiño, J. P., & Restrepo, P. A. (2013). *Estrategias metacognitivas: herramientas para mejorar la comprensión textual en estudiantes de básica de primaria*. Recuperado de <http://200.24.17.68:8080/jspui/handle/123456789/1573>
- Peña, J. (2000). Las estrategias de lectura. Su utilización en el aula. *EDUCERE, 4* (11), 159-163.
- Perfetti, A., Landi, N., & Oakhill, J (2005). The acquisition of reading comprehension skill. En M.J. Snowling & C. Hulme (Eds). *The science of reading: A handbook*. (pp. 227-247). Oxford: Blackwell.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self - regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). Academic Press.
- Pintrich, P., & Linnenbrink, E. (2003). The role of self-efficacy beliefs in students engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly, 19*, 119-137.
- Poggioli, L. (1998). *Estrategias metacognoscitivas*. Caracas: Fundación Polar.

- Pozo, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Cou, J. Palacios, & A. Marchesi, (Comp.) ,*Desarrollo psicológico y educación, E. Psicología de la Educación* (pp.199-221). Madrid: Alianza.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Pressley, M. (2000). Comprehension instruction in elementary school: A quarter-century of research progress. En B. M. Taylor, M. F. Graves, & P. Van Den Broek (Eds.), *Reading for meaning. Fostering comprehension in the middle grades* (pp. 32–51). New York: Teachers College Press.
- Pressley, M. (2005). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching (solving problems in the teaching of literacy)* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- Pressley, M., & Harris K. R. (1990). What we really know about strategy instruction. *Educational Leadership*, 48(1), 31-34.
- Puente, A. (2002). *Dislexia y digrafía*. Sevilla: Fundación Verbum.
- Qian, D., & Schedl, M. (2004). Evaluation of an in-depth vocabulary knowledge measure for assessing reading performance. *Language Test*, 21, 28-52.
- Ramirez, , P., Rossel., & Nazar, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 213-231.
- Riffo, B. (2000). *Procesamiento de información afectiva en la comprensión de*

*textos en la prensa escrita*. Bielefeld: Universität Bielefeld

- Riffo, B., & Contreras, M. (2012). Experiencia académica y comprensión de textos especializados en estudiantes universitarios de Ciencias Políticas. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 201-219
- Riffo, B., & Véliz, M. (2011). *Modelo de evaluación de la comprensión lectora*. (Informe de investigación No. D08I1179) Recuperado de la Universidad de Concepción: [http://repositorio.udec.cl/bitstream/handle/11594/1883/Tesis\\_Lectura\\_en\\_la\\_educacion\\_superior.pdf?sequence=1](http://repositorio.udec.cl/bitstream/handle/11594/1883/Tesis_Lectura_en_la_educacion_superior.pdf?sequence=1)
- Ríos, P. (1991). *Metacognición y comprensión de la lectura*. Caracas: Ediciones McGraw-Hill Interamericana.
- Ripoll, J. C., & Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: Un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44. doi: 10.1387/RevPsicodidact.9001
- Rizo Pimentel, M. (2004). Programa de instrucción para desarrollar estrategias para la comprensión y el aprendizaje de textos escritos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(2), 113-137.
- Samuelstuen, M., & Bråten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Journal of Psychology*, 46(2), 107-117. doi: 10.1111/j.1467-9450.2005.00441
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.

- Sánchez, E. (2010). *La lectura en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Santiesteban, E., & Velázquez, K. (2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. *Didáctica y educación*, 3(1), 103-110.
- Seigneuric, A., & Ehrlich, M.F. (2005). Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. *Reading and Writing*, 18, 617-656.
- Silverman, R. (2007). A comparison of three methods of vocabulary instruction during readalouds in kindergarten. *Elementary School Journal*, 108(2), 97-113.
- Schmitt, M. C., & Baumann, J. F. (1990). Metacomprehension during basal reading instruction: Do teachers promote it? *Reading Research and Instruction*, 29(3), 1-13.
- Solé, I. (1987). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Snow, C. E. (2001). *Reading for understanding*. Santa Mónica, CA: RAND Education y the Science and Technology Policy Institute.
- Snow, C. E., Griffin, P., & Burns, M. S. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Swanson, H. L., Hoskyn, M., & Lee, C. (1999). *Interventions for students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes*. New York: Guilford Press.

- Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.). *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 176- 200). New York: Guilford Press.
- Taboada, A. (2006). La generación de preguntas y la comprensión lectora. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de lectura*, 27(4), 18-29.
- Trites, L & Mcroarty, M. (2005). Reading to learn and reading to integrate: new tasks for reading comprehension tests. *Sage journals*, 22(2), 174-210.
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista de Psicología* , 11, 49-61.
- Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Wigfield, A., & J. T. Guthrie. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Williams, J., & Atkins, G. (2009). The role of metacognition in teaching reading comprehension to primary students. En D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Coords.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 26-42). Nueva York: Routledge.
- Woloshyn, V. E., Paivio, A., & Pressley, M. (1994). Use of elaborative interrogation to help students acquire information consistent with prior knowledge and information inconsistent with prior

- knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 86, 79-89.
- Wood, E., Pressley, M., & Winne, P. (1990). Elaborative interrogation effects on children's learning of factual content. *Journal of Educational Psychology*, 82, 741-748.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology* 25, 82–91. doi:10.1006/ceps.1999.1016
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). The hidden dimension of personal competence: Self-Regulated learning and practice. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 509-526). New York: Guilford Press.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. En D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. doi: 10.1080/00461520.2013.794676

## La Instrucción en Comprensión Lectora **3**

### Introducción

En el capítulo anterior se ha fundamentado teórica y empíricamente el papel relevante que el dominio estratégico y autorregulado de los procesos de alto nivel cognitivo de la comprensión lectora juega en el proceso de lectura y su logro, incidiendo por lo tanto, en el desarrollo de una auténtica competencia lectora. Si a esta realidad se une el hecho de que el componente metacognitivo no se desarrolla de modo espontáneo en todo el alumno (Hartman, 2001), siendo necesaria una instrucción explícita que garantice la adquisición de un dominio metacognitivo, estratégico y autorregulado del proceso de comprensión lectora en todo el alumnado; entonces surge el interés y la importancia de los objetivos fijados en el presente capítulo.

El primer objetivo se centra en analizar los modelos o programas instruccionales que se han validado empíricamente en el ámbito de la comprensión lectora, para el desarrollo de un dominio estratégico y autorregulado de los procesos de comprensión lectora, y por ende, para la mejora de la competencia lectora del alumnado. Para ello se realiza un análisis de: sus fundamentos teóricos, sus principales

características, las técnicas y procedimientos de instrucción que utilizan, así como, los resultados que se derivan de su aplicación.

A partir de esta revisión empírica previa, y en base a la complejidad y a la naturaleza multicomponente inherente a los enfoques instruccionales de carácter estratégico y autorregulado (De la Paz, 2007), se plantea el segundo objetivo de este capítulo, centrado en el análisis componencial de los diferentes enfoques instruccionales de carácter estratégico y autorregulado para la mejora de la comprensión lectora; lo que permitirá ofrecer cierta luz en torno a qué componentes o elementos resultan clave para la eficacia de este enfoque instruccional.

En definitiva, ambos objetivos servirán de justificación y fundamentación para el objetivo de estudio y el diseño instruccional que se presenta en el capítulo séptimo de esta tesis doctoral. Se parte, por lo tanto, de una revisión internacional de investigaciones empíricas y artículos científicos y del estudio de los principales enfoques instruccionales utilizados para el desarrollo del dominio estratégico y autorregulado en la comprensión lectora.

## **Modelos y Programas Instruccionales Validados para la mejora de la Comprensión Lectora**

Este apartado recoge una revisión de los principales enfoques instruccionales seguidos para el logro de un dominio estratégico y autorregulado de la comprensión lectora.

Se analizan un total de diez modelos/programas instruccionales, que son: el *modelo de estrategias de comprensión lectora* de Pearson y Gallagher, el *Modelo de Orientación hacia la Lectura (Concept Oriented Reading Instruction: CORI)* de Guthrie et al., el *Modelo de Estrategias Colaborativas de Lectura (Collaborative Strategic Reading: CSR)* de Kligner, Vaughm y Schumm, el *Modelo de Información de Estrategias hacia el Aprendizaje (Informed Strategies for learning :ISL)* de Cross y Paris, el *Modelo de Estrategias Comunicativas de Lectura (Communicative Reading Strategies : CRS)* de Martino y colaboradores, el *Modelo de estrategias de aprendizaje asistida por pares* de Fuchs y Fuchs y colaboradores, el *Programa Pensar antes, durante y después de la lectura (Thinking before reading, think While reading, think After reading : TWA)* de Mason, el *Modelo de Relación Pregunta/Respuesta (Question Answer Relationship: QAR)* de Raphael, Ezell, Hunsicker y Quinque, el *modelo de Enseñanza Recíproca de Brown et al.* y por último, el *modelo de estrategias transaccionales o Students Achievement Independent Learning* de Pressley Gaskins, Solic y Collins.

En cada uno de ellos se realiza una revisión de sus fundamentos teóricos y sus principales características; así como un análisis de la secuencia instructiva o proceso instruccional que siguen en su aplicación, prestando especial atención a las diferentes técnicas y procedimientos de intervención utilizados, etc. Por último, se presenta

un análisis de diferentes estudios empíricos que han seguido dichos enfoques instruccionales, lo que pretende dar muestra de su eficacia y de los logros alcanzados como resultado de su aplicación en diferentes muestras y contextos, así como posibles lagunas y limitaciones en su estudio.

### **Modelo de Estrategias de Comprensión Lectora**

Uno de los primeros modelos instruccionales explicativos del rol docente en la instrucción de la comprensión lectora es el desarrollado por Pearson y Gallagher (Pearson, 2009). La finalidad principal de este modelo, es la instrucción de diferentes estrategias que ayuden a mejorar la comprensión lectora. Según dichos autores, el docente presenta un rol dinámico que se desarrolla en tres fases (ver Figura 3.1.). Durante la primera fase los docentes tienen toda la responsabilidad de la ejecución de la tarea realizando una instrucción directa; con una enseñanza por modelado que facilita que los alumnos aprendan qué, cómo, cuándo y por qué usar dichas estrategias de aprendizaje. En la segunda fase, el docente desarrolla una práctica guiada, con el andamiaje adecuado, facilitando la responsabilidad compartida. Finalmente, en una tercera fase, promueve procesos de participación y facilitación para que el escolar vaya adquiriendo progresivamente mayor responsabilidad y un rol más activo y autónomo en su aprendizaje.

Dichas fases requeridas en la enseñanza de estrategias que,

pueden ser vinculadas a niveles de dominio y autonomía en el uso de estrategias (Israel, 2007). En la primera fase los estudiantes no son capaces aún de usar de manera espontánea las estrategias, por lo que el docente debe introducir la estrategia y, mediante la enseñanza directa y modelado a través de la lectura y el pensamiento en voz alta, explicitar qué, cómo y cuándo y por qué usar estrategias en una variedad de situaciones. En la segunda fase, tras un número considerable de experiencias prácticas, el escolar es capaz de usar estrategias con práctica guiada o con andamios diseñados al efecto; también es adecuado usar el aprendizaje cooperativo para promover el uso espontáneo y autónomo en los escolares. En la tercera fase, los escolares usan de manera espontánea las estrategias y comienzan a desarrollar habilidades metacognitivas, por lo tanto la labor del docente es ofrecer más situaciones de aprendizaje y promover una mayor responsabilidad sobre la realización de la tarea en los escolares. Las principales estrategias que se trabajan en este modelo son la autorregulación, el pensamiento en voz alta, las habilidades metacognitivas y el aprendizaje cooperativo. Estudios recientes llevados a cabo en los últimos cursos de Educación Primaria (Cirlati, Flores, Castañeda & García , 2011; Gayo et. Al, 2014; Méndez, 2016) han demostrado un aumento significativo en la mejora de la comprensión lectora. También Hudson y colaboradores (2013) estudiaron la eficacia de la utilización de estrategias de comprensión lectora en alumnos de primeros cursos de Educación Primaria, dando lugar a resultados positivos en cuanto a la mejora de la comprensión

lectora pero en menor medida que en cursos más avanzados.

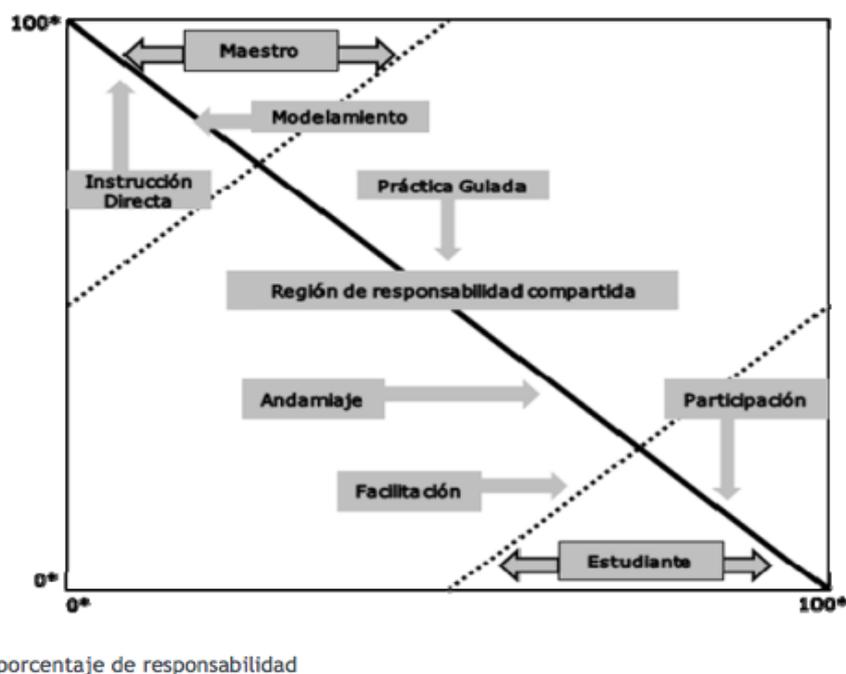


Figura 3.1. Modelo de Estrategias de Comprensión. Tomado de Pearson, 2009.

### Modelo de Orientación hacia la Lectura (Concept Oriented Reading Instruction: CORI)

Este modelo instruccional de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora surgió en 1996 gracias a autores como Guthrie et al. La finalidad principal de este modelo es mejorar el compromiso de los estudiantes en el proceso de lectura.

Un aspecto muy interesante de este modelo es que no solo

incluye un componente de motivación, sino que este componente está fundamentado en un modelo de motivación que se ha diseñado pensando en la práctica y en las clases durante el proceso lector. Es un concepto central en este modelo, donde la motivación intrínseca y las estrategias lectoras influyen en la adquisición del conocimiento y la comprensión lectora. Las bases del programa CORI se fundamenta en que existe un tema en el que se debe profundizar; después se realiza una interacción con el mundo real; se utilizan libros (no de texto) en combinación con láminas o materiales multimedia. Se emplean textos con niveles de dificultad variados y textos de la literatura o del folklore que estén relacionados con el tema de estudio; a continuación se lleva a cabo la autodirección, es decir, los estudiantes tienen oportunidades de tomar decisiones acerca de su trabajo como elegir los libros o los medios de los que obtener información, o la forma de expresar lo que han aprendido (exposición, póster, ensayo); los estudiantes participan y colaboran en distintos tipos de agrupaciones como parejas, pequeños grupos o asambleas.; estos aprenden una serie de estrategias, se enseña a los estudiantes estrategias para la comprensión y el aprendizaje como el uso de conocimientos previos, búsqueda de información, comprensión de textos informativos, comprensión de textos literarios, uso de organizadores gráficos y autosupervisión. También se enseñan estrategias de expresión escrita como la lluvia de ideas, hacer planes, revisiones y borradores. Las estrategias se enseñan mediante el modelo que dan el profesor y los compañeros, la discusión en pequeños grupos, la práctica guiada y la práctica autónoma; es importante que los

estudiantes se

sientan creadores de contenidos, de modo que se dedica bastante tiempo en clase a pensar, planear, escribir y revisar. Los textos y otros materiales y las actividades están conectados de modo que los alumnos perciban una relación entre los textos, las estrategias para su comprensión y el mundo real.

El modelo CORI presenta cuatro fases: observar y personalizar, buscar y localizar, comprender e integrar y comunicar a los demás. Cuando se utiliza el CORI, el profesor selecciona un tema para trabajar durante un periodo de tiempo largo (trimestre). Se comienza realizando una observación previa, una manipulación y experimentación del tema que se esté trabajando. En cada una de las actividades propuestas, los alumnos realizan sus propias preguntas, y a partir de ellas, eligen los temas que quieren trabajar de manera más específica y de manera colaborativa con otros compañeros.

El profesor ayuda a sus alumnos a utilizar la biblioteca y a localizar información en los textos, les enseña a integrar información de distintas fuentes, y presenta otros textos como cuentos, novelas o poemas relacionados con el tema de estudio. Cuando los alumnos van adquiriendo conocimientos sobre el tema resulta más fácil que hablen, escriban y quieran compartir sus conocimientos con sus compañeros y con adultos. Se puede hacer de distintas formas (pósters, cuadernos de trabajo, vídeos o presentaciones multimedia).

La eficacia del programa CORI ha sido analizada en diferentes

ocasiones, tanto por sus autores en el meta-análisis que realizaron de once estudios en los cuales se utilizó (Guthrie, McRae, & Klauda, 2007), como por la comparación que de él se ha realizado frente a otros programas relacionados con la comprensión lectora (Liang & Dole, 2006); corroborándose en todos los casos la efectividad de este programa, para la mejora de la comprensión lectora, e incluso observándose una transferencia de sus resultados (Guthrie et al., 1998).

### **Modelo de Estrategias Colaborativas hacia la Lectura (Collaborative Strategic Reading)**

Se trata de un programa de instrucción que facilita a los estudiantes la internalización de estrategias cognitivas y metacognitivas en tareas de comprensión lectora a través del trabajo en grupos colaborativos de 4 o 5 estudiantes. Sus impulsores fueron Kligner, Vaughm & Schumm, 1998).

El programa presenta una serie de estrategias: la vista previa, con la cual se pretende explorar el texto durante un par de minutos, activar los conocimientos previos y realizar predicciones; las estrategia “clic y clac”, clic hace referencia a las partes del texto que el lector comprende y clac aquellas palabras o frases que no es capaz de comprender. Esta estrategia pretende que los estudiantes monitoricen su comprensión y detecten errores a la hora de comprender que después puedan solucionar. Otra estrategia utilizada es la obtención de la esencia del texto, es decir, los estudiantes deben elaborar con sus

propias palabras los aspectos más relevantes del texto, para así asegurarse de que lo han comprendido y favorecer la memorización de estrategias lectoras. Y por último, otra estrategia es la conclusión, los estudiantes deben elaborar sus propias conclusiones sobre el texto leído a partir de cuestiones sobre ideas relevantes del texto, con el objetivo de afianzar la comprensión, el conocimiento y la memorización.

Este programa presenta tres momentos o fases: antes de la lectura (vista previa), durante la lectura (clic y clac y obtención de las ideas principales), y después de la lectura (conclusiones). Finalmente, y una vez que los estudiantes hayan adquirido cierta competencia en las estrategias, se les introduce en grupos de aprendizaje cooperativos, adoptando diferentes roles: líder, detector de errores de comprensión, locutor, alentador, periodista, supervisor del tiempo, etc.

La utilización de este modelo de estrategias colaborativas se ha comprobado en varios estudios (Klingner et. Al, 1998, 2004, 2010; Klingner & Vaughn, 1999) llevados a cabo en los últimos cursos de Educación Primaria (4º,5º y 6º de Primaria), dando lugar a un incremento de la comprensión lectora del alumnado que recibió este tipo de instrucción de estrategias colaborativas.

### **Modelo de Información de Estrategias hacia el Aprendizaje (Informed Strategies for learning: ISL)**

Se trata de un programa dirigido a fomentar la conciencia

metacognitiva de la comprensión lectora, en cuanto a conocimiento declarativo, procedimental y condicional. Además, de enseñar de manera explícita sobre cómo evaluar, planificar y regular la propia comprensión. Este programa surgió en 1998 de la mano de Cross & Paris.

Es un programa desarrollado con niños de los primeros cursos de Educación Primaria a través de una instrucción directa. Este programa está formado por 20 módulos que ayudan a los estudiantes a aprender a: planificarse para la lectura, construir el significado, razonar mientras leen y monitorizar su comprensión. En todos estos módulos, se realiza una enseñanza directa y el uso de metáforas con una función mnemotécnica, cuyo objetivo es que los estudiantes aprendan el conocimiento declarativo, procedimental y condicional sobre diferentes estrategias implicadas en el proceso lector.

La responsabilidad sobre el uso de las diferentes estrategias de comprensión lectora va siendo progresiva, delegando de manera gradual la responsabilidad de la tarea de comprensión del profesor, en los alumnos. Las principales estrategias que se desarrollan son la interrogación, el resumen, la construcción de gráficos, la evaluación y la revisión.

Tras la aplicación de este programa, se evidenciaron resultados positivos en la comprensión lectora del alumnado. Aumentó la conciencia lectora y la efectividad del uso de las estrategias de comprensión lectora. Los estudiantes se convirtieron en lectores más activos y autónomos (Cross & Paris, 1998; Rottman & Cross, 1990;

Thomas, Sussman, & Henderson, 2001).

### **Modelo de Estrategias Comunicativas de Lectura (Communicative Reading Strategies: CRS)**

Este programa fue creado por Martino y colaboradores (2001). Su finalidad es mejorar la comprensión lectora mediante la instrucción y trabajo de estrategias de mediación social. Presenta una serie de fases: en primer lugar se explican las estrategias (la extensión, la asociación, el resumen, parafrasear y generalizar), después se presentan unas hojas guías con las que se van a trabajar las diferentes estrategias, en tercer lugar los estudiantes trabajan de manera autónoma con las hojas guía mientras el maestro orienta a los alumnos y finalmente el profesor realiza el feedback oportuno.

La aplicación de este programa ha proporcionado resultados satisfactorios, mostrando los estudiantes una mejora en su comprensión lectora (Crowe, 2005; Martino et. Al, 2001; Aghaie & Zhang, 2012).

### **Modelo de Estrategias de Aprendizaje Asistida por Pares**

Este modelo fue creado por Fuchs & Fuchs (2005) y Fuchs et al., 2001). El concepto de aprendizaje colaborativo por pares (en inglés peer cooperative learning) reúne un conjunto de estrategias, de aprendizaje y pedagógicas, diseñadas para apoyar el proceso de

enseñanza y aprendizaje, en el cual parejas de niños de igual estatus se turnan como docentes y alumnos. A los niños se les enseña una serie de estrategias simples para ayudarse unos a los otros, y se les recompensa en función del aprendizaje de ambos miembros de la pareja. El proceso de aprendizaje de la pareja se concibe como un todo que trabaja de manera colaborativa y no individual.

Las estrategias de aprendizaje por pares están caracterizadas según Topping y Ehly (2001) porque: en ellas participan ayudantes asistiendo de manera consciente a otros a aprender, y de esta manera, ellos mismos se encuentran aprendiendo; proporciona una ayuda complementaria a la profesional, pero no la sustituye puesto que la ayuda y el trabajo realizado por los pares está organizado y monitorizado por un profesor.

Algunos principios que guían las estrategias de aprendizaje asistida por pares son (Arendale & Lilly, 2014): las teorías de la educación guían las actividades de aprendizaje por pares para garantizar su efectividad; las sesiones están compuestas por una mezcla de actividades, las cuales son planificadas por el facilitador (profesor) y requeridas por los estudiantes; existe un proceso de transmisión de liderazgo y la posesión del conocimiento del facilitador hacia los participantes/pares; las sesiones de aprendizaje por pares varían en términos del contenido académico y el aprendizaje requerido en cada área; los estudiantes desarrollan habilidades de autoevaluación ya que son ellos mismos los que analizan todo el proceso, en este caso de comprensión; y finalmente los estudiantes se comprometen

activamente con sus compañeros fijándose unos objetivos que quieren alcanzar.

La investigación sobre las estrategias de aprendizaje asistido por pares en lectura en educación primaria ha encontrado efectos positivos de este enfoque en los resultados de los logros de los estudiantes, ya que dicha instrucción mejoró la comprensión lectora (Mathes & Babyak, 2001; Fuchs, Fuchs & Karns, 2001; Calhoun et. Al., 2006; Fuchs, Fuchs, Kazden & Allen, 1999, Calhoun, 2005).

### **El Programa Pensar Antes, Durante y Después de la Lectura (Thinking before reading, think While reading, think After reading: TWA)**

Se trata de un programa propuesto por Mason (2004) para trabajar con estudiantes que presentan dificultades en la lectura. La finalidad de este programa es mejorar la comprensión lectora mediante procesos metacognitivos de planificación, monitorización y evaluación.

Está formado por tres fases: pensar antes de leer, pensar durante la lectura y pensar después de la lectura. Cada una de estas fases se organiza y subdivide en una serie de pasos que pretenden la utilización de estrategias metacognitivas. A modo de ejemplo, la primera fase “pensar antes de leer” se organiza en: “pensar acerca del propósito del autor”, “pensar acerca de lo que el estudiante sabe” y “pensar acerca de lo desea aprender”. Estas fases programan

corresponden a los procesos metacognitivos de planificación, monitoreo-control y evaluación. Por otra parte la secuencia instruccional...

Gracias a la implementación de este programa se evidenció la mejora de la comprensión lectora a través de la producción de mejores textos escritos, sobre todo en la producción de las ideas centrales, en el número de unidades de información recordadas y en la habilidad para organizar la información para el recuerdo. Son numerosas las ventajas que presenta este programa, siguiendo a su autora, éste se puede utilizar en niveles superiores de enseñanza (instituto , universidad), se puede combinar con otro tipo de modelos y programas instruccionales en comprensión lectora, fomentan la autonomía del estudiante y le implican activamente durante su proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, cabe señalar la adaptación que se ha realizado de este programa dando lugar al Questioning as Thinking (QAT) desarrollado por Wilson y Smetana (2009), el cual combina las estrategias de pensamiento en voz alta, las autopreguntas y el programa QAR, que se desarrolla a continuación.

### **Modelo de Relación Pregunta/Respuesta (Question Answer Relationship: QAR)**

Raphael, Ezell, Hunsicker y Quinke (1982, 1997, 2005), diseñaron un programa cuyo objetivo es facilitar la comprensión lectora en los niños mediante estrategias de aprendizaje. La idea

principal es que los estudiantes reflexionen de manera profunda sobre el texto escrito, que sean capaces de encontrar respuestas relevantes y aprender a responder a partir de diferentes recursos. La secuencia instruccional de este modelo se fundamenta en seis momentos: en primer lugar se explica el tipo de estrategia, la cual consiste se realiza después de leer y se trabajan cuatro tipos de preguntas (inferenciales, literales, de investigación y con las propias palabras. Una vez explicado, los alumnos leen un texto. A continuación, se pregunta a los alumnos varias preguntas de diferente tipología, los alumnos realizan lo anterior pero de manera autónoma con textos de mayor complejidad y finalmente se realiza una puesta en común.

Gracias a la puesta en práctica de este programa los estudiantes serán capaces de buscar por sí solos y de manera autónoma la información necesaria para comprender el texto de manera profunda. Enseñan a los estudiantes estrategias que les permita responder tanto a la información explícita del texto, como implícita y adquirida a partir de las propias experiencias personales (Raphael, 2005). El estudio llevado a cabo por Raphael (2005) con estudiantes de edades comprendidas entre los 12 y 16 años mostraron un incremento significativo en la comprensión lectora.

### **Modelo de Estrategias Transaccionales (Students Achievement Independent Learning)**

Este modelo fue desarrollado por Pressley, Gaskins, Solic y

Collins, (2006). Se basa en la teoría transaccional de la lectura de Rosenblatt, (1978), el cual pretende facilitar a los estudiantes: el desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales; y ayudar a que los estudiantes construyan grupalmente un conocimiento real sobre el mundo que les rodea. Las estrategias que se utilizan toman como referencia clave la relación existente entre el lector, el texto y el contexto. La comprensión se haya en la relación recíproca que existe entre las condiciones del texto, el contexto y el lector. La lectura es considerada como una actividad transaccional muy compleja en donde se combinan las experiencias afectivas vivenciales del lector en conjunto con lo cognitivo y lo expuesto por los textos. Además, estando todo ellos enmarcado en las características socioculturales impuestas por el contexto que rodea en proceso lector. Los conocimientos previos, el conocimiento del mundo, su capacidad lingüística y comunicativa juegan un papel trascendente en la comprensión e interpretación lectora.

Los principios que rigen el modelo de estrategias transaccionales son: importancia de la experiencia previa del lector, es importante enseñar a los alumnos a leer distintos tipos de textos, se debe enseñar habilidades de comprensión no en forma aislada, sino como parte de un proceso global y se debe tener en cuenta y partir de la información previa de cada lector, ya que puede ser diferente.

El programa se divide en dos fases instruccionales. La primera centrada en la instrucción directa de los procesos de decodificación,

comprensión y estrategias interpretativas y práctica de las mismas, durante cuyo proceso los estudiantes son guiados por el docente. Y una segunda fase instruccional, centrada en el trabajo colaborativo cuya finalidad es construir el significado del texto, donde los estudiantes se guían y modelan a partir de sus pares y en grupo. Este programa trabaja diferentes estrategias como: la realización de conexiones con el conocimiento previo, realizar predicciones, resumir, visualizar, usar claves o pistas contextuales para acceder al significado de las palabras o frases y releer. Se han demostrado efectos positivos de este modelo en la etapa de Educación Primaria, ya que han aumentado los niveles de comprensión lectora de los estudiantes que recibieron dicha instrucción (Pressley Gaskins, Solic, & Collins, 2006).

### **Modelo de Enseñanza Recíproca**

Este modelo desarrollado por Brown y colaboradores está ampliamente validado, demostrando su eficacia para la mejora de la competencia lectora, en múltiples estudios empíricos y en diferentes poblaciones (Rosenshine & Meister, 1994; Soriano, Miranda, Vidal-Abarca, & Villaescusa, 1997; Alfassi, 1998; Hart & Speece, 1998; Hacker & Tenent, 2002; Mason, 2004; Santiago, 2005; Garjria, Jitendra, Sood, & Sacks, 2007).

La Enseñanza Recíproca (en adelante ER) es un modelo instruccional que se caracteriza por la “*práctica guiada en la aplicación de estrategias simples y concretas en la tarea de comprensión de un texto*” (Brown &

Pallincsar, 1989). Gracias a ella, pequeños grupos de estudiantes aprenden a desarrollar y mejorar la comprensión lectora tomando como punto de referencia una instrucción a través del “andamiaje”. El éxito de este modelo se debe a la interacción y actividad que se produce durante el aprendizaje, el andamiaje aportado por los pares y docente y la repetición significativa que se va produciendo durante el desarrollo de las actividades. Este se caracteriza por tomar como referencia **cuatro elementos esenciales**: i) el uso y comprensión de las estrategias, centrándose cada una de ellas principalmente en alcanzar un nivel de dominio lector en el alumnado, ii) el diálogo y pensamiento en voz alta, iii) la metacognición, y iv) el andamiaje. (Palincsar & Brown, 1984).

Las cuatro estrategias que se instruyen en este modelo exigen al estudiante activar su conocimiento previo. En concreto, la estrategia de *predecir*, le exige adentrarse en el futuro, construyendo inferencias y valorándolas. En la estrategia de *clarificar* las palabras o partes más confusas del texto le exige evaluar de manera crítica la lectura y analizar su compatibilidad con su conocimiento previo y sentido común. La estrategia de *preguntar*, le exige centrarse también en las ideas importantes y sirve para revisar su comprensión. Finalmente, *resumir* le exige centrarse en los aspectos más relevantes e importantes que presenta el texto que ha leído, dejando a un lado los aspectos secundarios; además también es una forma de comprobar si ha entendido el texto o no. La elección de estas cuatro estrategias por

parte de las autoras, se fundamenta porque estas cumplen una doble función: por un lado, incitan a los estudiantes a comprender lo que leen, y por otro, proporcionan una oportunidad a los alumnos para comprobar si realmente están comprendiendo aquello que leen. Como en la mayoría de las teorías socioconstructivistas, gracias al diálogo experimentado entre el profesor-alumno y alumno-alumno los estudiantes son capaces de interiorizar y generalizar el uso de estas estrategias, autorregulándose en su propia comprensión (Palincsar & Klenk, 1992; Brown & Campione, 1998).

Se ha demostrado los efectos positivos que tiene este modelo para la mejora de la comprensión lectora. La ER ha sido investigada principalmente en Educación Primaria, y sobre todo en lengua inglesa (Johnson-Glenberg, 2000; Rosenshine & Meister, 1994; Spörer et al., 2009), y en menor medida en español (Pascual & Goikoetxea, 2003, en 3º y 4º de primaria y con textos expositivos; Soriano, Chebaani, Soriano & Descals, 2011, en 4º de primaria y con textos expositivos; Soriano, Vidal-Abarca & Miranda, 1996, en 5º de primaria y con textos expositivos). Por ello, la investigación y estudio llevado a cabo sobre este modelo instruccional en Educación Primaria se añade a los pocos llevados a cabo hasta el momento en Castellano.

Para finalizar este apartado, a modo de resumen, en la Tabla 3.1. se recogen de manera sintética y comparativa las principales características de los modelos/enfoques instruccionales analizados, así

como el conjunto de investigaciones empíricas revisadas en la aplicación de cada uno de ellos.

Tabla 3.1. *Modelos y Enfoques de Instrucción de Naturaleza Estratégica y Autorregulada para la mejora de la Comprensión Lectora*

Denominación	Características	Estudios
Modelo de estrategias de comprensión lectora Pearson & Gallagher (1983)	<u>Finalidad:</u> instrucción de estrategias para la mejora de la comprensión. <u>Fases:</u> instrucción directa, modelamiento, práctica guiada y andamiaje, rol activo y autonomía en el aprendizaje. <u>Estrategias:</u> autorregulación, pensamiento en voz alta, habilidades metacognitivas y aprendizaje cooperativo.	-Citlati, Flores, Castañeda & García (2011) -Gayo et. Al (2014) -Hudson et. Al (2013) -McCaslin & Hickey (2001) -Méndez (2016)
Modelo de Orientación hacia la Lectura (Concept Oriented Reading Instruction : CORI) Guthrie et al. (1996)	<u>Finalidad:</u> mejorar el compromiso de los estudiantes en el proceso de lectura. <u>Fases:</u> observar y personalizar, buscar y recuperar, comprender e integrar, y comunicar a otros. <u>Estrategias:</u> aprender a establecer metas, categorizar, encontrar información relevante, tomar notas, parafrasear, resumir y sintetizar.	- Guthrie et al.1996, 2004, 2007. -Tonks et al. (2004).
Modelo de Estrategias Colaborativas hacia la Lectura (Collaborative Strategic Reading: CSR) Klinger, Vaughn & Schumm (1998)	<u>Finalidad:</u> Facilitar a los estudiantes la internalización de estrategias cognitivas y metacognitivas mediante grupos colaborativos de 4 ó 5 estudiantes. <u>Fases:</u> antes de leer (vista previa), durante la lectura (clic y clac) y después de la lectura (conclusiones). <u>Estrategias:</u> vista previa, “clic y	- Boardman et. Al (2011) - Vaughn et al.(2013) - Klinger & Vaughn (1998, 2004, 2010) - Klinger & Vaughn, (1999).

	clac”, obtención de la esencia textual y la conclusión.	
<i>Modelo de Información de Estrategias hacia el Aprendizaje (Informed Strategies for learning : ISL) Cross &amp; Paris (1998)</i>	<u>Finalidad:</u> fomentar la conciencia metacognitiva de la comprensión lectora. <u>Fases:</u> planificación antes de leer, construcción del significado, razonamiento durante la lectura y monitorización de la comprensión durante la lectura. <u>Estrategias:</u> Interrogación , resumen, construcción de gráficos, evaluación y revisión.	- Thomas, Sussman, & Henderson (2001) -Rottman & Cross (1990) - Cross & Paris (1998)
<i>Modelo de Estrategias Comunicativas de Lectura (Communicative Reading Strategies: CRS) Martino et al. (2001)</i>	<u>Finalidad:</u> mejorar de la comprensión mediante estrategias de mediación social. <u>Fases:</u> Explicación de estrategias, presentación de la hoja guía, trabajo autónomo del alumno con las hojas guía, y feedback del profesor. <u>Estrategias:</u> extensión, asociación, resumir, parafrasear y generalizar.	- Aghaie & Zhang (2012) - Crowe (2005)
<i>Modelo de estrategias de aprendizaje asistida por pares Fuchs &amp; Fuchs, Fuchs et al., (2001)</i>	<u>Finalidad:</u> Apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de estrategias de comprensión lectora mediante el trabajo por parejas de niños de igual estatus. <u>Fases:</u> planificación, transmisión de liderazgo y posesión del conocimiento del facilitador hacia los estudiantes y autoevaluación y análisis personal. <u>Estrategias:</u> predicción, interrogación, clarificación y resumen.	- Calhoon et al. (2006) - Calhoon(2005) - Mathes & Babyak (2001) - Fuchs, Fuchs & Karns (2001) - Fuchs, Fuchs, Kazden & Allen (1999)
<i>El programa Pensar antes, Durante y Después</i>	<u>Finalidad:</u> mejorar la comprensión lectora mediante_	- Hedin, Mason & Gaffney (2011)

<p><i>(Thinking before reading, think While reading, think After reading: TWA)</i> Mason (2004)</p>	<p>procesos metacognitivos de planificación, monitorización y evaluación. <u>Fases:</u> pensar antes de leer, pensar durante la lectura y pensar después de la lectura. <u>Estrategias:</u> detección de conocimientos previos, interrogación, clarificación y resumen.</p>	<p>- Rogevich &amp; Perin (2008) - Meadan &amp; Mason (2007) - Mason et al.(2004).</p>
<p><i>Modelo de Relación Pregunta/Respuesta (Question Answer Relationship :QAR)</i> Raphael, Ezell, Hunsicker &amp; Quinque (1982)</p>	<p><u>Finalidad:</u> que los estudiantes identifiquen dos fuentes de información cuando leen un texto. <u>Estrategias:</u> Localizar información, determinar la estructura de los textos y establecer la intención comunicativa del autor, y determinar cuándo existen inferencias.</p>	<p>- Kinniburgh &amp; Shaw (2006) - Raphael &amp; Au (2005)</p>
<p><i>Modelo de Enseñanza Recíproca</i> Brown et al. (1989)</p>	<p><u>Finalidad:</u> entrenamiento estratégico dirigido a alcanzar un dominio en todos los niveles que implica la comprensión lectora. <u>Fases:</u> fundamentación de la enseñanza recíproca, instrucción de las cuatro estrategias al grupo-clase, formación de grupos, inicio de los grupos de trabajo, trabajo por grupos y valoración. <u>Estrategias:</u> predecir, interrogar, clarificar y resumir.</p>	<p>- Garjria et al. (2007) -Santiago (2005) - Mason (2004) - Hacker &amp; Tenent, (2002) - Hart &amp; Speece, (1998) - Alfassi.(1998) - Soriano, Miranda, Vidal-Abarca, &amp; Villaescusa (1997) - Rosenshine &amp; Meister.(1994)</p>
<p><i>Modelo de estrategias transaccionales (Students Achievement Independent Learning)</i> Pressley Gaskins, Solic &amp; Collins (2006)</p>	<p><u>Finalidad:</u> facilitar a los estudiantes el desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales. <u>Fases:</u> instrucción directa de procesos de :decodificación, comprensión y estrategias; trabajo colaborativo. <u>Estrategias:</u> conexiones con el</p>	<p>-Pressley et al. (2006).</p>

	conocimiento previo, predicciones, resumir, visualizar y uso de claves o pistas contextuales	
--	--	--

Todos estos modelos y programas pretenden mejorar el compromiso de los estudiantes en el proceso de la comprensión lectora, además buscan un dominio estratégico y autorregulado de los procesos implicados en la comprensión lectora y favorecen el uso de estrategias de comprensión que demandan un procesamiento de alto nivel cognitivo, en definitiva, desarrollar y fomentar la competencia en comprensión lectora.

Tal como se deriva de la revisión realizada, dichos modelos de instrucción estratégica comparten ciertas características como las siguientes: el uso del modelado y la enseñanza directa de las estrategias; uso de un pequeño repertorio de estrategias dirigidas a autorregular el proceso de comprensión lectora de cara a su optimización y logro; dichas estrategias son practicadas dialógicamente como reacciones al texto y; las estrategias son practicadas durante un largo periodo, disminuyendo el grado de andamiaje ofrecido, y aumentando el traspaso de responsabilidad del alumnado, de tal modo que permita a los estudiantes interiorizarlas y usarlas de forma autónoma y autorregulada (Pressely, 2002).

## **Análisis Componencial de los Modelos de Instrucción Estratégica y Autorregulada en la Comprensión Lectora**

Una premisa básica compartida por los diferentes modelos, enfoques o programas instruccionales de naturaleza estratégica y autorregulada revisados en el apartado previo es que proponen el diseño de un proceso de instrucción de carácter global y complejo en el que se combinan diferentes componentes instruccionales (instrucción directa, modelado, práctica colaborativa, etc.) junto con diferentes contenidos de instrucción ligados a diferentes tipos de estrategias de comprensión lectora, de autorregulación o conocimientos metacognitivos ligadas a las tipologías textuales, etc. Esta característica supone dos inconvenientes: a nivel teórico hace difícil establecer cuáles son los mecanismos o componentes clave que explican su efectividad para la mejora de la comprensión escrita del alumnado; por otra parte, a nivel aplicado en el ámbito educativo su complejidad dificulta su implementación por el profesorado y su ajuste a los diferentes contextos educativos y programaciones curriculares (De la Paz, 2007). Por ello, surge un problema de investigación de gran relevancia a nivel científico y aplicado en torno a qué componentes de este tipo de instrucción son claves en el desarrollo de la competencia lectora del alumnado y subyacen a la explicación de su efectividad; problema abordado en el siguiente apartado de este capítulo.

## **Procedimiento de Revisión y Análisis**

Para esta revisión empírica se analizaron numerosos artículos empíricos focalizados en diferentes componentes de la instrucción estratégica en comprensión lectora, publicados en los últimos 19 años. En un primer momento, la búsqueda se centró en los últimos diez años, pero debido al escaso de estudios encontrados se amplió la búsqueda.

Para las búsquedas bibliográficas, se utilizaron diversas bases de datos electrónicas, tales como: *Academic Search Elite*, *Science Direct*, *Scopus*, *Eric*, *Dialnet*; en las que se utilizaron como palabras clave para la búsqueda: *reading comprehension skills*, *reciprocal teaching*, *strategy instruction*, *reading strategies*, *components in reading comprehension* o *fostering reading comprehension*.

Del total de artículos obtenidos en las diferentes pesquisas, los cuales se analizaron en función del título y el abstract, se seleccionaron un total de 42 artículos relacionados de una u otra forma con los componentes de la instrucción estratégica en comprensión lectora. Éstos se analizaron con mayor profundidad seleccionando aquellos que cumplieran los siguientes criterios de inclusión: fueran estudios empíricos, de carácter instruccional e implementados en la enseñanza primaria principalmente, aunque también en educación infantil y enseñanza media-superior (educación secundaria y universitaria). Lo que dio lugar a una selección final de 17 artículos, que fueron analizados en profundidad de acuerdo con los siguientes parámetros: el

objetivo; características de la muestra, instrumentos de evaluación, intervención en los estudios que dio lugar a ello, resultados obtenidos, y principales limitaciones del estudio y propuestas de futuro.

Tras el análisis inicial éstos se organizaron en función del componente instruccional, o contenido de la instrucción que se analizaba específicamente y de forma diferencial, análisis que se presenta a continuación:

### **Análisis Componencial de la Instrucción Estratégica y Autorregulada en la Comprensión Lectora**

#### **Estudios centrados en el análisis de los diferentes tipos de estrategias de comprensión lectora.**

Un total de seis de los estudios revisados se centraron en el *análisis de la efectividad y el uso de las estrategias utilizadas en comprensión lectora* (ver Tabla 3.2.). De manera general los resultados obtenidos en los diferentes estudios coinciden en señalar una mayor efectividad de las estrategias de interrogación y resumen en comprensión lectora desde edades tempranas (educación infantil y primaria), hasta la enseñanza media-superior (educación secundaria y universitaria), frente a las estrategias de predecir y clarificar. (Abbott, Dornbush, Giddings, & Thomas, 2012; Kirmizi, 2011; Al-Hilawani & Yasser, 1993). Respecto a la estrategia de resumir y gracias a ella, los alumnos son capaces de estructurar y organizar la información leída para realizar una mejor

comprensión de la misma. (Leopold & Leutner, 2011). También es importante señalar, que en edades tempranas la presentación de las estrategias de manera visual, tales como flashcards, organizadores gráficos y pósters, son más efectivas y motivadoras (Abbott, Dornbush, Giddings, & Thomas, 2012). Además, las estrategias de predicción y clarificación resultan más difíciles de comprender y utilizar, necesitando una mayor ayuda y andamiaje por parte del profesor (Andreassen & Braten, 2010).

Por otra parte, la instrucción adicional en estrategias de autorregulación facilita la implementación de las propias estrategias de comprensión lectora, en comparación que si solo se realiza una instrucción estratégica además de mejorar la comprensión (Souvignier & Mokhlesgera, 2006; Anmarkrud & Braten, 2009; Folkesson & Swalander, 2006).

Dichas conclusiones deben interpretarse dentro de unos límites concretos. Es importante señalar que en la mayoría de las investigaciones analizadas, las pruebas de evaluación que se llevaron a cabo estuvieron muy ligadas a las propias intervenciones, así como la escasa descripción de la muestra. También hay que señalar, la diferencia de tiempo de dedicación de unas estrategias y otras. Se dedicó mayor tiempo al análisis y trabajo de las estrategias de interrogación y resumen, frente a las de predicción y clarificación. Otra de las lagunas de conocimientos común a todos los estudios es la inexistencia de un control durante el proceso y que no existió un seguimiento para comprobar los efectos a largo plazo. Finalmente, hay

### *Capítulo 3*

que destacar las dificultades que presentaron los instructores o profesores que llevaron a cabo la instrucción de las estrategias, ya que no se realizó una formación previa de los instructores, o en dos de los estudios en la que se realizó, los instructores señalaron que fue escasa.

Tabla 3.2. Síntesis estudios centrados en diferentes tipos de estrategias de comprensión lectora

Estudio	Objetivo	Muestra	Instrumentos de evaluación	Intervención	Resultados	Limitaciones y propuestas de futuro
Abbott et al. (2012)	Analizar el uso y efectividad de diferentes estrategias o metodologías de comprensión lectora utilizadas en el último curso de educación infantil y 1º de EPO.	N= 73 estudiantes de 3º de educación infantil y 1º de EPO.	- Observación directa en el aula (utilización de un diario de campo): tomando como referencia unas directrices o ítems durante el proceso de instrucción	- Grupos de lectura: por parejas o en pequeño grupo - Reconocimiento de palabras a través de flashcards - Actividades fonológicas: fomentar la pronunciación y las habilidades de decodificación - Decodificación de palabras nuevas mediante posters u organizadores gráficos - Predicción: actividad concreta - Interrogación: actividad específica	En edades tempranas las estrategias o metodologías más efectivas y motivadoras son las visuales: utilización de flashcards, organizadores gráficos y posters.  También cabe destacar la efectividad de la estrategia de interrogación, debido a la curiosidad que	Escasa descripción de la muestra: no se especifican los grupos de trabajo o si existió grupo control y experimental.  No se describe si los profesores que llevaron a cabo la intervención fueron instruidos previamente y de manera específica.  Limitaciones en las pruebas de

Capítulo 3

				- Lectura en voz alta	presentan los niños en edades más tempranas.	evaluación: subjetividad en el análisis de resultados y en la generalización de estos.  Sería adecuado para futuras investigaciones incluir la participación de las familias.
Al-Hilawani et. Al (1993)	Analizar el uso y la eficacia de las cuatro estrategias utilizadas en la enseñanza recíproca.	N= 58 estudiantes universitarios  2 grupos:  N1= 29 mujeres y 1 hombre (grupo experimental)  N2= 27 mujeres y 1 hombre (grupo	- Estrategia de predecir: prueba específica ligada al programa de instrucción - Estrategias de clarificar e interrogar: pruebas específicas - Estrategia de resumir: prueba específica - Cuestionario	-Sesión previa de explicación directa de las cuatro estrategias. - División de los grupos en parejas - Lectura de dos capítulos de un libro propuestos por el profesor. - Modelado por parte de los estudiantes como si fueran ellos mismos	Las estrategias que resultaron más efectivas y fáciles de comprender a los estudiantes fueron las de interrogar y resumir.  Mayores dificultades en las estrategias de predecir y	Ausencia de formación de los instructores en la ER.  Pruebas de evaluación muy ligadas a la propia intervención.  Diferencias significativas en los participantes:

		control)	para conocer la perspectiva que presenta el alumnado respecto a las estrategias de ER.	los profesores: cada miembro de la pareja modela uno de los capítulos utilizando las estrategias de ER.  Diseño experimental pre y post-test.	clarificar, concretamente en la de clarificar, donde aparecían más problemas. Los estudiantes necesitaban una mayor ayuda y andamiaje en la utilización de la estrategia de clarificar.	56 mujeres y 2 hombres.  No hubo un control sobre la experiencia previa del alumnado respecto a la ER.
Andreassen & Braten (2010)	Analizar como influyen los conocimientos previos y diferentes estrategias de lectura en la comprensión de los alumnos.	N=216 estudiantes de 5° de EPO  103 estudiantes grupo experimental 113 estudiantes grupo control.  5 profesores voluntarios de educación	ALUMNOS -Test de palabras encadenadas (Taube & Skarlind, 1997): decodificación y reconocimiento de diferentes palabras que forman otra palabra. - Prueba de memoria y	5 seminarios para trabajar cada uno de los principios de enseñanza.  CONOCIMIENTO PREVIO: - diálogos y grupos de discusión ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN: - presentación de las	Mejor implementación y motivación en los dos primeros principios: trabajo conocimiento previo y estrategias de comprensión.  Efectividad	Necesidad por parte del profesorado en cuanto a una preparación más extensiva y práctica  Problemas disruptivos y de organización en

Capítulo 3

		primaria	<p>amplitud de lectura: se leía a los niños unas frases, estos debían recordar la última palabra de cada frase para después formar una frase con estas palabras.</p> <p>- Cuestionario de motivación MRQ: se mide tanto la motivación intrínseca (eficacia, curiosidad e iniciativa) y la extrínseca (reconocimiento, competencia social). 36 preguntas.</p> <p>- TEST DE LECTURA: 40 tareas de</p>	<p>4 estrategias (predecir, clarificar, interrogar y resumir) mediante personajes</p> <p>- modelado en voz alta y andamiaje</p> <p>GRUPOS DE LECTURA (4-5 PERSONAS):</p> <p>- actividad específica donde debían utilizar las diferentes estrategias y discutir en grupo como llevarlas a cabo.</p> <p>Diseño experimental pre y post-test.</p>	<p>significativa en la utilización del conocimiento previo y estrategias de comprensión, pobre efectividad en los grupos de lectura y motivación.</p> <p>Trabajar los conocimientos previos y grupos de lectura (aprendizaje cooperativo) fomenta la autorregulación en el alumnado.</p>	<p>los grupos de lectura.</p> <p>Dificultad por parte de los profesores para poner en práctica los grupos de lectura y motivar a los alumnos.</p> <p>Escasa descripción de la muestra</p>
--	--	----------	---	--	--	---

			<p>reconocimiento de palabras y comprensión de una frase para después identificarla con un dibujo entre cuatro propuestos.</p> <p>PROFESORES</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- observación de las tareas realizadas en el aula (mediante una lista)</li><li>- cuestionario de preguntas abiertas y tipo Likert relacionado con la educación y experiencia profesional.</li><li>- Cuestionario de preguntas abiertas y tipo Likert para</li></ul>			
--	--	--	--	--	--	--

			conocer la dificultad y eficacia de la práctica llevada a cabo en cuanto a las estrategias.			
Leopold & Leutner (2012)	Analizar y comparar dos estrategias de comprensión lectora en el aprendizaje de textos científicos: selección de la idea principal y resumen.	N=161 estudiantes de 4º de ESO.  90 estudiantes= grupo selección de idea principal  71 estudiantes= grupo resumir	- Dos test de comprensión lectora para comprobar las ideas principales adquiridas después de la lectura de un texto científico. - Cuestionario de preguntas abiertas: conocer el aprendizaje profundo sobre el texto - Cuestionario para medir la habilidad verbal	ESTRATEGIA SELECCIÓN IDEA PRINCIPAL: - explicación de la estrategia mediante una guía o libro - trabajo mediante un texto: selección de la idea principal de cada párrafo - organizadores gráficos sobre las ideas principales  ESTRATEGIA RESUMEN:	La utilización de organizadores gráficos facilitan en ambas estrategias la comprensión.  Mayor efectividad de la utilización de la estrategia de resumir, ya que los alumnos no solamente deben extraer las ideas principales, sino	Se centró solamente en el trabajo con un sólo tipo de textos: científicos.  Dificultad en la generalización de resultados a otros contextos y tipologías textuales.  Inexistencia de un control durante el proceso de instrucción.

				<p>- trabajo mediante un texto: elaboración de un pequeño resumen de cada párrafo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- organizadores gráficos</li> <li>- elaboración de un resumen final</li> </ul> <p>diseño cuasi-experimental pre y post-test.</p>	<p>también estructurarlas y organizarlas para poder hacer el resumen.</p>	<p>No se llevó a cabo un seguimiento para comprobar los efectos a largo plazo.</p> <p>Sesiones de instrucción demasiado cortas (30-35 minutos) que dificultaban la utilización de las estrategias.</p>
Souvignier & Mokhlesgerami (2006)	<p>Evaluar como influye la instrucción en estrategias cognitivas y de autorregulación en un programa de enseñanza de estrategias de comprensión lectora.</p>	<p>N=593 estudiantes de 5° de EPO (11 años de edad)</p> <p>297 chicas 296 chicos</p> <p>N=115 estudiantes (estrategias de</p>	<p>- Cuestionario de comprensión lectora “Diagnostischer Test Deutsch” from Nauck and Otte (1980): lectura de varios textos y contestar a unas preguntas de (4 respues a elegir</p>	<p>LOS 3 GRUPOS TIENEN EN COMÚN:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- elaboración y práctica de estrategias de lectura (predicción, interrogación y clarificación)</li> <li>- organización de las estrategias: actividad específica</li> </ul>	<p>Mejores resultados en los grupos donde se trabajan las estrategias cognitivas y de autorregulación, que donde se realizó solo la instrucción estratégica de</p>	<p>Escasa explicación de la instrucción llevada a cabo.</p> <p>Dificultad para los profesores a la hora de integrar las estrategias cognitivas y de autorregulación</p>

		<p>autorregulación)</p> <p>N= 64 estudiantes (estrategias cognitivas)</p> <p>N= 84 estudiantes (instrucción estratégica)</p>	<p>una) sobre los textos leídos. - Cuestionario de metacognición sobre cómo, cuando y por qué utilizar las estrategias de comprensión lectora - Cuestionario de autoeficacia (Jera- salem &amp; Satow, 1999). - Cuestionario sobre orientación motivacional hacia las metas de aprendizaje</p>	<p>de resumir - Actividad sobre competencia a la hora de aplicar las estrategias: se les presentan 3 textos en el que deben de utilizar la estrategia adecuada para cada uno de ellos.</p> <p>Diseño experimental pre y post-test.</p>	<p>lectura.</p> <p>La utilización de la autorregulación facilita la implementación de las propias estrategias de comprensión lectora y favorece la motivación intrínseca de los estudiantes.</p>	<p>en su práctica diaria.</p> <p>Necesidad por parte del profesorado en cuanto a una preparación más extensiva y práctica para trabajar las estrategias de autorregulación.</p>
Sung et.al. (2007)	<p>Analizar los efectos y utilidad de una serie de estrategias de comprensión lectora (atención, selección,</p>	<p>N= 130 estudiantes de 6° de EPO.</p> <p>Edades entre 12 y 13 años.</p> <p>65 estudiantes grupo control</p>	<p>Test de comprensión lectora: -ETCT (textos expositivos) - NTCT (Lin &amp; Su, 1991) (textos narrativos) en ambos test los</p>	<p>Enseñanza de las estrategias mediante una serie de actividades: - Estrategia de atención: autopreguntas (los alumnos debían elaborar 5</p>	<p>Mejor efectividad de todas las estrategias en la comprensión de textos narrativos, respecto a textos</p>	<p>Limitaciones en las pruebas de evaluación: subjetividad</p> <p>No hubo un control sobre la experiencia previa del</p>

	<p>organización, integración y monitorización: ASOIM) mediante un programa estratégico llamado CASTLE (Computer Assisted Strategy Teaching and Learning Environment)</p>	<p>65 estudiantes grupo experimental</p>	<p>alumnos tenían que responder a 25 preguntas de elección múltiple.                  - Prueba de evaluación de comprensión lectora (Ko,1999), para diferenciar alumnos con altos niveles en lectura y los de bajo nivel.                  - Cuestionario sobre uso de estrategias                  - Autopreguntas:                  - Detección de errores: : prueba específica ligada al programa de intervención                  - Completar: prueba específica ligada al programa.                  Resumen texto</p>	<p>preguntas y responderlas en relación a un texto dado) y detección de errores.                  - Estrategia de selección: actividad de completar                  - estrategia de organización: realización de inferencias y corrección de mapas conceptuales                  - Estrategia de integración: elaboración de proposiciones y resúmenes.                  - Estrategia de monitorización: evaluación de la utilización de las estrategias anteriores.                  Diseño cuasi-</p>	<p>expositivos.                  Mayor efectividad y puntuaciones más altas en las estrategias que combinan características visuales y sonoras como: estrategias en las atención, organización e integración.</p>	<p>alumnado respecto a la utilización de estrategias de comprensión lectora y utilización del ordenador.                  Pruebas de evaluación específicas, muy ligadas a la propia intervención.                  No se evalúan los cambios a nivel de proceso de lectura.                  No se llevó a cabo un seguimiento</p>
--	--	--	---	--	---	---

*Capítulo 3*

			narrativo y expositivo	experimental pre y post- test.		
--	--	--	---------------------------	-----------------------------------	--	--

### **Estudios centrados en el análisis de las agrupaciones del alumnado.**

Otro de los componentes analizados en varios de los estudios revisados, concretamente en cuatro de ellos, es la manera en que *los alumnos se agrupaban a la hora de trabajar diferentes programas estratégicos de comprensión lectora*. En la Tabla 3.3. se presenta una síntesis de dichos estudios. La agrupación del alumnado condiciona en gran medida la eficacia en comprensión lectora y en el uso de las estrategias. Los agrupamientos que se han analizado son por parejas (Spörer et. al. , 2008) en pequeños grupos de 3-4 estudiantes (Jalilifar, 2009), o de manera individual (Reutzel et al., 2005; Sporer & Brusntein , 2009). De este modo, los resultados obtenidos fueron que los alumnos instruidos de manera colaborativa y cooperativa en pequeños grupos y equipos de logro, es decir, en grupos de 3-4 alumnos, presentan una mayor eficacia en cuanto a la mejora del rendimiento en comprensión lectora, además de adquirir y retener la información leída mejor y más fácilmente, en comparación con aquellos alumnos que trabajaban de

manera individual o por parejas (Jalilifar, 2009; Reutzel, Smith, & Fawson, 2005; Spörer, Brunstein, & Kieschke, 2008).

El trabajo en pequeño grupo fomenta una mayor ayuda entre los miembros del equipo, además la enseñanza recíproca en pequeños grupos resulta más eficaz en la estrategia de resumir, tanto en las medidas declarativas como procesuales, ya que los estudiantes tienen la posibilidad de dialogar, conocer diferentes puntos de vista y opiniones e ideas a la hora de estructuración y organización del mismo (Jalilifar,

### *Capítulo 3*

2009; Spörer, Brunstein, & Kieschke, 2008; Spörer & Brusntein, 2009). Además, los estudiantes que trabajan en grupo presentan una mayor estructuración cognitiva y autonomía durante todo el proceso de comprensión lectora, además de ser mejor aceptado este tipo de agrupamiento, tanto por profesores como por el propio alumnado. En definitiva, hay que destacar una mayor efectividad de los grupos de trabajo en comprensión lectora, además de estar mejor preparados para el uso autorregulado de las estrategias de lectura (Spörer & Brusntein,

2009).

Una de las limitaciones más comunes de los estudios centrados en la agrupación del alumnado, es que las pruebas de evaluación empleadas eran muy específicas o ligadas a la tarea, dificultando la generalización de los resultados de los propios estudios y sus conclusiones.

Tabla 3.3. Síntesis estudios centrados en las agrupaciones del alumnado

Estudio	Objetivo	Muestra	Instrumentos de evaluación	Intervención	Resultados	Limitaciones y propuestas de futuro
Jalilifar (2009)	Analizar y comparar dos programas de enseñanza cooperativa en comprensión lectora: equipos de logro (STAD) y grupos de investigación (GI).	N=90 estudiantes universitarios de 1º curso de lengua extranjera  (todas eran mujeres)  30 estudiantes= grupo STAD  30 estudiantes= grupo GI  30 estudiantes= grupo control	- Batería de evaluación Nelson: analizar el dominio del inglés como lengua extranjera - Test de comprensión lectora	<b>SIMILITUDES:</b> - ambos programas fueron instruidos por un mismo profesor (previamente entrenado) - 16 sesiones (2 meses) - sesiones de 45 minutos en el aula-clase  <b>PROGRAMA STAD:</b> - presentación de los materiales por parte del maestro - elaboración de los objetivos del equipo - trabajo en equipo (3-6 personas) - actividades	El programa STAD es más eficaz en cuanto a la mejora del rendimiento en comprensión lectora.  Mayor ayuda entre los miembros de los equipos de logro (programa STAD), que en los grupos de investigación (GI).  Las alumnas instruidas con STAD	Muestra poco representativa: todas eran mujeres  No hubo control de la instrucción durante todo el proceso.  No se llevó a cabo un seguimiento para comprobar los efectos a largo plazo.  Instrucción de los tres grupos por una misma persona: excesiva

Capítulo 3

				<p>individuales - grupos de discusión</p> <p>PROGRAMA GI: - Equipos de 3 personas con intereses comunes - división de tareas individuales - integración de las ideas de manera común</p> <p>Investigación experimental pre y post-test.</p>	<p>presentaron mayores esfuerzos e implicación durante la instrucción.</p> <p>Los estudiantes instruidos con STAD están mejores preparados para las pruebas de evaluación utilizadas: presentaron mayores puntuaciones en ambas.</p> <p>La enseñanza cooperativa no siempre garantiza resultados positivos, como en el caso de los grupos de investigación.</p>	<p>carga de trabajo y dificultades en la diferenciación entre las técnicas de un grupo y otro a la hora de la instrucción</p>
--	--	--	--	---	---	---

<p>Reutzel et al. (2005)</p>	<p>Evaluar y analizar dos maneras de instrucción de las estrategias de comprensión lectora: de manera individual y de una en una (SSI), y de manera conjunta y colaborativa (TSI)</p>	<p>N=80 estudiantes de 2° de EPO. 38 estudiantes grupo SSI 42 estudiantes TSI 4 profesores de 2° de EPO. 2 profesores SSI 2 profesores TSI</p>	<p>- Test de comprensión lectora (<i>MacGinitie reading test</i>): se mide la codificación, el vocabulario y la comprensión - Test de evaluación de comprensión de lectura oral - Test de Evaluación de la motivación hacia la comprensión lectora - Escala de evaluación sobre el uso de estrategias de comprensión lectora - Test de evaluación de</p>	<p>SIMILITUDES EN LOS PROGRAMAS: - instrucción explícita de las estrategias - modelado por parte del profesorado - pensamiento en voz alta - elaboración de organizadores gráficos sobre cada estrategia - aprendizaje de estrategias cognitivas - 15 semanas de instrucción  SSI: - enseñanza de cada estrategia de manera aislada - práctica de cada estrategia de una en</p>	<p>Los alumnos instruidos con el programa TSI obtuvieron mejores puntuaciones en cuanto a la comprensión lectora en general, y sobre todo en textos científicos.  Los alumnos instruidos con TSI se fijaban más en los detalles del texto que los instruidos con SSI.  Los alumnos instruidos con TSI adquirirían y</p>	<p>Muestra poco representativa: pocos estudiantes y profesores.  Instrucción corta: necesidad de una instrucción durante más tiempo, quizás durante una año.  Pruebas de evaluación muy específicas, dificultad en la generalización de los resultados. Necesidad de un mayor control durante el proceso de instrucción.</p>

			<p>adquisición de contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación directa en el aula</li> <li>- Diario de clase del profesor sobre el programa de instrucción</li> </ul>	<p>una.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-instrucción de cómo aplicar cada estrategia de manera aislada</li> <li>- estrategias: activación de conocimiento previo, predicción, visualización, monitorización, interrogación y resumen.</li> </ul> <p>TSI:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- enseñanza de todo el grupo de estrategias</li> <li>- práctica de todo el conjunto de las estrategias y de manera colaborativa</li> <li>- instrucción de cómo aplicar y organizar la utilización de cada estrategia.</li> <li>-estrategias: activación de conocimiento previo, estructura textual, predicción,</li> </ul>	<p>retenían la información leída mejor y más fácilmente.</p> <p>No aparecieron resultados significativos entre ambos grupos en cuanto al uso de las estrategias de comprensión lectora.</p>	
--	--	--	--	---	---	--

				elaboración de objetivos, interrogación, predicción, monitorización y resumen.  Diseño experimental post-test.		
Spörer et. al. (2008)	Investigar y analizar los efectos de tres formas estratégicas diferentes de enseñanza de estrategias de comprensión lectora (enseñanza recíproca en pequeño grupo, enseñanza recíproca por parejas, enseñanza guiada).	N= 210 estudiantes de 3° a 6° de EPO.  N=42 (enseñanza recíproca pequeño grupo) ER  N=42 (enseñanza guiada) IG  N=60 (enseñanza recíproca por parejas) ERP  N= 66 (grupo control)	- Lectura de un texto - Estrategias de predecir, clarificar, interrogar y resumir: pruebas específicas - Preguntas específicas sobre el texto que habían leído. - Test de comprensión lectora: “Diagnostischer Test Deutsch” Diagnostic Test German.	LAS TRES FORMAS ESTRATEGICAS PRESENTAN: 14 sesiones (2 por semana), presentan la misma estructura: - Presentación y discusión de las estrategias - Modelado - Práctica de las estrategias.  LAS DIFERENCIAS: ER: - Trabajo en pequeño grupo sobre las estrategias	Tanto el post como el seguimiento, concluyeron una mejora en las habilidades de comprensión lectora y en el uso de las estrategias en los grupos de intervención respecto al de control (enseñanza tradicional).  Los grupos que recibieron la ER	Dificultades a la hora de desarrollar la estrategia de clarificar: en su explicación y aplicación por parte de los estudiantes.  Baja motivación del alumnado. Necesidad de una mayor motivación por parte de los instructores.  Sería adecuada la aplicación de los

Capítulo 3

			<p>- Test sobre la percepción de la efectividad de la intervención a los estudiantes.</p>	<p>- Modelado de los diferentes miembros del grupo en cada una de las sesiones. ERP: - trabajo por parejas sobre la aplicación de las estrategias (diálogo entre los componentes de las parejas) - Grabación del proceso de aplicación de las estrategias y diálogo de cada pareja.  IG: - Elección por parte del profesor de un alumno que modele de nuevo la aplicación de las estrategias al resto de la clase. No existe diálogo.  Enseñanza tradicional:</p>	<p>en pequeños grupos superaron en puntuaciones de comprensión lectora a las intervenciones de ER por parejas, enseñanza guiada y tradicional. Además la ER en pequeños grupos destacan una mejoría en la estrategia de resumir, ya que tienen la posibilidad de dialogar, conocer diferentes puntos de vista, opiniones, ideas...  Mayores puntuaciones en el grupo ER en las cuatro estrategias respecto a al</p>	<p>programas de intervención por parte de los propios profesores y no por instructores externos al aula, como fue el caso.</p>
--	--	--	---	---	---	--

				<p>actividades para practicar las estrategias de manera individual.</p> <p>párrafo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estimular, guiar, preguntar y sugerir aspectos a realizar al alumno durante su modelado.</li> </ul> <p>Diseño experimental pre, post-test, y seguimiento.</p>	grupo IG..	
Sporer & Brushtein (2009)	<p>Examinar los efectos que tienen el uso de las estrategias de comprensión lectora (predicción y resumen) en dos programas: trabajo individual (TI) y</p>	<p>N=186 estudiantes de 1º de ESO.</p> <p>95 estudiantes grupo PALS</p> <p>91 estudiantes grupo TI</p> <p>8 profesores voluntarios</p>	<p>1. Tres preguntas abiertas sobre qué piensan sobre las estrategias de predecir y resumir.</p> <p>2. Lectura de un texto aplicando las estrategias de predecir y resumir: actividad específica</p> <p>3. Preguntas de</p>	<p>PROGRAMA PALS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategia de predicción: actividad específica</li> <li>- Lectura de un texto en parejas. Cada estudiante lee un texto en voz alta, si aparece algún error el maestro proporcionará feedback adecuado.</li> <li>- Párrafo a párrafo: cada alumno lee en</li> </ul>	<p>En el postest, los alumnos del PALS obtuvieron puntuaciones más altas en las medidas declarativas y procesuales de la estrategia de resumen.</p> <p>Los estudiantes de PALS están mejor preparados para un uso</p>	<p>Excesivo tiempo Para la estrategia y actividades de resumen y poco tiempo dedicado a la estrategia de predicción.</p> <p>No se llevó a cabo un seguimiento de la intervención.</p>

Capítulo 3

	enseñanza por pares (PALS).		comprensión lectora sobre el texto que han leído.	voz alta un párrafo, cuando termina debe decir la idea principal del mismo. Después, deberá resumir el párrafo en 10-15 palabras. - Grupos de discusión sobre la eficacia o no de utilizar estas estrategias. PROGRAMA TI: explicación directa de las estrategias y realización individual de actividades concretas de las estrategias de predecir y resumir.  Diseño experimental pre y post-test.	autorregulado de las estrategias de lectura que los estudiantes TI. El PALS, fue ampliamente aceptado tanto por los profesores como por los estudiantes, más que el programa TI.  Mayor estructuración metacognitiva y autonomía de los estudiantes durante el proceso de comprensión lectora, en aquellos que utilizaron el PALS.	Pruebas de evaluación muy ligadas a la intervención.
--	-----------------------------	--	---	---	--	--



### **Estudios centrados en los materiales de la instrucción.**

Los *estudios centrados en los materiales de la instrucción* fueron un total de cuatro (ver Tabla 3.4.). En relación a los materiales de instrucción, en primer lugar, es importante señalar el uso de las Tics. La utilización de las nuevas tecnologías, concretamente, la utilización de un programa informático para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en el aprendizaje de una lengua extranjera, resultó más eficaz en aquellos alumnos con niveles de bajo rendimiento en esta materia, que en aquellos que presentaron un rendimiento superior. Hay que destacar, que no aparecieron evidencias significativas en cuanto a si una estrategia, tales como predecir, interrogar y resumir, son más o menos eficaces con la utilización de las nuevas tecnologías (Dreyer & Nel, 2003). Respecto a la eficacia y utilización de las estrategias de comprensión lectora mediante las nuevas tecnologías (programa informático), destaca una mayor efectividad de aquellas estrategias que combinan características visuales y sonoras tales

como las estrategias de atención, organización e integración (Sung, Chang, & Huang, 2007). También resulta interesante señalar, la existencia de un mayor rendimiento de los niños respecto a las niñas, en actividades de comprensión lectora cuando estos son instruidos mediante las nuevas tecnologías y procesos de autorregulación. (Folkesson & Swalander, 2006). Pero siempre teniendo en cuenta una limitación importante como es la especificidad en las pruebas de evaluación utilizadas, muy ligadas a la propia intervención.

Otro material importante a considerar dentro de la instrucción, es la tipología textual empleada. La utilización de estrategias de comprensión lectora son más efectivas en los textos narrativos que en los expositivos (Anmarkrud & Braten, 2009). Pero esta conclusión hay que considerarla dentro de una limitación importante, es decir, dicha afirmación se basa en un único artículo, con una única población de referencia (14-15 años); por ello, es necesario más estudios en este aspecto que permitan confirmar lo dicho.



Tabla 3.4. Síntesis estudios centrados en los materiales de la instrucción

Estudio	Objetivo	Muestra	Instrumentos de evaluación	Intervención	Resultados	Limitaciones y propuestas de futuro
Dreyer & Nel (2003)	Analizar el uso y la eficacia de las estrategias de comprensión lectora (predecir, interrogar y resumir) utilizando las nuevas tecnologías ( programa informático e internet).	N=131 estudiantes de 1º curso de inglés como segunda lengua extranjera.  Grupo control  Grupo experimental	- Cuestionario de estrategias en la lectura: para determinar el uso de las estrategias en comprensión lectora - Test TOELF: para determinar el dominio del inglés de los estudiantes - Dos pruebas de comprensión lectora: lectura de dos textos y realización de actividades como relacionar	- Activación de conocimientos: lluvia de ideas y organizadores gráficos - Presentación directa de las estrategias (cómo, cuando y por qué usarlas) - modelado de las estrategias por parte del profesor - práctica del uso de las estrategias por parte de los alumnos de manera individual y en grupos. - Utilización del programa informático Learning Content	El uso de las estrategias de comprensión lectora mediante la utilización de dicho programa fueron más eficaces en los alumnos que presentaron un nivel más bajo en el dominio del inglés.  Mayor efectividad de las estrategias	Escasa descripción de la muestra: no especifica la distribución de los estudiantes en cada uno de los grupos, género...  Inexistencia de un control durante el proceso de instrucción.  No se conoce la experiencia

Capítulo 3

			información, generalización de ideas, relacionar ideas causa-efecto.	<p>Management System (LCMS):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Guía electrónica de estudio</li> <li>- Textos y ejercicios online</li> <li>- Utilización Estrategias: predecir, interrogar y resumir.</li> <li>- Recursos: direcciones web, actividades, textos...</li> <li>- Foro: para compartir actividades y dudas con compañeros y los profesores.</li> </ul> <p>Diseño cuasi-experimental pre y post-test.</p>	<p>en alumnos con bajo nivel de inglés.</p> <p>No aparecieron resultados significativos en cuanto a si una u otra estrategia fue mas eficaz.</p>	<p>previa que tienen respecto al uso de estrategias de lectura.</p> <p>No se evalúan los cambios a nivel de estrategias de lectura o proceso: necesidad en investigaciones futuras de centrarse en este aspecto</p>
Folkesson & Swalander	Analizar la efectividad respecto a la	N= 39 estudiantes de 2º grado.	- TEST DE LECTURA: 40 tareas de	PROGRAMA AUTORREGULADO: El maestro propone	Mayor motivación por parte del	Muestra poco representativa y escasa

(2006)	comprensión lectora mediante un programa por ordenador autorregulado y otro programa por ordenador no autorregulado.	Edades entre 8 y 9 años. 22 chicas 17 chicos	reconocimiento de palabras y comprensión de una frase para después identificarla con un dibujo entre cuatro propuestos. -Test de palabras encadenadas (Taube & Skarlind, 1997): decodificación y reconocimiento de diferentes palabras que forman otra palabra.  CUESTIONARIO DE LECTURA: cuestionario sobre hábitos de lectura del niño el casa y con la familia	una serie de actividades (unas obligatorias para todos y otras a elegir). Los niños escogen las actividades que quieren realizar y cada uno comienza a trabajar en lo suyo.  PROGRAMA NO AUTORREGULADO: Es el propio maestro quien establece las actividades. No elección por parte de los estudiantes. Todos los niños realizan las mismas actividades a la vez.  ACTIVIDADES COMUNES: - Kid Pix software: para crear dibujos - MS Power Point: para	alumnado hacia la lectura cuando existe una mayor autorregulación.  Participación más activa del alumnado en las actividades cuando existe autorregulación por parte de los propios alumnos.  Mayor rendimiento de los niños respecto a las niñas, en actividades de comprensión lectora y escritura cuando estas	descripción de la misma. No especifica la distribución de los estudiantes en cada grupo.  No control de la experiencia en base al aprendizaje autorregulado.  No hubo seguimiento.  Alumnado de edades muy pequeñas para llevar a cabo el programa autorregulado: dificultades en el mantenimiento del orden.
--------	--	--	--	--	---	---

				<p>crear cuentos e historias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- utilización del escaner y cámaras de fotos</li> <li>- grupos de discusión</li> <li>- exposiciones orales</li> <li>-trabajo por parejas con el ordenador</li> <li>- investigaciones</li> <li>-actividades y juegos de matemáticas</li> <li>- elaboración de un cuento</li> <li>- revisión de un libro</li> </ul>	<p>son introducidas a través de una mayor autorregulación.</p>	
Anmarkrud & Braten (2009)	<p>Evaluar la influencia que presentan diferentes variables como la motivación, logros en el dominio y temas en la utilización de</p>	<p>N= 104 estudiantes de 3º de ESO (de edades entre 14-15 años)</p> <p>50.5% mujeres,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los logros en el dominio se midió mediante las calificaciones del semestre.</li> <li>- Medida de los Temas: 12 ítems de elección múltiple</li> <li>- Inventario sobre</li> </ul>	<p>ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Memorización: actividad concreta de selección de información relevante</li> <li>- organización: organización de ideas de un texto</li> </ul>	<p>Los logros en el dominio que presentan los estudiantes son especialmente importantes para un buen desarrollo en la comprensión lectora.</p>	<p>Escasa descripción de la muestra: no específica la distribución de los estudiantes en cada uno de los grupos.</p> <p>Se han</p>

	<p>estrategias de comprensión lectora.</p>	<p>49.5% hombres</p>	<p>estrategias: prueba específica ligada a la intervención.                      - Inventario sobre la motivación hacia la lectura: donde se medía el valor y la expectativa hacia la comprensión lectora.                      - Medidas de comprensión lectora: cuestionario de 18 ítems de elección múltiple que se centraban en las ideas principales y objetivo de un texto leído anteriormente.</p>	<p>- elaboración: clarificación del texto y reescritura del mismo.                       - Monitorización: evaluación y regulación del aprendizaje.                       Diseño experimental pre y post-test.</p>	<p>Si los estudiantes conocen la temática, obtienen mejores puntuaciones en comprensión lectora.                       La utilización de diferentes estrategias durante el proceso de lectura mejora la motivación de los estudiantes hacia la comprensión lectora.</p>	<p>utilizado solamente datos correlativos.                       Futuros trabajos deben utilizar diferentes poblaciones estudiantiles. No se evaluó la generalización de los resultados.                       Inexistencia del control de las aplicaciones durante el proceso.                       No especifica si hubo</p>
--	--	----------------------	---	--	---	---

					La motivación intrínseca fomenta una mejor utilización de las estrategias de comprensión lectora.	formación de los profesores que aplicaron la instrucción.
Sung et.al. (2007)	Analizar los efectos y utilidad de una serie de estrategias de comprensión lectora (atención, selección, organización, integración y monitorización: ASOIM) mediante un programa estratégico	N= 130 estudiantes de 6° de EPO.  Edades entre 12 y 13 años.  65 estudiantes grupo control  65 estudiantes	Test de comprensión lectora: -ETCT (textos expositivos) - NTCT (Lin & Su, 1991) (textos narrativos) en ambos test los alumnos tenían que responder a 25 preguntas de elección múltiple. - Prueba de evaluación de comprensión	Enseñanza de las estrategias mediante una serie de actividades: - Estrategia de atención: autpreguntas (los alumnos debían elaborar 5 preguntas y responderlas en relación a un texto dado) y detección de errores. - Estrategia de selección: actividad de completar	Mejor efectividad de todas las estrategias en la comprensión de textos narrativos, respecto a textos expositivos.  Mayor efectividad y puntuaciones más altas en las estrategias que	Limitaciones en las pruebas de evaluación: subjetividad  No hubo un control sobre la experiencia previa del alumnado respecto a la utilización de estrategias de comprensión lectora y utilización del

	<p>llamado CASTLE (Computer Assisted Strategy Teaching and Learning Environment)</p>	<p>grupo experimental</p>	<p>lectora (Ko,1999), para diferenciar alumnos con altos niveles en lectura y los de bajo nivel.                  - Cuestionario sobre uso de estrategias                  - Autopreguntas: - Detección de errores: : prueba específica ligada al programa de intervención                  - Completar: prueba específica ligada al programa de intervención                  Resumen de un texto narrativo y otro expositivo                  - Test sobre integración de ideas: prueba específica ligada al programa de</p>	<p>- estrategia de organización: realización de inferencias y corrección de mapas conceptuales                  - Estrategia de integración: elaboración de proposiciones y resúmenes.                  - Estrategia de monitorización: evaluación de la utilización de las estrategias anteriores.                   Diseño cuasi-experimental pre y post- test.</p>	<p>combinan características visuales y sonoras como: estrategias en las atención, organización e integración.</p>	<p>ordenador.                   Pruebas de evaluación específicas, muy ligadas a la propia intervención.                   No se evalúan los cambios a nivel de proceso de lectura.                   No se llevó a cabo un seguimiento</p>
--	--	---------------------------	--	---	---	---

*Capítulo 3*

			intervención			
--	--	--	--------------	--	--	--

**Estudios centrados en el entrenamiento de la macroestructura o microestructura.**

El *análisis y el entrenamiento de la macroestructura y la microestructura en comprensión lectora, del que sólo se encontró un estudio que lo analizara*, destaca en varios aspectos (ver Tabla 3.5.). Las intervenciones focalizadas en el entrenamiento de la macroestructura, es decir, a nivel textual, es más eficaz en cuanto a la comprensión lectora de textos, que aquéllas donde se centran a nivel lingüístico, microestructura (Collado & Madruga, 1997). El entrenamiento de la macroestructura, fomenta un mayor recuerdo de aquello que han leído, pero además a los estudiantes les resulta más difícil la elaboración de la macroestructura textual (Madruga, Cordero, Luque, & Santamaría, 1995). De la misma manera que ocurre en el apartado anterior, y debido a que sólo se basa en la revisión de un artículo, son necesarios más estudios en este aspecto que permitan confirmar lo obtenido mediante estudios de replicación, y en diferentes edades que permitan hablar de generalización de los resultados.

Tabla 3.5. *Síntesis estudios centrados en el entrenamiento de la macroestructura y la microestructura*

Estudio	Objetivo	Muestra	Instrumentos de evaluación	Intervención	Resultados	Limitaciones y propuestas de futuro
Madruga et. al. (1995)	Analizar y comparar los efectos de entrenar en macroestructura frente a entrenar en microestructura en la comprensión lectora.	N=59 estudiantes de 3º de Bachiller	- Escala de inteligencia verbal del TEA-3. - Estrategia de interrogar: prueba ligada a la intervención. - Estrategia de resumir: prueba específica de recuerdo sobre máxima información del texto leído.	1) Explicación general de la estrategia a trabajar 2) Presentación del texto: sugerir títulos para el texto, hacer una lista de las ideas principales 3) Modelado del texto: Fijarse en las señales y marcadores retóricos. - Intentar visualizar lo que se describe. - Hacer preguntas	La intervención resultó especialmente eficaz en las medidas macroestructurales frente a las microestructurales. Se destaca la estrecha interacción que media entre el tipo de medida del recuerdo utilizada y el tipo de objetivo que tiene	Necesidad de tomar en consideración, en futuros estudios, la posibilidad de realizar predicciones cualitativas como cuantitativas.  Incluir el análisis de las estrategias de predicción y

				<p>al texto. - Releer para mejorar la comprensión. 4) Discusión grupal 5) Retroalimentación por parte del profesor y estudiantes</p> <p>Diseño experimental pre y post-test.</p>	<p>la intervención sobre los procesos de comprensión.</p> <p>Mayor complejidad por parte de los estudiantes en la elaboración de la macroestructura de los textos.</p>	<p>clarificación.</p> <p>Escasa descripción de la muestra: no se especifican los grupos de trabajo o si existió grupo control y experimental.</p> <p>Compleja interacción entre las ayudas, el entrenamiento y las diversas medidas de la variable dependiente.</p>
--	--	--	--	--	--	---

### **Estudios centrados en el análisis del componente temporal.**

Otro de los *componentes o variables analizadas es el temporal*, hay que señalar que sólo se encontró un estudio que se centrara en este aspecto (ver Tabla 3.6). El trabajo en comprensión lectora de manera intensiva, o a largo plazo no presenta diferencias significativas en cuanto a la eficacia en comprensión lectora, utilización de estrategias y en la percepción de la autoeficacia (McCabe & Margolis, 2001; McCabe, 2006). El entrenamiento intensivo, contó 15 sesiones de una hora aproximadamente durante dos meses de duración (dos sesiones semanales). Por el contrario, en el entrenamiento a largo plazo resultaron un total de 35 horas, desarrolladas durante todo un curso escolar (una sesión semanal).

De esta manera, si se trabaja de manera organizada, estructurada y coherente, la variable temporal no es significativa. Aunque, tanto los maestros como el alumnado presentaron mayores dificultades en la organización y mayor carga de tareas cuando se trabaja de manera intensiva o en un corto periodo de tiempo (Van Keer & Verhaeghe, 2005). Pero hay que señalar que esta afirmación se desarrolla a partir de un único estudio, por ello es necesario un mayor análisis en este aspecto. Además, la dedicación de más tiempo libre en lectura contribuye a una mejor y más utilización de estrategias de comprensión lectora (Kimizi, 2011).

Tabla 3.6. Síntesis estudios centrados en el análisis del componente temporal

Estudio	Objetivo	Muestra	Instrumentos de evaluación	Intervención	Resultados	Limitaciones y propuestas de futuro
Van Keer & Verhaeghe (2005)	Analizar los efectos que presentan dos programas estratégicos (programa desarrollado durante un año y programa intensivo) en la comprensión lectora.	N= 614 estudiantes de 2º y 5º de EPO  272 de 2º de EPO 342 de 5º de EPO  Programa durante un año (35 horas)=285 estudiantes	PROFESORES - Cuestionario para conocer la satisfacción del profesorado en cuanto a los programas - Cuestionario para conocer las percepciones y la carga de trabajo del profesorado - Cuestionario de evaluación de los profesores	PROFESORES -Enseñanza directa de las estrategias - modelado - utilización de un manual -Ejemplificaciones de cómo usarlas por parte del instructor en textos  ESTUDIANTES -enseñanza directa de las estrategias - modelado por parte del profesor	Los maestros y estudiantes que recibieron el programa intensivo presentaron más problemas de organización y carga de trabajo.  Ambos programas mostraron la misma eficacia en los estudiantes en	Muestra poco representativa en cuanto a los profesores.  Escasa explicación de la distribución de las sesiones y horas de los programas.  Los cuestionarios de los profesores, se les indicó que

Capítulo 3

		<p>Programa intensivo (13 horas)=329 estudiantes</p> <p>30 profesores de 2° y 5° de EPO.</p>	<p>del progreso de sus estudiantes</p> <p>ALUMNOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Test de comprensión lectora para los estudiantes: lectura de un texto y respuesta de unas preguntas de elección múltiple.</li> <li>- Test de fluidez de decodificación</li> <li>- cuestionario sobre el uso de las estrategias de comprensión lectora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lecturas de textos y aplicación de estrategias: actividades específicas de predecir, clarificar, interrogar y resumir.</li> <li>- Trabajo por pares</li> </ul> <p>Diseño experimental pre, post-test y seguimiento.</p>	<p>comprensión lectora, utilización de estrategias, fluidez en la lectura y percepción de autoeficacia.</p> <p>En ambos programas los maestros presentan una experiencia positiva.</p> <p>Mayor efectividad del aprendizaje por pares en el programa desarrollado durante un año que en el intensivo.</p>	<p>los entregaran por correo o email: algunos no llegaron y otros tardaron tiempo.</p> <p>Pruebas de evaluación muy específicas, dificultades en la generalización de resultados.</p>
--	--	--	---	--	---	---

## **Discusión y Conclusiones**

Del análisis de la instrucción en comprensión lectora en el ámbito educativo, y de la revisión empírica internacional realizada en este capítulo, tanto de los modelos y programas instruccionales validados para la mejora de la comprensión lectora, como de los diferentes estudios de naturaleza empírica focalizados en el análisis componencial de los modelos de instrucción estratégica y autorregulada en comprensión lectora, es posible establecer las siguientes conclusiones.

A partir del análisis y revisión de los diferentes modelos y programas instruccionales validados para la mejora de la comprensión lectora a nivel internacional, se puede sugerir las siguientes conclusiones. En primer lugar, todos ellos comparten la inclusión de un entrenamiento específico dirigido al dominio de diferentes estrategias de comprensión lectora, algunas comunes a los diferentes modelos y otras no, como por ejemplo: la estrategia de interrogación, la de predicción, la estrategia de clarificar, el resumen, el parafraseo o la sintetización, entre otras. Así, surgen nuevos interrogantes, en torno a qué estrategias de comprensión lectora son las más eficaces, o son las que más se ajustan a ciertas edades y etapas en el dominio de la competencia lectora. En base a la revisión de los modelos teóricos explicativos de los procesos subyacentes a la comprensión lectora (ver capítulo 2) cabe sugerir algunas respuestas en torno a dichos interrogantes. Así, parece pertinente el plantear estrategias cognitivas

### *Capítulo 3*

focalizadas en los diferentes niveles de procesamiento lector, que garanticen una correcta formación del alumnado de la micro y macroestructura y la construcción del modelo de situación, facilitando el procesamiento a seguir, su monitorización y la resolución de posibles dificultades durante la lectura. Por otra parte, en función del dominio o competencia lectora del alumnado, parece pertinente que las estrategias cognitivas que se instruyan en los niveles iniciales sean las de menor complejidad, focalizadas en el procesamiento centrado en la construcción de la microestructura, para posteriormente, instruir en aquellas centradas en la formación de la macroestructura y la construcción del modelo de situación. No obstante, estas no son más que sugerencias que se plantean apoyadas en los fundamentos teóricos, demandando la respuesta a dichos interrogantes, avalada a nivel científico, la necesidad de abrir nuevas líneas de investigación a seguir.

Otra de las conclusiones que se extraen de la revisión de modelos y programas instruccionales realizada, está relacionada con el procedimiento o secuencia instruccional que siguen. En primer lugar, en todos ellos se cumple la naturaleza compleja y multicomponente de la secuencia instruccional, tanto en lo que se refiere a los contenidos (enseñanza explícita de estrategias, lo que se ha discutido anteriormente), como en lo referente a qué técnicas, recursos instruccionales se utilizan y cómo se utilizan, cómo se instruye, siguiendo qué secuencia, con qué finalidad se utilizan las diferentes técnicas, etc.

En este sentido, la gran mayoría de los modelos y enfoques de instrucción de naturaleza estratégica y autorregulada comparten una

serie de elementos comunes, como: la instrucción directa sobre el conocimiento de la estrategia, el uso de materiales de apoyo, como organigramas, reglas nemotécnicas, la práctica generalmente colaborativa, la transferencia de la responsabilidad en la aplicación de las estrategias, la paulatina disminución del andamiaje, el feedback de un experto, la interacción y el dialogo, la discusión, etc. Generalmente estos componentes instruccionales compartidos son aquellos centrados en el desarrollo del conocimiento metacognitivo de la estrategia, y en la organización de su práctica. No obstante, para la adquisición del dominio autorregulado por parte del alumnado de la estrategia los diferentes modelos instruccionales suelen enfatizar principalmente en la secuencia instruccional, o bien el uso del modelado y la emulación con pensamiento en voz alta de la estrategia, cuando se tiene un enfoque principalmente socio-cognitivo para la adquisición de las habilidades de autorregulación, siguiendo el modelo de Zimmerman,(Zimmerman, 2013) o bien en la interacción dialógica entre experto y novato que a través del andamiaje ajustado, y el uso del lenguaje para regular primero a nivel externo o interpersonal, para pasar progresivamente a una guía interna del alumnado a través del uso de auto-instrucciones para lograr progresivamente una interiorización de la estrategia, con un enfoque por lo tanto, principalmente socio-cultural (Vigotsky, 1978). En definitiva, también esta complejidad abre nuevos interrogantes sobre cuál es la mejor secuencia instruccional a seguir para el dominio de las estrategias de comprensión lectora, o qué aspectos de la instrucción son los clave para favorecer el conocimiento metacognitivo de la estrategia, y su dominio autorregulado, y en

relación a este último apartado, qué componentes o estrategias de instrucción son los clave para que el dominio de las estrategias de comprensión se traduzca en una mejora de la competencia lectora, etc.; en torno a algunos de estos interrogantes se plantea el capítulo 6 de la presente tesis.

Tal y como se ha señalado anteriormente, todos los modelos y enfoques instruccionales de naturaleza estratégica y autorregulada revisados proponen un diseño global y complejo en el que se combinan diferentes componentes instruccionales (instrucción directa, práctica colaborativa, andamiaje, reglas nemotécnicas, organizadores...) así como la utilización de diferentes estrategias de comprensión lectora, de autorregulación o conocimientos metacognitivos (declarativos, procedimentales...). Pero hasta el momento no se han analizado qué componentes, mecanismos o características son clave a la hora de mejorar la comprensión lectora del alumnado. Por ello, la importancia de la revisión empírica realizada en la segunda parte de este capítulo en torno a este interrogante, a partir de la cual es posible extraer las siguientes conclusiones. En relación al tipo de estrategias, los estudios analizados coinciden en señalar una mayor efectividad de las estrategias de interrogación y resumen en comprensión lectora desde edades tempranas (Educación primaria), hasta la enseñanza media (educación secundaria), frente a las estrategias de predecir y clarificar. (Abbott, Dornbush, Giddings, & Thomas, 2012; Kirmizi, 2011; Al-Hilawani & Yasser, 1993). Aunque es preciso seguir revisando más estudios que se centren y evalúen la efectividad de las estrategias en comprensión lectora. De ahí el

desarrollo del estudio que se desarrolla en el capítulo sexto de esta tesis doctoral. Otro componente fundamental que influye en la mejora de la comprensión lectora es la autorregulación. El trabajo con los estudiantes de estrategias que fomenten la autorregulación facilita la implementación de las propias estrategias de comprensión lectora, en comparación que si solo se realiza una instrucción estratégica. (Souvignier & Mokhlesgera, 2006; Anmarkrud & Braten, 2009; Folkesson & Swalander, 2006). Otro componente a considerar, es la agrupación de los alumnos durante la práctica instruccional. La agrupación del alumnado condiciona en gran medida la eficacia en comprensión lectora y en el uso de las estrategias. De este modo, los resultados obtenidos es que los alumnos instruidos de manera colaborativa y cooperativa en pequeños grupos y equipos de logro, es decir, en grupos de 3-4 alumnos, presentan una mayor eficacia en cuanto a la mejora del rendimiento en comprensión lectora, además de adquirir y retener la información leída mejor y más fácilmente, en comparación con aquellos alumnos que trabajaban de manera individual (Jalilifar, 2009; Reutzel, Smith, & Fawson, 2005; Spörer, Brunstein, & Kieschke, 2008). Otra conclusión deriva del componente relacionado con la tipología textual empleada. La utilización de estrategias de comprensión lectora en función de la tipología textual, hay alguna evidencia de interacción positiva de la tipología narrativa frente a la expositiva para el logro de una mayor efectividad de la estrategia de comprensión lectora (Anmarkrud & Braten, 2009); no obstante la limitada muestra de estudios en relación a este aspecto condiciona el alcance de dicha conclusión. También el análisis y el

entrenamiento de la macroestructura y la microestructura en comprensión lectora es un aspecto notable a considerar. Existen evidencias científicas que muestran que las intervenciones focalizadas en el entrenamiento de la macroestructura, es decir, a nivel textual, parecen ser más eficaces en cuanto a la comprensión lectora de textos, que aquellas donde se centran a nivel lingüístico, microestructura. No obstante, todas estas conclusiones hay que interpretarlas dentro de los límites impuestos por el número de artículos que han analizado de forma específica cada componente; habiendo sido analizados algunos de los componentes en un solo estudio empírico. Por ello, la importancia de seguir ahondando en este ámbito, con el fin de poder identificar qué elementos o componentes de la instrucción estratégica y autorregulada son claves para la mejora de la competencia escritora del alumnado; objetivo al que pretende dar cierta luz el capítulo 6 de naturaleza instruccional planteado en la presente tesis doctoral.

## Referencias

- Abbott, L., Dornbush, A., Giddings, A., & Thomas, J. (2012). *Implementing guided reading strategies with kindergarten and first grade students* (Tesis doctoral). Faculty of the School of Education in Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree of Master of Arts in Teaching and Leadership, Chicago.
- Al- Hillawani., & Yasser, A. (1993, October). *Implementing reciprocal teaching: was it effective?* Paper presented at the annual meeting of

- the Midwest Association of teachers of educational Psychology, Anderson, IN
- Andreassen, R., & Braten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction, 21*, 520-537.
- Anmarkrud, O., & Braten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences, 19*, 252-256.
- Arendale, D. R., & Lilly, M. (2014). *Guide for peer assisted learning (PAL) group facilitators: Department of Postsecondary Teaching and Learning, University of Minnesota-Twin Cities.*
- Brown, R. (2002). Straddling two worlds: Self-directed comprehension instruction for middle schoolers. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 337-350). Nueva York: Guilford.
- Calhoon, M. B. (2005). Effects of a peer-mediated phonological skill and reading comprehension program on reading skill acquisition for middle school students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 38*, 424-433.
- Calhoon, M. B., & Fuchs, L. S. (2003). The effects of peer-assisted learning strategies and curriculum-based measurement on the mathematics performance of secondary students with disabilities. *Remedial and Special Education, 24*(4), 235-245.
- Calhoon, M. B., Al Otaiba, S., Cihak, D., King, A., & Avalos, A. (2007). Effects of a peer-mediated program on reading skill acquisition for two-

way bilingual first-grade classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 30(3), 169–184.

Collado, I., & García Madruga, J. A. (1997): Comprensión de textos expositivos en escolares: un modelo de intervención. *Infancia y Aprendizaje*, 78, 87-105.

Cross, D. R., & Paris, S. G. (1998). Developmental and Instructional Analyses of Children's Metacognition and Reading Comprehension. *Journal of Education Psychology*, 80(2), 131-142.

Crowe, L. K. (2005). Comparison of two oral reading feedback strategies in improving reading comprehension of school-age children with low reading ability. *Remedial and Special Education*, 26, 32-42.

De la Paz, S. (2007). Managing cognitive demands for writing: Comparing the effects of instructional components in strategy instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 249-266. doi:10.1080/10573560701277609

Dreyer, C., & Nel, N. (2003). Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System*, 31, 349-365.

Folkesson, A., & Swalander, L. (2006). Self-regulated learning through writing on computers: Consequences for reading comprehension. *Computers in Human Behavior*, 23, 2488-2508.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2005). Responsiveness-to-intervention: A blueprint for practitioners, policymakers, and parents. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 57-61.

Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Svenson, E., Yen, L., Otaiba,

- S., Yang, N., McMaster, K., Prentice, K., Kazdan, S., & Saenz, L. (2001). Peer-assisted learning strategies in reading: Extensions for kindergarten, first grade, and high school. *Remedial & Special Education, 22*(1), 15-21.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Kazdan, S.(2001). Effects of peer-assisted learning strategies of high school students with serious reading problems. *Remedial and Special Education, 20*, 309–318.
- Gayo, E., Deaño, M., Conde, A., Ribeiro, I., Cadine, I., & Alfonso, S. (2014). Effect of an intervention program on the reading comprehension processes and strategies in 5th and 6th grade students. *Psicothema, 26*(4), 464-470.
- Garjria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD. *Journal of Learning Disabilities, 40*, 210-225.
- Guthrie, J. T., McRae, A., & Klauda, S. L. (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist, 42*, 237 - 250.
- Guthrie, J. T., van Meter, P., McCann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C. C., Rice, M. E., Faibisch, F. M., Hunt, B., & Mitchell, A. M. (1996). Growth of literacy engagement: changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly, 31*(3), 306-332.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., et al. (2004). Increasing reading

- comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96, 403 – 423.
- Hacker, D. J., & Tenent, A. (2002). Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Educational Psychology*, 94, 699-718.
- Hart, E., & Speece, D. (1998). Reciprocal teaching goes to college: Effects for postsecondary students at risk for academic failure. *Journal of Educational Psychology*, 90, 670-681.
- Hedin, L., Mason, L., & Gaffney, J. (2011). Comprehension strategy instruction for two students with attention-related disabilities. *Preventing School Failure* , 55 (3), 148-157.
- Israel, S. (2007). *Using Metacognitive Assessments to create individualized reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Jalilifar, A. (2009). The effect of cooperative learning techniques on college students' Reading comprehension. *System*, 38(1), 96-108.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kirmizi, F. (2011). Relationship between reading comprehension strategy use and daily free reading time. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2, 4752-4756.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Hughes, M. T., Schumm, J. S., & Elbaum, B. (1998). Outcomes for students with and without learning disabilities in inclusive classrooms, *Learning Disabilities Research*

- Practice*, 13(3), 153-161.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Arguelles, M. E., Hughes, M. T., & Leftwich, S. A. (2004). Collaborative Strategic Reading “Real-World” Lessons From Classroom Teachers. *Remedial and Special Education*, 25(5), 291-302.
- Klingner, J., Vaughn, S., Dimino, J., Schumm, J., & Bryant, D. (2001). From clunk to click: Collaborative Strategic Reading. Longmont, CO: Sopris West.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1999). Promoting reading comprehension, content learning, and English acquisition through Collaborative Strategic Reading (CSR). *The Reading Teacher*, 52(7), 738-747.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1998). Collaborative strategic reading. *Teaching exceptional children*, 33, 25-32.
- Leopold, C., & Leutner, D. (2011). Science text comprehension: Drawing, main idea selection, and summarizing as learning strategies. *Learning and Instruction*, 22, 16-26.
- Liang, L., & Dole, J. A. (2006). Help with Teaching Reading Comprehension: Comprehension Instructional Frameworks. *Reading Teacher*, 59(8), 742-753.
- Madruga, J., Cordero, J., Luque, J., & Santamaría, C. (1995). Intervención sobre la comprensión y recuerdo de textos: un programa de instrucción experimental. *Infancia y aprendizaje*, 74, 67-82.
- Marchant, T., Lucchini, G., & Cuadrado, B. (2007). ¿Por qué Leer Bien es Importante?: Asociación del Dominio Lector con

Otros Aprendizajes. *Psyche*, 16 (2), 3-16.

Martino, N. L., Norris, J. A., & Hoffman, P. R. (2001). Reading comprehension instruction: effects of two types. *Journal of Developmental Education*, 25(1), 2-12.

Mason, L. (2004). Explicit self-regulated strategy development versus reciprocal questioning: Effects on expository Reading comprehension among struggling readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, 283- 296.

McCabe, P. (2006). Convincing students they can learn to read – Crafting self-efficacy prompts. *The Clearing House*, 79(6), 252-257.

McCabe, P., & Margolis, H. (2001). Enhancing the self-efficacy of struggling readers. *The Clearing House*, 25(1) 45-49.

Meadan, H., & Mason, L. (2007). Reading instruction for student with emotional disturbance: facilitating understanding of expository text. *Beyond Behavior*, 16 (2), 18-26.

Méndez, M. (2016). La enseñanza estratégica de la comprensión lectora: análisis científico y educativo del ámbito instruccional (Tesis doctoral). Recuperada de <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5882>

Palincsar, A. S., & Klenk, L. (1992). Fostering literacy learning in supportive contexts. *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 211-229.

Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of

- comprensión-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Pascual, G., & Goikoetxea, E. (2003). Resumen y formulación de preguntas: Efectos sobre la comprensión lectora en niños de primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 439-450. doi: 10.1174/021037003322553833
- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. In Israel, S. E. & Duffy, G.G. (Eds.). *Handbook of research on reading comprehension*, (pp. 3–31), Routledge, New York, USA.
- Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-century status report. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 11–27). New York: Guilford.
- Pressley, M., Gaskins, I., Solic, K., & Collins, S. (2006). A portrait of Benchmark School: how a school produces high achievement in students who previously failed. *Journal of Education Psychology*, 98, 282-306.
- Reutzel, D., Smith, J., & Fawson, P. (2005). An evaluation of two approaches for teaching reading comprehension strategies in the primary years using science information texts. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 276-305.
- Rogevich, M., & Perin, D. (2008). Effects on science summarization of reading comprehension intervention for adolescents with behavior and attention disorders. *Exceptional Children*, 74 (2), 135-154.

- Rosenshine, B., & Meister, C.E. (1994). Reciprocal Teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479-530.
- Rottman, T. R., & Cross, D. R. (1990). Using informed strategies for learning to enhance the reading and thinking skills of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(5), 270-278.
- Santiago, S. (2005). La comprensión de textos académicos en un contexto cooperativo guiado a través de la enseñanza recíproca. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 5, 77- 96.
- Soriano, M., Chebaani, F., Soriano, E., & Descals, A. (2011). Enseñanza recíproca y autoobservación del uso de estrategias: Efectos sobre la comprensión de textos. *Psicothema*, 23(1), 38-43.
- Soriano, M., Vidal-Abarca, E., & Miranda, A. (1997). Comparación de dos procedimientos de instrucción en comprensión y aprendizaje a partir de textos: instrucción directa y enseñanza recíproca. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 57-65.
- Souvignier, E., & Mkhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16, 57-71.
- Sporer, N., & Brunstein, J. (2009). Fostering the reading comprehension of secondary school students through peer-assisted learning: Effects on strategy knowledge, strategy use,

- and task performance. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 289-297.
- Sporer, N., Brunstein, J., & Kieschke, U. (2008). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19, 272-286.
- Sung, Y., Chang, K., & Huang, J. (2007). Improving children's reading comprehension and use of strategies through computer-based strategy training. *Computers in Human Behavior*, 24, 1552-1571.
- Tonks, S., Davis, M., Scaffidi, N., Perencevich, A., Taboada, A., Guthrie, J., Wigfield, A., & Barbosa, P. (2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of educational psychology*, 96(3), 403-423.
- Topping, K. J., & Ehly, S. W. (2001). Peer assisted learning: A framework for consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(2), 113-132.
- Van Keer, H., & Verhaeghe, J.M. (2005). Comparing two teacher development programs for innovating reading comprehension instruction with regard to teachers' experiences and student outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 21, 543-562.
- Vaughn, S., Klingner, J., Swanson, E., Boardman, A., Robers, G., Mohammed, S., & Stillspinasak, S. (2011). Efficacy of collaborative strategic reading with middle school students. *American Educational Research Journal*, 48, 938-964.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher*

*Capítulo 3*

*psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wilson, N., & Smetana, L. (2009). Questioning as thinking: a metacognitive framework. *Middle School Journal*, 41(2), 20-28.



**Análisis del Tratamiento Didáctico de la  
Comprensión Lectora en Primaria a través  
de los Libros de Texto**

**4**

**Introducción**

La investigación sobre el análisis de los materiales curriculares, y concretamente, sobre los libros de texto, tiene una dilatada tradición y producción científica en Educación Primaria (Travé, Pozuelos, & Cañal, 2013). En este sentido, una línea de investigación se ha centrado principalmente en la fundamentación y los elementos curriculares que contienen los libros de texto destacando las ventajas e inconvenientes que ofrecen al profesorado. Siguiendo esta línea de investigación cabe destacar trabajos como los realizados por De la Caba y López (2005), Blanco (2007), Saiz (2011) y Braga y Belver (2014). Estos estudios analizaron los aspectos formales y la metodología utilizada para diseñar y elaborar libros de texto; así como, la estructuración y el diseño de las actividades que se presentan en los libros de texto, centrándose en aspectos como los tipos de actividad (individuales, grupales o de -

#### *Capítulo 4*

interacción) y los ámbitos de aplicación (dentro de la escuela y fuera de ella). Se observaron tendencias muy variadas en las posibilidades de aprendizaje que ofrecen los libros de texto a través de la interacción con otros. Algunos libros de texto dan prioridad al trabajo en pequeño grupo, mientras que otros utilizan fundamentalmente el grupo-aula como contexto fundamental de interacción. Sin embargo, hay un denominador común: la escasa presencia de actividades realizadas por pares.

Otra línea de investigación centrada en el análisis de materiales curriculares se ha focalizado en el análisis de los errores científicos que presentan los libros de texto. Así, es posible citar estudios como los de Carvalho, Silva y Clement (2007), Albuquerque y colaboradores (2008), o Nehm y Young (2008), los cuales analizaron los aspectos teóricos en los que se fundamentan los libros de texto. Dichos estudios han mostrado como en algunas ocasiones suele haber discrepancia de opiniones entre la elección de unos autores o teorías y no otras, y la elección de las imágenes que aparecen en los libros de texto, las cuales, suelen ser demasiado generales y poco específicas o adecuadas.

Una tercera línea de investigación se ha centrado en la elaboración de materiales de desarrollo curricular docente (Area, 1991; Martínez Bonafé, & Rodríguez, 2010; López et al., 2013). Dentro de esta se puede destacar, entre otros aspectos, su incidencia positiva en el

#### *Capítulo 4*

desarrollo profesional del profesorado, es decir, los libros de texto ayudan y sirven al profesorado como guía para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, aunque a veces son el único material empleado en las aulas por parte de los profesores. Esto da lugar a una uniformidad pedagógica y dificultan la innovación, junto a la escasez de discursos y análisis que faciliten la reflexión sobre otras alternativas de aprendizaje.

En el ámbito que nos ocupa de la comprensión lectora abordar el estudio del tratamiento didáctico que se da de la misma en los libros de texto resulta de suma importancia por varios motivos. Por una parte, es obvio que el logro o competencia del alumnado en la comprensión, no sólo depende de sus habilidades o de la práctica instruccional del maestro, sino que también depende de los textos a los que se enfrentan y del planteamiento que se haga de ellos en los diferentes manuales o libros. No en vano, las características del texto es una de las variables que influye en la comprensión y en la memoria (Gómez, 2011). Así, el aprendizaje del estudiante está directamente influenciado por factores como las ideas que expresa el texto, el vocabulario, la sintaxis, la claridad de las intenciones del autor, la presentación, el estilo, la coherencia, el interés y la familiaridad con el texto que tenga el lector y el tipo de texto (Adam, 2008; Adam & Revaz, 1996). Es importante que el lector optimice su aprendizaje y sea

#### *Capítulo 4*

consciente de variables textuales que pueden influir en él, como la estructura del texto, la detección de inconsistencias del texto (palabras ambiguas), el establecimiento de diferencias entre textos fáciles y difíciles, la identificación de los elementos importantes del texto, el reconocimiento de las limitaciones contextuales, el reconocimiento y la utilización de la estructura del texto o la detección de anomalías y confusiones en los textos, etc. (Brown, Armbruster, & Baker, 1986). Sin embargo, el conocimiento del efecto de estas variables se ve influenciado por la edad y la habilidad del lector, motivo por el cual, el control de estas variables en la presentación de los textos de los diferentes manuales, principalmente en las etapas iniciales, puede ser clave.

Por otra parte, otro argumento que avala la importancia del estudio del tratamiento didáctico que se da a la comprensión lectora en los libros de texto viene dado porque en la actualidad, a pesar de la variedad de recursos que es posible llevar al aula, el libro de texto sigue siendo el principal instrumento pedagógico en los centros educativos, en torno al cual se estructuran los aspectos curriculares de la función docente. Estos pueden facilitar a los docentes la organización del trabajo escolar, y además, presentan a los niños situaciones y eventos con los cuales puedan entrar en relación funcional (Bazán, 2001), es decir, que el libro de texto puede facilitar o dificultar el aprendizaje

#### *Capítulo 4*

escolar (Vargas, 2001), y por ende, facilitar o no el dominio de la comprensión lectora, en base al tratamiento instruccional que se haga de la misma. Se atribuye al maestro la responsabilidad de acompañar en el camino hacia la comprensión a sus alumnos, guiando y orientando en su proceso, que se verá provisto de diversas experiencias y materiales; sin embargo, los docentes son los primeros que deben aprender a enseñar a comprender, guiándose en muchas ocasiones de diferentes libros de texto (Broncano et al., 2011); de ahí la importancia de este análisis.

A pesar del importante papel que los libros de texto pueden jugar en el logro de un dominio y competencia lectora, una revisión empírica del campo ha permitido establecer, que desde nuestro conocimiento, existe una escasez de estudios que se centren de manera más específica en el tratamiento didáctico y curricular que se da a la comprensión lectora en los libros de texto a lo largo de toda la Educación Primaria (Broncano et al., 2011; Pinto, 2013). De manera específica, como fruto de la búsqueda bibliográfica realizada, se encontraron y analizaron dos estudios focalizados en el tratamiento didáctico que se da a la comprensión lectora a través de los libros de texto dentro del ámbito nacional, los cuales se revisan a continuación.

El primer estudio, desarrollado por Broncano y colaboradores (2011), analiza el papel que tiene la lectura de textos en el aula, según

#### *Capítulo 4*

dos parámetros: presencia y función. Se centra en la cantidad de textos que se trabajan a lo largo de cuatro unidades didácticas específicas y la tipología textual. Además, se estudia la función que cumplen estas lecturas, diferenciándose cuatro funciones: elaborar conocimiento, consolidar conocimiento, ejemplificar conocimiento y activar conocimiento. Por otra parte, se analizaron las diferentes actividades típicas de aula que se realizaban a partir de las lecturas de los textos; concretándose éstas específicamente en: lectura colectiva o individual, preguntas, explicación, y realización de tareas.

Por otro lado, y por lo que respecta al estudio de Pinto (2013), en este se analizó la tipología textual y los tipos de preguntas de comprensión que plantean los libros de texto de la asignatura de Lengua Castellana, específicamente de tercer curso de Educación Primaria. Se analizaron únicamente 9 lecturas, las cuales fueron todas narrativas y presentaron la misma estructura. Respecto a los tipos de demandas que los alumnos tienen que realizar para responder a cada una de las preguntas, los resultados mostraron un gran porcentaje de preguntas que implican la realización de inferencias directas y de información explícita, obviando tareas y preguntas donde se trabaje la evaluación y el análisis del texto, es decir, no se encontró ninguna pregunta que requiriera la comprensión profunda y crítica del texto.

#### *Capítulo 4*

Dichos estudios suponen sin duda una aportación inicial en torno al conocimiento sobre el tratamiento didáctico que se da a la comprensión lectora a través de los libros de texto. Sin embargo, las limitaciones en torno a aspectos como por ejemplo: la escasa amplitud de la muestra, estando reducida a un único curso escolar, o incluso a sólo cuatro unidades didácticas específicas dentro de un manual; o el hecho de analizar aspectos más o menos superfluos del tratamiento de los textos en los manuales, como el tipo de actividades (abiertas, cerradas, etc.) o la organización (individual, grupal, por pares), etc., omitiendo a su vez, el análisis de aspectos clave en el tratamiento de la comprensión lectora, como: ciertas características textuales a nivel de coherencia y estructuración, o el tratamiento instruccional de estrategias específicas de comprensión lectora, etc.; pone de manifiesto la existencia de lagunas de conocimiento en torno a este objeto de estudio, las cuales intentan paliarse en la medida de lo posible en el presente estudio empírico cuyos objetivos e hipótesis se plantean a continuación.

### **Objetivos e Hipótesis**

#### Capítulo 4

Todo lo dicho hasta ahora ha apoyado, de modo general, el importante papel que juegan los materiales que se utilizan para trabajar la comprensión lectora en las aulas, y concretamente los libros de texto en el logro de una competencia lectora en el alumnado; justificando por lo tanto la importancia y relevancia del estudio que aquí se plantea, en el que se abordan tres objetivos generales en función de la dimensión específica de los libros de texto que se tome como eje de análisis.

El **primer objetivo** tiene por foco de análisis los *textos* incluidos en los diferentes manuales didácticos. Así, se pretende *analizar tanto las tipologías como ciertas características textuales claves para el logro de una comprensión lectora, correspondientes a los diferentes textos que se incluyen en diferentes manuales de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura a lo largo de toda la Educación Primaria, desde 1º a 6º de Educación Primaria.*

El **segundo objetivo** propuesto tiene como foco de análisis las *actividades* que se plantean vinculadas a la comprensión de los textos. Específicamente, se establece *analizar las actividades de comprensión lectora planteadas a partir de la lectura de los diferentes textos que se incluyen en diferentes manuales de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura a lo largo de toda la Educación Primaria, de 1º a 6º de Educación Primaria, analizando el nivel de procesamiento lector que demandan las diferentes actividades de comprensión lectora.*

Finalmente, el **tercer objetivo** que se plantea en este estudio se centra en el análisis del tratamiento que se da a las *estrategias de*

#### Capítulo 4

*comprensión lectora. Se plantea identificar las diferentes estrategias de comprensión lectora que se utilizan antes, durante y después de la lectura de los textos, y analizar cómo se instruyen en los diferentes libros de texto de Lengua y Literatura, desde 1º a 6º de Primaria.*

Los objetivos del presente estudio suponen una aportación significativa frente a los estudios previos del campo. Así, el análisis de contenido que se plantea no abarca solamente un único curso, sino que se extiende a lo largo de toda la Educación Primaria. Ello permitirá establecer ciertos patrones en la evolución o cambio sobre el posible tratamiento en espiral en torno a la enseñanza de la comprensión lectora en los libros de texto desde 1º a 6º de Primaria. A su vez, dicho análisis de contenido trata de analizar con mayor exhaustividad y profundidad los elementos externos a la persona y que influyen en su comprensión lectora, como son: i) el texto: sus tipologías, las características textuales de estructura y coherencia; ii) las tareas, analizando específicamente el nivel de procesamiento lector que demanda su resolución, bien a nivel de construcción de una micro estructura, macroestructura y/o de un modelo de situación; y por último, iii) las estrategias de comprensión lectora, identificando y analizando en profundidad las estrategias que se utilizan en tres momentos concretos del proceso lector, antes, durante y después de la lectura, y más importante aún, como es su tratamiento instruccional.

#### *Capítulo 4*

No en vano, tal como se ha revisado en el capítulo anterior, el rol de las estrategias de comprensión lectora es clave en el logro de un dominio o competencia lectora en el alumnado.

De forma consecuente con estos objetivos, ya que solo se han encontrado dos estudios previos (Broncano et al., 2011; Pinto, 2013) que analicen el tratamiento didáctico y curricular que se da de la comprensión lectora mediante libros de texto pero únicamente de un curso específico (3º de Educación Primaria o 2º de ESO, respectivamente) y centrados en dimensiones de análisis no contempladas en el presente estudio, no es posible una formulación inequívoca de las hipótesis que cabe esperar en el presente estudio. No obstante, dado que el estudio planteado en esta tesis abarca toda la Educación Primaria, asumiendo el incremento en el grado de dificultad de los contenidos a lo largo de toda la primaria así como el desarrollo a nivel cognitivo del alumnado a lo largo de la Etapa cabe sugerir que se espera obtener cierto patrón de cambio y evolución tanto de los textos, como de las actividades o las estrategias de comprensión lectora que se trabajen a lo largo de la Educación Primaria. Cabría sugerir que el nivel de dificultad se vaya incrementando a medida que se avanza de curso, así se espera, en relación a los textos una mayor variedad de tipologías textuales, con una mayor complejidad organizativa a nivel estructural y de variedad de indicadores de coherencia textual. De igual forma,

#### *Capítulo 4*

también se espera un incremento en la dificultad de procesamiento que demanden las tareas de comprensión lectora planteadas, pasando progresivamente de un mayor énfasis a nivel de micro y macro estructura en los cursos iniciales, a un mayor énfasis en tareas que demanden la construcción de la macroestructura y el modelo de situación en los últimos cursos de la Etapa. De igual forma, también se espera un incremento en el número de estrategias de comprensión lectora que se trabajen a lo largo de la etapa, disminuyendo a su vez el grado de andamiaje o ayuda para su aplicación a lo largo de la etapa educativa. No obstante, todas estas hipótesis se plantean de forma exploratoria dada la ausencia de estudios previos en este sentido.

### **Metodología de Revisión y Análisis**

En este apartado se presentan los diferentes pasos seguidos para la búsqueda, selección y el análisis de los diferentes libros de texto. En primer lugar, se describe el procedimiento de búsqueda y selección de las editoriales, indicando los criterios de selección de las mismas. En segundo lugar, se describen los criterios y las categorías de análisis utilizadas en este estudio para la evaluación de los materiales que estén relacionados directamente con el trabajo e instrucción de la

## *Capítulo 4*

comprensión lectora.

### **Procedimiento de Búsqueda y Selección de la Muestra**

Para llevar a cabo la búsqueda y la selección de las editoriales se llevó a cabo el siguiente procedimiento. En primer lugar, se consultaron a través de internet las diferentes editoriales que editaban manuales de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura a lo largo de toda la Educación Primaria dentro de nuestro sistema educativo. Para ello, se tomó contacto con la Asociación Nacional de Editores de libros y materiales de enseñanza (ANELE) mediante correo electrónico, informándoles sobre el estudio que se quería llevar a cabo. Su respuesta remitió a la consulta de su página web, y en concreto del catálogo existente para poder consultar, buscar y navegar por toda la colección de libros existentes en formato papel y digital. Una vez consultadas las diferentes editoriales que trabajaban con libros de texto de Lengua Castellana y Literatura en Educación Primaria se realizó una toma de contacto con las diferentes editoriales a través de correo electrónico, explicándoles de manera detallada el propósito del estudio y la invitación a participar en él. Se realizó contacto con 10 de las 24 editoriales pertenecientes a ANELE, recibiendo respuesta positiva de cinco de ellas.

#### Capítulo 4

Finalmente, se seleccionaron tres editoriales de Bruño, Edebé y Vicens Vives, al ser estas en las que se tenía un acceso a todo el material de libros de texto de Lengua Castellana, desde 1º de Primaria hasta 6º. Se desestimaron las editoriales de SM y Algaída, al no tener la muestra disponible de todos los cursos.

A partir de dichos libros de texto (un total de 18 libros, distribuidos 6 por cada editorial), se obtuvieron los 246 textos constitutivos de la muestra de estudio, distribuidos, desde 1º de Educación Primaria hasta 6º de Primaria. La Tabla siguiente muestra la distribución de los mismos por editoriales y cursos.

Tabla 4. 1.

*Distribución de los Textos Analizados por Editorial y Curso*

<b>Curso</b>	<b>Editorial</b>			<b>Total</b>
	<b>Primaria</b>	<b>Edebé</b>	<b>Vicens Vives</b>	
<b>1º</b>	15	12	12	39
<b>2º</b>	15	12	12	42
<b>3º</b>	15	15	12	42
<b>4º</b>	15	15	12	42
<b>5º</b>	15	15	12	42
<b>6º</b>	15	15	12	42
<b>Total</b>	90	84	72	246

## Criterios y Categorías de Análisis

Las investigaciones sobre el análisis de los libros de texto, han utilizado siguiendo a Pingel (2010), metodologías cuantitativas y cualitativas, subrayando también la importancia de perspectivas integradoras. A la hora de tratar el material, Pingel diferencia entre un *análisis didáctico de enfoque pedagógico y metodológico*, que incide en la valoración que el texto otorga a los elementos curriculares y a otros aspectos, y un *análisis del contenido*, en el cual se pretende extraer la esencia del texto respecto al conocimiento, valores, etc. Teniendo en cuenta esta diferenciación, hay que señalar que este estudio se centra en el análisis didáctico de enfoque pedagógico y metodológico que presentan los diferentes libros de texto analizados en cuanto al tratamiento de la comprensión lectora.

En cuanto a la selección de categorías de análisis, entre los procedimientos de selección de las distintas categorías que se utilizan en la evaluación de los materiales se pueden destacar dos (Pingel, 2010): *el deductivo*, en el que el equipo de investigación establece una serie de categorías cuya validez se comprueba en el examen del texto (Estepa et. al , 2011); y *el inductivo*, en el cual se examinan aspectos

#### Capítulo 4

concretos del libro de texto aportando modelos de comprensión adaptados a la temática mediante un análisis de contenido (Valls, 2007). En concreto, en el presente estudio, respecto a la selección de los criterios y las categorías de análisis, se consideraron las aportaciones de estudios como el de Pingel (1999), Mikk (2000), Stradling (2001), Nicholls (2003), Martínez, Bonafé y Rodríguez (2010) y Travé y colaboradores (2013). De manera concreta, el procedimiento de selección de las distintas categorías que se han evaluado de los libros de texto es de carácter inductivo, en el cual se examinan aspectos concretos del libro de texto aportando modelos de comprensión adaptados a la temática mediante un análisis de contenido (Valls, 2007). Siempre tomando como referencia clave el modelo teórico de comprensión lectora propuesto por Kintsch y Van Dijk (1998, 2005) y las estrategias de comprensión lectora, revisados ambos aspectos en el capítulo 2 de esta tesis doctoral.

Las categorías de análisis de los libros de textos se organizaron en torno a unas “categorías generales”, ajustadas a los tres objetivos planteados en el estudio y aplicadas en el análisis de cada uno de los textos incluidos en los diferentes manuales para trabajar la lectura. Una primera categoría de análisis *se estableció a nivel de características textuales*, otra categoría de análisis se centró en las *actividades de comprensión lectora que se derivaban de dichos textos en los manuales*, y una última categoría de

## Capítulo 4

*análisis de las estrategias de comprensión lectora* que se utilizan para la comprensión lectora de dichos textos.

Una vez establecidas estas categorías generales y dentro de las mismas, se establecieron unas “subcategorías específicas”, las cuales ayudan a estudiar y a analizar de manera más detallada cada una de las categorías generales planteadas. Señalar, que este análisis se llevó a cabo de manera gradual y ascendente, desde los primeros cursos de Educación Primaria hasta los últimos.

### **Análisis a Nivel de Características Textuales**

Dichos textos fueron analizados en base a tres subcategorías específicas: la tipología textual, su estructura, y los indicadores de coherencia.

#### **Análisis de la tipología textual.**

En primer lugar, se llevó a cabo una categorización de los textos en función de su *tipología textual*, siguiendo la clasificación de las tipologías textuales propuesta por Sorenson (1998): textos narrativos, descriptivos, poéticos, epistolares y expositivos.

## Capítulo 4

### **Análisis de la estructura textual.**

En segundo lugar se analizó *la estructura textual* que presentaba cada uno de ellos. Para dicho análisis se analizó la presencia en cada texto de los siguientes elementos estructurales: título, titular, introducción, desarrollo, desenlace y conclusiones. Se dio un punto si ese elemento estructural estaba presente en el texto y un 0 en el caso contrario. A partir de dichas puntuaciones se calculó una puntuación total de estructura suma de las anteriores.

### **Análisis de la coherencia textual.**

La tercera categoría de análisis hace referencia a una propiedad textual clave como es la *coherencia textual*, establecida a partir del uso de indicadores de cohesión en el texto. Dicho análisis parte del hecho de que la configuración de dependencias gramaticales presentes en la superficie textual (cohesión), son indicadores para la activación de los conceptos, los cuales a su vez actúan como pasos en la construcción de la continuidad del sentido textual (coherencia), actuando como guías o instrucciones de procesamiento a la hora de construir la representación mental del texto (Aznar, Cross, & Quintana, 2014). Por ello, que el uso de indicadores de cohesión a nivel textual puede ser clave como

#### Capítulo 4

facilitador o no de la comprensión profunda del texto por el alumno, de ahí el interés de su estudio.

El análisis de la coherencia textual se realizó en base al recuento del número de indicadores de cohesión que aparecían en el texto, diferenciados en base a las siguientes categorías tomadas de Bosque y Demonte (1999) (ver Tabla 4.2.). A su vez, se calculó un índice de coherencia total, suma de todos los indicadores de coherencia del texto.

Todas las puntuaciones de coherencia fueron ponderadas por el número de palabras totales del texto, siendo el índice de coherencia el resultado del cociente entre el número total de indicadores de coherencia, dividido por el número total de palabras del texto y multiplicado por 100.

Tabla 4.2.

*Tipos de Indicadores de Coherencia Analizados a Nivel Textual*

TIPOS	DESCRIPCIÓN
<b>Estructuradores</b>	Son marcadores especializados en la estructuración de la información. Según la estructura informativa de los miembros que enlazan, se divide en tres tipos: <i>comentadores</i> ( <i>pues, bien...</i> ), <i>disgresores</i> ( <i>por cierto...</i> ) y

#### Capítulo 4

	<i>ordenadores (en primer lugar otro...).</i>
<b>Conectores</b>	Marcadores que vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro anterior. En función de su significado se diferencian tres tipos: <i>aditivos (además, y...), consecutivos (por tanto, entonces...) y contraargumentativos (por el contrario, sin embargo, pero...).</i>
<b>Reformuladores</b>	Marcadores que presentan el miembro del discurso que introducen con una nueva formulación de un miembro anterior. Según su significado se diferencian cuatro grupos: <i>explicativos (es decir, o sea...), rectificativos (mejor dicho, mas bien...), de distanciamiento ( en todo caso, aunque también...) y recapitulativos (en conclusión, en definitiva...).</i>
<b>Argumentativos</b>	Marcadores que por su significado condicionan las posibilidades argumentativas del miembro del discurso en el que se incluyen, sin relacionarlo con otro

## Capítulo 4

	<i>anterior. Pueden ser de dos tipos según su significado: de refuerzo (en realidad, de hecho...) o de concreción (por ejemplo...).</i>
--	---

### **Análisis de las Actividades de Comprensión Lectora**

Frente a estudios previos que se han centrado en relación a esta dimensión de análisis en aspectos como: el análisis del nivel organizativo de las actividades (grupal, por pares, etc.), o en aspectos como tipo de actividades (preguntas abiertas, dicotomías, etc.), en el presente estudio se realizó un análisis más en profundidad de las actividades, categorizándolas en función del nivel textual de procesamiento que demandaba su respuesta, siguiendo para ello las dimensiones planteadas por el modelo de Kintsch: *microestructura, macroestructura o construcción del modelo de situación*, revisado en el capítulo 2 de esta tesis (Kintsch, 1998; Kintsch & Rawson, 2005; Van Dijk & Kintsch, 1983). Así, para cada uno de los textos se valoró si los diferentes tipos de actividades planteadas exigían para su respuesta la formación de una microestructura, macroestructura o modelo de situación, otorgando 1 punto siempre que se trabajara ese nivel de procesamiento y un 0 en caso contrario.

## **Análisis de las Estrategias de Comprensión Lectora**

Puesto que numerosos estudios de intervención han demostrado que las prácticas de comprensión lectora más efectivas son aquellas que incluyen instrucción explícita de estrategias de lectura, (Ripoll & Aguado, 2014), resultó clave y fundamental el plantear el análisis de qué estrategias de comprensión lectora se enseñan y/o trabajan en los libros de texto y, de forma adicional cómo se trabajan y/o enseñan. Para este análisis se tuvieron en cuenta diferenciadamente los tres momentos en que se divide el curso del proceso lector: antes, durante y después de la lectura del texto.

### **Análisis de las estrategias de comprensión lectora: antes, durante y después de la lectura.**

En base a la revisión realizada en el capítulo 2 de la presente tesis doctoral, *antes de comenzar a leer*, se analizó la presencia de las siguientes estrategias de comprensión lectora: *la activación de conocimientos previos*, que trata de relacionar información leída con conocimientos exteriores al texto y con el conocimiento previo que poseen los lectores; *la estrategia de introducción*, que pretende introducir brevemente

#### Capítulo 4

el texto que se leerá a continuación mediante una breve frase o texto; *la estrategia de predecir*, donde los alumnos a partir de la lectura del título u observación de dibujos o fotografías relacionadas con el texto que leerán a continuación, deben predecir o hipotetizar lo que ocurrirá en el texto que leerán más tarde; y por último *la estrategia de interrogar*, los estudiantes deben responder a breves preguntas relacionadas con el texto que van a leer a continuación, como: ¿Conoces al autor? ¿Conoces a los personajes? ¿De qué tipología textual es el texto que vas a leer?, etc.

De igual forma, en relación a las *estrategias durante la lectura*, se analizó la presencia de estrategias como: *subrayar* aquellas ideas principales o partes importantes del texto; *la estrategia de clarificar*, en la que los niños deben buscar el significado de aquellas palabras o frases que le resulten difícil de comprender durante la lectura, ya sea en el diccionario, por el contexto o preguntando; *la estrategia de estructuración*, que consiste en dividir el texto en las diferentes partes que lo componen (introducción, desarrollo, desenlace y conclusiones) durante su lectura.

Por último, en relación a las *estrategias de comprensión después de la lectura* se analizó la presencia de estrategias como las siguientes: *la estrategia de preguntar*, se trata de responder preguntas de comprensión relacionadas con el texto que acaban de leer; *la estrategia de clarificar*, en la

#### Capítulo 4

que los niños deben buscar el significado de aquellas palabras o frases que les resultaron de difícil de comprensión o nuevas tras la lectura; *las estrategias de resumir y realizar esquemas*; *la estrategia de investigar*, donde los estudiantes deben buscar en internet o ampliar información sobre un tema concreto de la lectura; *la estrategia de reflexionar* mediante autoevaluaciones sobre la lectura, reflexionando sobre lo que han aprendido o no; y por último, *la estrategia de dibujar*, es decir, realizar a modo de síntesis final un dibujo relacionado con el texto que han leído. (ver Tabla 4.3).

Todas estas categorías de análisis se puntuaron de la misma forma. Se puntuó con un 1 cuando la estrategia estaba presente en el texto para trabajarse/enseñarse de alguna forma: antes, durante o después de la lectura de los correspondientes textos de los manuales. Se puntuaba con un 0 cuando no había ninguna referencia a dicha estrategia a lo largo de la lectura del texto o sus actividades.

Tabla 4.3.

*Estrategias de Comprensión Lectora: Antes, Durante y Después*

Estrategia	Descripción
<u>Antes</u>  Conocimiento	Relacionar información leída con conocimientos

#### Capítulo 4

<b>Previo</b>	exteriores al texto y con el conocimiento previo que poseen los lectores
<b>Introducción</b>	Se trata de introducir brevemente el texto que se leerá a continuación mediante una breve frase o texto
<b>Predecir</b>	A partir de la lectura del título u observación de dibujos o fotografías relacionadas con el texto que leerán a continuación, deben predecir o hipotetizar lo que ocurrirá en el texto
<b>Preguntar</b>	Responder a breves preguntas relacionadas con el texto: ¿Conoces el autor? ¿Conoces a los personajes?
<b><u>Durante</u></b>	
<b>Subrayar</b>	Subrayar aquellas ideas principales o partes importantes del texto
<b>Clarificar</b>	Buscar el significado de aquellas palabras o frases que le resulten difícil de comprender
<b>Estructura</b>	Dividir el texto en las diferentes partes que lo componen: introducción, desarrollo, desenlace y conclusiones
<b><u>Después</u></b>	
<b>Preguntar</b>	Responder preguntas de comprensión relacionadas con el texto que acaban de leer

#### Capítulo 4

<b>Clarificar</b>	Buscar el significado de aquellas palabras o frases que le resulten difícil de comprender
<b>Resumir</b>	Realizar un breve resumen sobre lo que acaban de leer o completar uno dado con palabras o frases
<b>Esquema</b>	Elaborar un esquema relacionado con el texto leído o completar uno dado con palabras
<b>Investigar</b>	Buscar en internet o ampliar información sobre un tema concreto de la lectura
<b>Reflexionar</b>	Realizar autoevaluaciones sobre la lectura, reflexionando sobre lo que han aprendido
<b>Dibujar</b>	Hacer un dibujo relacionado con el texto que han leído

#### **Análisis del tratamiento instruccional de las estrategias de comprensión lectora.**

Una dimensión de suma importancia para el análisis del tratamiento estratégico que se da en los libros de texto a la comprensión lectora, va unido al cómo se enseñan, practican o trabajan dichas estrategias. Este análisis permitirá juzgar en qué medida, en base a la revisión empírica a nivel instruccional realizada en el capítulo 3 de la presente tesis doctoral, el tratamiento instruccional de dichas

#### Capítulo 4

estrategias en los libros de texto, se ajusta a aquellos modos y técnicas de instrucción cuya eficacia se ha validado empíricamente.

En este sentido, a partir del análisis de contenido surgieron un total de *siete formas de instrucción estratégica*. La primera forma de enseñanza analizada fue la *instrucción directa*, esta se trata de explicar directamente de manera teórica la estrategia que se trabajará más adelante. Otro procedimiento instruccional fue *la instrucción de estrategias mediante la ejemplificación*, en este se mostraba a los alumnos ejemplos concretos de estrategias y a partir de la observación de los mismos tenían que ponerla en práctica (Ej. *Observa un ejemplo de un buen resumen y a partir de él completa y elabora otro*). Otro tipo de instrucción fue *mediante organizadores*, mediante diversos organizadores gráficos (formas, mapas conceptuales, tablas o esquemas) se presentaba la estrategia (Ej. *En la siguiente tabla se presentan las principales características de un resumen, léelas y a continuación elabora uno a partir de lo leído*). Otra forma de instrucción fue *mediante breves autoevaluaciones* en la que los estudiantes debían primero leer una breve definición o explicación de la estrategia y después completar una autoevaluación sobre la misma. Un ejemplo puede verse a continuación en la Figura 4.1. Otra forma de *instrucción fue a través de debates* donde los alumnos en parejas o pequeños grupos analizaban y debatían la estrategia. Fruto de la comprobada eficacia de éste también se analizó la presencia del *modelado*, por ejemplo, si el libro recogía un

Capítulo 4

guión que el maestro podía modelar, y en el que iba realizando los pasos necesarios para poder aplicar la estrategia mientras que los alumnos le observaban.

**Figura 4.1.** Ejemplo de la Estrategia de Auto-evaluación

<i>¿Qué es un Esquema?</i>			
<i>Es la expresión gráfica del subrayado que contiene de forma sintetizada las ideas principales, las ideas secundarias y los detalles del texto.</i>			
<i>¿Cómo realizamos un esquema?</i>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>· <i>Elaborar una lectura comprensiva y realizar correctamente el subrayado para jerarquizado bien los conceptos( Idea Principal, secundaria...)</i></li> <li>· <i>Emplear palabras claves o frases muy cortas sin ningún tipo de detalles y de forma breve.</i></li> <li>· <i>Usa tu propio lenguaje expresiones, repasando los epígrafes, títulos y subtítulos del texto.</i></li> </ul>			
<i>Atendiendo a que el encabezamiento del esquema exprese de forma clara la idea principal y que te permita ir descendiendo a detalles que enriquezca esa idea.</i>			
<b>AUTOEVALUACIÓN</b>			
	SÍ	NO	A VECES
Para elaborar un esquema adecuado hay que subrayar toda la información posible.			
Hay que emplear palabras o frases cortas y claves			
Un esquema solo tiene ideas principales			

Finalmente, el último proceso instruccional analizado fue el de las *autoinstrucciones*, si por ejemplo eran los propios alumnos quienes

## Capítulo 4

seguían unas pautas o pasos a la hora de poner en práctica la estrategia a través de auto-instrucciones (Ej. Autoinstrucción: *para poder hacer un buen resumen tengo que seguir unos pasos, en primer lugar tengo que reconocer el tema principal y después las ideas secundarias; en segundo lugar, hay que identificar las partes que tiene el texto (estructura)...*)

Hay que destacar que se añadieron dos categorías adicionales, con el fin de dar exhaustividad al análisis de la práctica instruccional de las estrategias en los libros de texto: *la práctica directa*, en la que los alumnos no recibían ningún tipo de instrucción, solo practicaban y realizaban la estrategia; y *la estrategia resuelta*, cuando se presentaba la estrategia resuelta sin que los estudiantes tuvieran que realizar nada, solo observar (Ej. *En lugar de trabajar la estrategia de clarificar lo que se hacía era subrayar las palabras de difícil comprensión y dar una definición de ellas al lado del texto*).

La puntuación final resultante de cada forma instruccional fue el resultado del recuento del número de estrategias enseñadas siguiendo ese método/práctica instruccional y ponderado por el número total de estrategias que se enseñaban en relación a cada texto.

## Resultados

Este apartado de resultados se estructura en torno a las tres dimensiones de análisis explicadas anteriormente: características a nivel textual, actividades de comprensión lectora y estrategias de comprensión lectora. Para cada dimensión se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes a cada variable por ciclo, dado que los cursos se agruparon en los tres ciclos correspondientes tradicionalmente a la Educación Primaria: primer ciclo (curso 1º y 2º), segundo ciclo (cursos 3º y 4º), y tercer ciclo (cursos 5º y 6º), con el fin de poder analizar las posibles diferencias en el tratamiento didáctico de la comprensión lectora en los textos a lo largo Primaria, disminuyendo así el número de grupos de contraste.

Para los análisis estadísticos, en aquellas variables del presente estudio de naturaleza dicotómica o que no se ajustaban a los criterios de distribución normal, se realizaron análisis no paramétricos. En primer lugar, se realizó la prueba H de Kruskal-Wallis para varias muestras independientes, tomando como variable de agrupación el ciclo al que pertenecía el texto, agrupado en tres niveles (1º, 2º y 3º ciclo de Primaria). En segundo lugar, para aquellas variables que mostraron diferencias estadísticamente significativas en función del ciclo ( $p < .05$ ), con el fin de conocer entre qué ciclos existían

#### *Capítulo 4*

diferencias estadísticamente significativas, se realizó la prueba U Mann-Whitney para dos muestras independientes, aplicando la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error, dando un nivel de significación  $p < .02$ .

Por el contrario, en aquellas variables que cumplían los requisitos del análisis paramétrico, se realizaron análisis de la varianza tomando como factor el ciclo. En aquellas medidas en las que se obtuvo una interacción estadísticamente significativa en el análisis se realizaron adicionalmente comparaciones post hoc por pares nuevamente controlando la tasa de error mediante Bonferroni.

### **Resultados del Análisis de las Características Textuales**

A partir del análisis de los textos que se trabajan a lo largo de toda la Educación Primaria, es posible establecer una serie de resultados teniendo en cuenta la tipología textual, su estructura y la coherencia textual; resultados que se analizan a continuación.

#### **Resultados de la tipología textual.**

El análisis realizado en torno a la tipología textual ofrece las siguientes datos en relación a qué tipologías textuales se trabajan en los

#### Capítulo 4

diferentes ciclos de la Educación Primaria. En la siguiente Tabla se muestran los porcentajes de frecuencia de cada tipología textual por ciclo.

Tabla 4.4.

*Distribución del Porcentaje de Frecuencias de las Tipologías Textuales en función del Ciclo de Educación Primaria*

Tipologías textuales	Primer ciclo ( <i>n</i> = 78)	Segundo ciclo ( <i>n</i> = 84)	Tercer ciclo ( <i>n</i> = 84)	Total Primaria ( <i>n</i> = 246)
<b>Narrativo</b>	69.2	52.4	47.6	56.1
<b>Descripción</b>	25.6	22.6	16.7	21.5
<b>Poético</b>	1.3	11.9	20.2	11.4
<b>Expositivo</b>	3.8	10.7	13.1	9.3
<b>Epistolar</b>	0.0	2.4	2.4	1.6

Tal como se desprende de los porcentajes de frecuencias recogidos en la Tabla 4.4., se puede observar que existe un patrón común que se repite a través de los ciclos, destacándose en todos ellos la tipología narrativa como la más utilizada (porcentajes de 69.2 a 47.6), seguida de la descriptiva (porcentajes de 25.6 a 16.7). En ambas tipologías los porcentajes de frecuencia van disminuyendo progresivamente a lo largo de los ciclos. La tendencia contraria se

#### *Capítulo 4*

observa en las tipologías poéticas y expositivas, las cuales, van aumentando progresivamente a lo largo de los ciclos, pasando de 1.3 (en el primer ciclo) a 20.2 (en el último ciclo) en los textos poéticos, y de 3.8 del primer ciclo a 13.1 en el tercer ciclo, en los textos expositivos. Por su parte, la tipología epistolar tiene una presencia muy reducida en todos los ciclos, siendo nula en el primer ciclo.

##### **Resultados de la estructura textual.**

Antes de pasar a describir los resultados se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes a las diferentes variables de la estructura textual.

Por su parte los estadísticos descriptivos de media y desviación típica (M(Dt)) de la variable del total de estructura, por ciclo fueron los siguientes: primer ciclo 4.00(.48), segundo ciclo 3.98(.73), tercer ciclo 4.01(.70). Ajustándose a su vez dicha variable a los criterios de normalidad de la muestra (asimetría = .177; curtosis = 1.668).

En relación a los resultados de los correspondientes análisis estadísticos, no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en función del ciclo en ninguno de los parámetros de los elementos estructurales evaluados, ni en la puntuación total de estructura.

Capítulo 4

Tabla 4.5

*Distribución del Porcentaje de Frecuencias de los Elementos Estructurales de los Textos correspondientes a los tres Ciclos de Educación Primaria*

Elementos Estructurales	Primer ciclo ( <i>n</i> = 78)	Segundo ciclo ( <i>n</i> = 84)	Tercer ciclo ( <i>n</i> = 84)
<b>Título</b>			
<b>Presencia</b>	98.7	94.0	96.4
<b>Ausencia</b>	1.3	6.0	3.6
<b>Titular</b>			
<b>Presencia</b>	2.6	9.5	10.7
<b>Ausencia</b>	97.4	90.5	89.3
<b>Introducción</b>			
<b>Presencia</b>	89.7	86.9	83.3
<b>Ausencia</b>	10.3	13.1	16.7
<b>Desarrollo</b>			
<b>Presencia</b>	100.0	100.0	98.8
<b>Ausencia</b>	0.0	0.0	1.2
<b>Desenlace</b>			
<b>Presencia</b>	94.9	84.5	83.3
<b>Ausencia</b>	5.1	15.5	16.7
<b>Conclusiones</b>			
<b>Presencia</b>	14.1	22.6	28.6
<b>Ausencia</b>	85.9	77.4	71.4

## Capítulo 4

### Resultados coherencia textual.

En la siguiente Tabla 4.6. se muestran todos los estadísticos descriptivos correspondientes a las medidas de coherencia textuales por ciclo.

Tabla 4.6.

*Estadísticos Descriptivos Indicadores de Coherencia de los Textos por Ciclo*

Ciclo	VARIABLES	M(Dt)	Asimetría	Curtosis
<b>Primero</b> ( <i>n</i> = 78)	Coherencia	1.02(.90)	1.01	.97
	Estructuradores	.81(.89)	1.46	2.18
	Conectores	.17(.34)	2.04	3.40
	Reformuladores	.01(.12)	6.13	36.59
	Argumentativos	.03(.14)	5.04	24.41
<b>Segundo</b> ( <i>n</i> = 84)	Coherencia	.61(.48)	1.05	1.89
	Estructuradores	.32(.41)	2.33	8.42
	Conectores	.25(.37)	2.22	5.83
	Reformuladores	.03(.09)	2.63	6.20
	Argumentativos	.00(.00)	-	-

#### Capítulo 4

<b>Tercero</b>	Coherencia	.50(.51)	1.96	7.01
<b>(n = 84)</b>	Estructuradores	.31(.36)	1.96	6.31
	Conectores	.17(.28)	4.02	24.84
	Reformuladores	.01(.04)	4.33	17.16
	Argumentativos	.01(.05)	3.83	13.06

En base a las medidas de asimetría y curtosis, solamente se realizaron análisis paramétricos en la medida del total de coherencia, en base al ajuste a los criterios de distribución normal, siguiendo el criterio de Finney y Di Stefano (2006), según el cual puntuaciones entre 2 y  $-2$  de asimetría y 7 y  $-7$  de curtosis corresponden a distribuciones suficientemente normales.

Los resultados del análisis de la varianza en función del ciclo, mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los ciclos en el uso de indicadores de coherencia textual ( $F = 14.637$ ;  $p < .001$ ). A su vez, los análisis post hoc mostraron que los textos correspondientes al primer ciclo de primaria eran los que contenían un número significativamente mayor de indicadores de coherencia que los textos correspondientes al segundo ( $p < .001$ ) y tercer ciclo de Primaria ( $p < .001$ ).

No obstante, el análisis más detallado en función de la mayor o menor complejidad de los tipos de enlaces de coherencia utilizados

#### Capítulo 4

mostró, en base a los resultados de los análisis no paramétricos, que había diferencias estadísticamente significativas en función del ciclo en el uso de indicadores estructuradores ( $\chi^2(2) = 18.427, p < .001$ ), conectores ( $\chi^2(2) = 6.658, p = .036$ ) y reformuladores ( $\chi^2(2) = 7.851, p = .020$ ) en los textos.

Específicamente en el uso de indicadores estructuradores, las comparaciones por pares mostraron que fue nuevamente en el primer ciclo donde se hizo un uso significativamente mayor de este tipo de enlaces de coherencia en los textos, frente al segundo ciclo ( $Z = -3.725, p < .001$ ) y el tercer ciclo ( $Z = -3.721, p < .001$ ). Por último, respecto al uso de indicadores de coherencia conectores y reformuladores, es en el ciclo de 2º de Primaria donde se hizo un uso significativamente mayor en los textos de estos indicadores frente al primer ciclo, ( $Z = -2.442, p < .015$ ;  $Z = -2.376, p = .017$ ; conectores y reformuladores respectivamente).

### **Resultados del Análisis de las Actividades de Comprensión Lectora**

La Tabla 4.7. recoge la distribución por ciclo del porcentaje de frecuencias correspondiente al nivel de procesamiento lector que demandan las diferentes actividades de comprensión lectora de los

#### Capítulo 4

libros de texto.

Tabla 4.7.

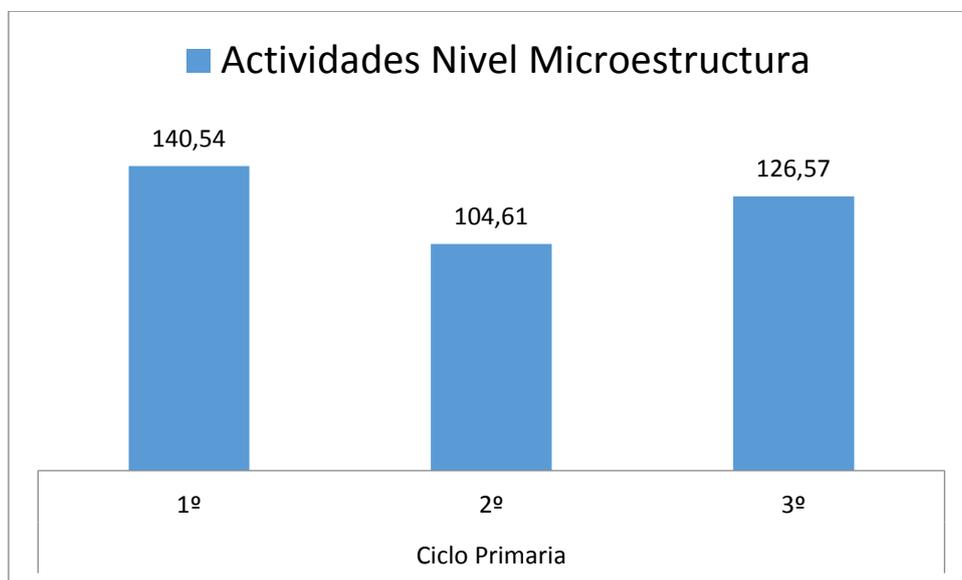
*Distribución del Porcentaje de Frecuencias por Ciclo Correspondiente a los Niveles de Procesamiento que demandan las Actividades*

Nivel de Procesamiento	Primer ciclo ( $n = 78$ )	Segundo ciclo ( $n = 84$ )	Tercer ciclo ( $n = 84$ )
<b>Microestructura</b>			
Si	42.3	13.1	31.0
No	57.7	86.9	69.0
<b>Macroestructura</b>			
Si	65.4	59.5	73.8
No	34.6	40.5	26.2
<b>Modelo de Situación</b>			
Si	30.8	72.6	72.6
No	69.2	27.4	27.4

Los resultados de los análisis estadísticos mostraron diferencias estadísticamente significativas en función del ciclo en relación a las actividades de lectura que demandaban para su resolución la construcción por parte del alumnado de una microestructura ( $\chi^2(2) = 17.273, p < .001$ ), y de un modelo de situación ( $\chi^2(2) = 38.513, p <$

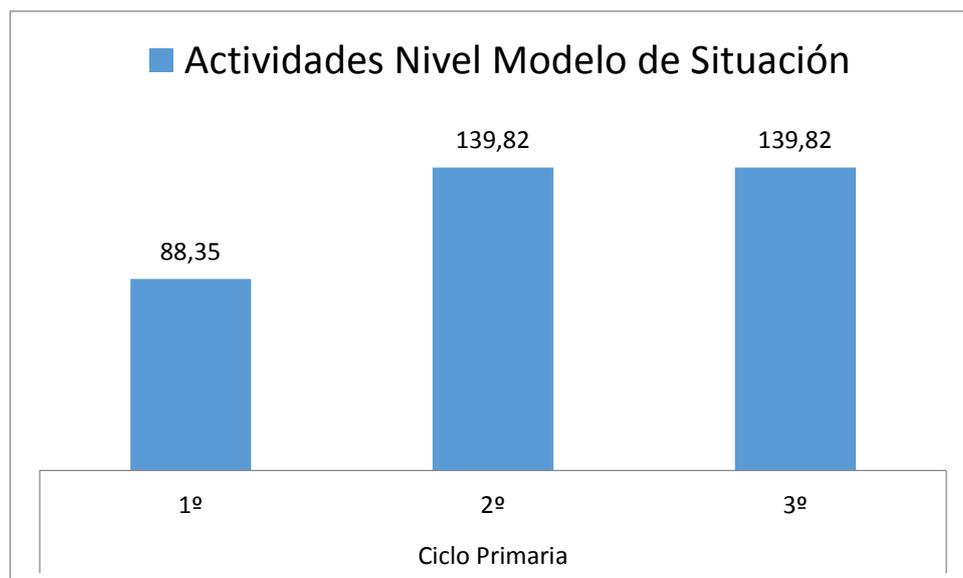
.001).

**Figura 4.2.** Representación de los Rangos Promedio de Actividades de Comprensión Lectora que demandan la Formación de una Microestructura en Función del Ciclo



En el caso de la microestructura, los análisis comparativos por pares mostraron que en el segundo ciclo había un número significativamente menor de actividades que demandaran este nivel de procesamiento que en el primer ( $Z = -4.164, p < .001$ ) y tercer ciclo ( $Z = -2.784, p = .005$ ) de Educación Primaria tal como puede verse en la Figura 4.2.

**Figura 4.3.** Representación de los Rangos Promedio de Actividades de Comprensión Lectora que demandan la Formación de un Modelo de Situación en Función del Ciclo



En cuanto a las actividades que demandan la formación de un modelo de situación por el alumnado, los análisis comparativos por pares, mostraron que los manuales del primer ciclo incluían un número significativamente menor de estas actividades que el resto ( $Z = -5.313$ ,  $p < .001$ ;  $Z = -4.313$ ,  $p < .001$ ); frente al segundo y tercer ciclo respectivamente) (ver Figura 4.3.).

## **Resultados del Análisis de las Estrategias de Comprensión Lectora**

En este apartado se presentan los resultados relacionados con el tratamiento que se da a las estrategias de comprensión lectora en los libros de texto a lo largo de toda la Primaria, teniendo en cuenta tres momentos concretos: las estrategias antes, durante y después de la lectura. Dada la naturaleza de estas variables de estudio, los análisis fueron no paramétricos, con la prueba H de Kruskal-Wallis para varias muestras independientes, tomando como variable de agrupación el ciclo al que pertenecía el texto, agrupado en tres niveles (1º, 2º y 3º ciclo de Primaria). Posteriormente para las variables que mostraron diferencias estadísticamente significativas en función del ciclo ( $p < .05$ ), se realizaron comparaciones por pares de los ciclos con la prueba U Mann-Whitney para dos muestras independientes, aplicando la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error, dando un nivel de significación  $< .02$ . Los resultados se presentan a continuación, estructurados en función del momento de la lectura, antes, durante y después.

**Resultados derivados del análisis de las estrategias de comprensión antes de la lectura.**

## Capítulo 4

Antes de iniciar la exposición de los resultados, en la Tabla 4.8. se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes al porcentaje de frecuencia de las estrategias de comprensión lectora correspondientes al antes de la lectura por ciclo.

Los resultados de los análisis estadísticos mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los ciclos en la presencia de estrategias de *introducción* ( $\chi^2(2) = 22.248, p < .001$ ) y de *preguntas* ( $\chi^2(2) = 7.006, p = .030$ ). En la estrategia de *introducción* los resultados de la U de Mann Whitney mostraron que dicha estrategia tiene una presencia significativamente menor en los textos del primer ciclo frente a los dos siguientes, segundo ( $Z = -3.300, p = .001$ ), y tercero ( $Z = -4.719, p < .001$ ).

Por otra parte, la estrategia de *preguntas*, si bien había mostrado un efecto significativo del curso en el mayor o menor énfasis dado a dicha estrategia, los análisis por pares, aplicando la corrección de Bonferroni ( $p < .02$ ) no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre ninguna comparación por pares de los ciclos.

Capítulo 4

Tabla 4.8.

*Distribución del Porcentaje de Frecuencias de las Estrategias de Comprensión Antes de la Lectura correspondientes a los tres Ciclos de Educación Primaria*

<b>Estrategias de Comprensión Lectora Antes de la Lectura</b>	<b>Primer ciclo (n = 78)</b>	<b>Segundo ciclo (n = 84)</b>	<b>Tercer ciclo (n = 84)</b>
<b>Conocimientos Previos</b>			
<b>Presencia</b>	10.3	11.9	16.7
<b>Ausencia</b>	89.7	88.1	83.3
<b>Introducción</b>			
<b>Presencia</b>	0.0	13.1	25.0
<b>Ausencia</b>	100.0	86.9	75.0
<b>Predecir</b>			
<b>Presencia</b>	41.0	35.7	51.2
<b>Ausencia</b>	59.0	64.3	48.8
<b>Preguntas</b>			
<b>Presencia</b>	19.2	7.1	8.3
<b>Ausencia</b>	80.8	92.9	91.7

**Resultados derivados del análisis de las estrategias de comprensión durante la lectura.**

Capítulo 4

Los estadísticos descriptivos correspondientes a las estrategias de comprensión durante la lectura se presentan en la siguiente Tabla.

Tabla 4.9.

*Distribución del Porcentaje de Frecuencias de las Estrategias de Comprensión Durante la Lectura correspondientes a los tres Ciclos de Educación Primaria*

Estrategias de Comprensión Lectora Durante la Lectura	Primer ciclo ( <i>n</i> = 78)	Segundo ciclo ( <i>n</i> = 84)	Tercer ciclo ( <i>n</i> = 84)
<b>Subrayar</b>			
<b>Presencia</b>	11.5	13.1	10.7
<b>Ausencia</b>	88.5	86.9	89.3
<b>Clarificar</b>			
<b>Presencia</b>	0.0	77.4	57.1
<b>Ausencia</b>	100.0	22.6	42.9
<b>Estructura</b>			
<b>Presencia</b>	10.3	0.0	0.0
<b>Ausencia</b>	89.7	100.0	100.0

Los resultados de los análisis estadísticos mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los ciclos en dos de las estrategias de comprensión lectora correspondientes al durante la lectura. Específicamente la estrategia de *clarificar* ( $\chi^2(2) = 103.543, p < .001$ ),

#### Capítulo 4

está significativamente más presente en los materiales curriculares de los dos últimos ciclos de primaria frente al inicial ( $Z = -10.009, p < .001$ ;  $Z = -7.934, p < .001$ , respectivamente), y de segundo ciclo frente al tercero ( $Z = -2.787, p = .005$ ).

Sin embargo, la *estrategia de estructura* ( $\chi^2(2) = 22.248, p < .001$ ) mostró el patrón contrario, siendo en el primer ciclo donde se obtuvo un uso significativamente mayor de esta estrategia en los manuales frente a los ciclos posteriores, segundo ( $Z = -3.001, p = .003$ ) y tercero ( $Z = -3.001, p < .003$ ).

#### **Resultados derivados del análisis de las estrategias de comprensión después de la lectura.**

Los estadísticos descriptivos correspondientes a las estrategias de comprensión después de la lectura se presentan en la siguiente Tabla.

Los resultados de los análisis estadísticos mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los ciclos en todas las estrategias de comprensión lectora de después de la lectura, con la excepción de la estrategia de *esquema* ( $p = .078$ ).

Capítulo 4

Tabla 4.10.

*Distribución del Porcentaje de Frecuencias de las Estrategias de Comprensión Después de la Lectura correspondientes a los tres Ciclos de Educación Primaria*

Estrategias de Comprensión Lectora Antes de la Lectura	Primer ciclo ( <i>n</i> = 78)	Segundo ciclo ( <i>n</i> = 84)	Tercer ciclo ( <i>n</i> = 84)
<b>Preguntas</b>			
<b>Presencia</b>	91.0	100.0	100.0
<b>Ausencia</b>	9.0	0.0	0.0
<b>Clarificar</b>			
<b>Presencia</b>	34.6	0.0	13.1
<b>Ausencia</b>	65.4	100.0	86.9
<b>Resumir</b>			
<b>Presencia</b>	16.7	32.1	33.3
<b>Ausencia</b>	83.3	67.9	67.7
<b>Esquema</b>			
<b>Presencia</b>	7.7	13.1	3.6
<b>Ausencia</b>	92.3	86.9	96.4
<b>Investigar</b>			
<b>Presencia</b>	0.0	86.9	67.9
<b>Ausencia</b>	100.0	13.1	32.1
<b>Reflexionar</b>			
<b>Presencia</b>	10.3	10.7	34.5

#### Capítulo 4

<b>Ausencia</b>	89.7	89.3	65.5
<b>Dibujar</b>			
<b>Presencia</b>	16.7	0.0	0.0
<b>Ausencia</b>	83.3	100.0	100.0

Por su parte, los resultados de la U de Mann Whitney mostraron dos patrones de diferencias entre los ciclos. Específicamente, los resultados mostraron que las estrategias de *clarificar* ( $\chi^2(2) = 37.491, p < .001$ ) y de *dibujar* ( $\chi^2(2) = 29.442, p < .001$ ) están presentes significativamente en mayor medida en los textos del primer ciclo, frente a los del segundo ( $Z = -5.889, p < .001$ ) y tercer ciclo ( $Z = -3.421, p = .001$ ). Sin embargo, el patrón contrario de diferencias entre los ciclos se obtuvo en el resto de estrategias, en las que, en los ciclos superiores se dio una presencia significativamente mayor de estas estrategias frente a los ciclos inferiores. La estrategia de *investigar* mostró diferencias estadísticamente significativas del primer ciclo frente al segundo ( $Z = -3.300, p = .001$ ) y tercero ( $Z = -5.468, p < .001$ ), siendo también significativamente menor su presencia en el segundo frente al tercer ciclo ( $Z = -2.942, p = .003$ ). En la estrategia de *preguntar* se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre el primer ciclo frente a los dos superiores en los que hubo un mayor uso, segundo ( $Z = -2.798, p = .005$ ) y tercero ( $Z = -2.789, p = .005$ ). Por último, también en el tercer ciclo se dio un énfasis significativamente

#### Capítulo 4

mayor a las estrategias de *clarificar* ( $Z = -3.421, p = .001$ , frente al segundo ciclo), de *resumir* ( $Z = -2.430, p = .015$ , frente al primer ciclo) y de *reflexionar* (frente al primer,  $Z = -3.665, p < .001$ ) y segundo ciclo,  $Z = -3.677, p < .001$ ).

#### **Resultados derivados del análisis del tratamiento instruccional de las estrategias de comprensión lectora.**

En la siguiente Tabla 4.9. se muestran todos los estadísticos descriptivos correspondientes a los procedimientos de instrucción de las estrategias de comprensión lectora por ciclo.

Tal como se puede observar en la citada tabla únicamente la medida de *práctica directa* cumplía los criterios de distribución normal, utilizándose por ello únicamente con esta variable los análisis paramétricos. Los resultados de los mismos mostraron que existían diferencias estadísticamente significativas entre los ciclos en el uso de este procedimiento instruccional ( $F = 25.621, p < .001$ ). A su vez, las comparaciones post hoc mostraron que, no hay uso de este en el tercer ciclo frente al resto que sí ( $p < .001$ ), y un uso significativamente mayor en el primer ciclo frente al segundo ( $p < .001$ ).

Capítulo 4

Tabla 4.11.

*Estadísticos Descriptivos Procedimientos de Instrucción de las Estrategias de Comprensión Lectora por Ciclo*

Ciclo	Medidas	M(Dt)	Asimetría	Curtosis
<b>Primero</b> ( <i>n</i> = 78)	Explícita	.42(3.7)	8.832	78.000
	Ejemplo	9.3(16.2)	1.484	.853
	Organizador	1.8(7.3)	3.838	13.510
	Auto- evaluación	0.0(0.0)		
	Debates	0.0(0.0)		
	Modelado	0.0(0.0)		
	Estrategia Resuelta	5.3(13.9)	2.498	4.936
	Práctica Directa	83.0(20.6)	-.675	-1.082
<b>Segundo</b> ( <i>n</i> = 84)	Explícita	0.0(0.0)		
	Ejemplo	6.5(13.4)		
	Organizador	5.5(12.0)	2.089	3.591
	Auto- Evaluación	0.0(0.0)		

Capítulo 4

	Debates	0.0(0.0)		
	Modelado	0.0(0.0)		
	Estrategia Resuelta	23.8(15.1)	-.434	-.608
	Práctica Directa	61.3(17.5)	.528	.338
<b>Tercero (n = 84)</b>	Explícita	4.5(11.3)	2.625	6.372
	Ejemplo	2.4(8.0)	3.194	8.712
	Organizador	0.0(0.0)		
	Auto-Evaluación	2.6(6.7)	2.626	6.483
	Debates	0.0(0.0)		
	Modelado	14.2(15.1)	.649	-.589
	Estrategia Resuelta	74.2(20.2)	.049	-1.150
	Práctica Directa	0.0(0.0)		

Por su parte, los resultados de la prueba Kruskal-Wallis ofrecieron diferencias estadísticamente significativas entre los ciclos en

#### Capítulo 4

el uso de los procedimientos de instrucción de: *organizar* ( $\chi^2(2) = 7.243$ ,  $p = .027$ ), *debates* ( $\chi^2(2) = 24.212$ ,  $p < .001$ ) y *la presentación de la estrategia resuelta* ( $\chi^2(2) = 57.496$ ,  $p < .001$ ).

En relación al primero de los procedimientos instruccionales, existe un uso significativamente mayor de los *organizadores* en el segundo ciclo frente al primero ( $Z = -2.345$ ,  $p = .019$ ), no alcanzándose la significatividad estadística frente al tercer ciclo al aplicar la corrección de Bonferroni ( $p < .02$ ).

Por su parte el uso de *debates* es utilizado significativamente en mayor medida en el tercer ciclo, frente al segundo ( $Z = -3.581$ ,  $p < .001$ ) y al primero ( $Z = -3.455$ ,  $p = .001$ ).

Finalmente, la *presentación de la estrategia resuelta* se utiliza significativamente en menor medida en el primer ciclo, frente al segundo ( $Z = -7.117$ ,  $p < .001$ ) y al tercero ( $Z = -4.697$ ,  $p < .001$ ), y a su vez, también en menor medida en el tercer ciclo frente al segundo ( $Z = -4.252$ ,  $p < .001$ ).

### Discusión y Conclusiones

El objetivo general del presente estudio era, analizar el tratamiento didáctico que se da en los libros de texto a la comprensión lectora a lo largo de toda la Educación Primaria. Este objetivo general a

#### *Capítulo 4*

su vez se concretaba en tres más específicos, cuya consecución se presenta y discute a continuación a la luz de los resultados obtenidos.

En relación al primer objetivo centrado en el análisis de las tipologías textuales y de la estructura y coherencia de los diferentes textos que se incluyen en diferentes manuales de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, se esperaba encontrar un incremento a lo largo de la Educación Primaria en relación a una mayor variedad de tipologías textuales, con una mayor complejidad organizativa a nivel estructural y mayor uso y variedad de indicadores de coherencia textual.

En este sentido, los resultados obtenidos no han confirmado las hipótesis formuladas de forma exploratoria. Así, se ha encontrado que a excepción de la tipología epistolar que se presenta por primera vez en el segundo ciclo, todas las tipologías textuales están presentes desde el primer ciclo, lo que sugiere un tratamiento en espiral de las mismas (Gibbs, 2014; Takaya, 2008). La variabilidad en función del ciclo viene dada por la importancia dada a las diferentes tipologías, así, tipologías más simples y de menor dificultad como las narrativas y descriptivas tienen un mayor peso en el primer ciclo, y van progresivamente disminuyendo su importancia en favor de tipologías textuales más complejas como las expositivas y poéticas que tienen mayor presencia en los últimos ciclos de primaria. Por otra parte, en relación a las características textuales, no se encontró un incremento en

#### *Capítulo 4*

la complejidad estructural a lo largo de la etapa. En todos los ciclos se cumplían en general los requisitos básicos a nivel de elementos estructurales de los textos, no existiendo diferencias estadísticamente significativas.

En cuanto a la coherencia textual, contrariamente a lo que cabía esperar, los resultados mostraron que los textos de los ciclos iniciales hacían un uso significativamente mayor de indicadores de coherencia que los correspondientes a los ciclos finales. Dicho resultado puede hallar su explicación en que precisamente en los ciclos iniciales es donde la construcción por parte del alumnado de una representación textual coherente puede resultar más dificultosa, dependiendo en gran medida su logro de la presencia de indicadores de cohesión en el texto, puesto que estos actuarán como indicadores para la activación de los conceptos, los cuales a su vez actúan como pasos en la construcción de la continuidad del sentido textual (Beaugrande & Dreesler, 1997). Quizá en los cursos superiores de la Primaria, más aún cuando la complejidad estructural de los textos no es muy alta, el logro de una coherencia textual no sea tan dependiente del uso de indicadores externos de cohesión en el texto, de ahí su menor presencia en los textos.

El segundo objetivo específico del estudio era examinar las actividades que se plantean y que surgen a partir de la lectura de los

#### *Capítulo 4*

textos, analizando el nivel de procesamiento lector que demanda su resolución. En este caso, los resultados obtenidos tras el análisis de los niveles de procesamiento lector de las actividades confirman la hipótesis planteada, en la cual se esperaba obtener que a medida que se va subiendo de curso, las actividades que se plantean demandan un mayor nivel de procesamiento lector, teniendo en cuenta las dimensiones planteadas por el modelo de Kintsch: microestructura, macroestructura o construcción del modelo de situación. (Kintsch, 1998; Kintsch & Rawson, 2005; Van Dijk & Kintsch, 1983).

Así pues, en cuanto a la microestructura, los análisis comparativos muestran que es durante 1º y 2º de Primaria donde existe un número mayor de actividades que demandan este nivel. Respecto a las actividades que demandan la formación de un modelo de situación por el alumnado, los análisis demuestran que es durante los últimos cursos de Educación Primaria donde los manuales trabajan significativamente más actividades que demandan este nivel de procesamiento. En síntesis, se puede decir que se ha observado una evolución respecto al nivel de procesamiento que demandan las actividades, siendo niveles menores (microestructura) en el primer ciclo de Primaria, y niveles superiores en el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria.

#### *Capítulo 4*

En relación al tercer objetivo, el cual consistía en analizar el tratamiento que se da a las estrategias de comprensión lectora en los libros de texto a lo largo de toda la Primaria, teniendo en cuenta tres momentos concretos: las estrategias antes, durante y después de la lectura, se esperaba un incremento en el número de estrategias de comprensión lectora que se trabajan a lo largo de la etapa, y una disminución del grado de andamiaje o ayuda para su aplicación a lo largo de la etapa educativa.

En relación al número de estrategias de comprensión lectora antes de pasar a discutir las diferencias encontradas en función del curso, parece pertinente hacer una mención explícita a que el número de estrategias trabajadas en los libros de texto varían significativamente en función del momento lector. En este sentido, las estrategias de comprensión que más se trabajan son las referidas al después de la lectura, con un total de siete estrategias, frente a las tres y cuatro estrategias que se consideran antes y durante la lectura, respectivamente. Ello podría estar reflejando que el enfoque psicológico centrado en el procesamiento lector, no ocupa una posición prioritaria en la fundamentación en la que se basa el diseño de los manuales didácticos.

En cuanto a las diferencias en la consideración de las estrategias de comprensión a lo largo de la Primaria, la hipótesis sólo se confirma

#### *Capítulo 4*

parcialmente. Efectivamente, hay un mayor uso de estrategias en los textos de los últimos cursos de Primaria frente a los iniciales, en estrategias como: clarificar, durante la lectura, o investigar, preguntas, resumir y reflexionar, después de la lectura. Sin embargo, lo contrario ocurre en el uso de estrategias como: introducción, antes de la lectura, o estructura durante la lectura, o clarificar y dibujar, después de la lectura. En base a estos resultados cabe sugerir, que quizá en los cursos iniciales se trabajen aquellas estrategias más simples, o ligadas a niveles de procesamiento lector en relación a la construcción de la micro y macro estructura. Y que posteriormente, en los cursos superiores se trabajen principalmente las estrategias más ligadas a la comprensión profunda del texto y la construcción del modelo de situación. No obstante, el análisis desarrollado no nos permite ofrecer ninguna conclusión en este sentido lo que supone una limitación. Por ello, en futuros estudios sería interesante analizar el número de estrategias de lectura que se trabajan pero divididas en función del nivel de procesamiento lector que apoyan cada una de ellas, en lugar del momento del proceso de lectura, tal como se ha hecho en el presente trabajo. No obstante, en base al análisis de las estrategias en función del momento de la lectura, si cabe sugerir a nivel práctico o aplicado la necesidad de dar un mayor énfasis e importancia en los manuales

#### *Capítulo 4*

didácticos al uso de estrategias de comprensión lectora antes y durante la lectura.

En relación a la segunda parte de este tercer objetivo, focalizada en el cómo se enseñan las estrategias de comprensión lectora en los libros de texto es necesario focalizar la atención en dos resultados especialmente significativos, puesto que la clave para la efectividad de la enseñanza de las estrategias no está ya tanto en qué estrategias se enseñan (que también), sino en cómo se enseñan. En este sentido, es significativo negativamente que existe una total unanimidad entre los ciclos a la hora de no contemplar el uso de procedimientos instruccionales cuya eficacia se ha corroborado a nivel empírico para la enseñanza de las estrategias, tales como el aprendizaje a través de modelos en el aprendizaje por observación de la estrategia, o la evaluación de modelos ejemplares (Braaksma, Van den Bergh, Rijlaarsdam, & Couzijn, 2001; Couzijn, 1999). A su vez, los procedimientos instruccionales utilizados en su mayor parte para la enseñanza de las estrategias en los diferentes ciclos de la Primaria, corresponden a dos dimensiones, casi exclusivamente. Bien, en el primer y segundo ciclo se realiza a través de una práctica directa, en la que los alumnos no reciben ningún tipo de instrucción, solo practican la estrategia, pero sin ninguna ayuda o andamiaje en relación al proceso de la estrategia y su aplicación; o bien se presenta simplemente la

#### *Capítulo 4*

estrategia resuelta, sin que los estudiantes tengan que realizar nada en relación a ésta (presente en todos los cursos, pero significativamente más en el 1º y 2º). Este resultado es sumamente preocupante y podría ser una de las claves que llevan al bajo rendimiento o competencia lectora que nuestro alumnado ha venido logrando de forma reiterada en los informes PISA y PIRLS. (OECD, 2014; PIRLS, 2011). Obviamente, para asegurar que todo el alumnado logre un dominio estratégico y autorregulado es necesaria una enseñanza instruccional programada y explícita, la cual al menos en los manuales didácticos revisados no está presente.

En este sentido, a partir de la revisión empírica del capítulo tercero de la presente tesis doctoral es posible sugerir a nivel práctico una posible secuencia instruccional que deberían seguir los manuales (libros de texto) para la enseñanza de las estrategias, lo cual garantice un dominio autorregulado de ellas por todo el alumnado. En este sentido, a modo de ejemplo, sería pertinente llevar a cabo una instrucción directa de las estrategias, seguida de un modelado ejemplar autorregulado con pensamiento en voz alto, seguida de una práctica guiada conjunta o colaborativa de los alumnos andamiada por el diálogo con el docentes, los materiales, etc.; para progresivamente ir disminuyendo dicho andamiaje hasta lograr una interiorización de la estrategia. A su vez, en dicha instrucción sería pertinente tal como

#### *Capítulo 4*

informan los estudios componenciales incluir una instrucción explícita de procedimientos de autorregulación (Andreassen & Braten, 2010; Souvignier & Mokhlesgera, 2006; Anmarkrud & Braten, 2009; Folkesson & Swalander, 2006) lo que garantizaría una mayor efectividad. En este sentido, en los manuales sí se recogen algunos procedimientos instruccionales a incluir en esta secuencia instruccional, como el uso de organizadores, que tiene un uso significativamente mayor en el segundo ciclo. Sin embargo, otros procedimientos como el uso de debates, muy extendido en el tercer ciclo, no parece contar con un respaldo empírico que avale su efectividad en el entrenamiento estratégico, tal como puede desprenderse de la revisión hecha en el capítulo 3 de esta tesis.

No obstante, antes de dar por finalizado este apartado de conclusiones, es de justicia el reconocer ciertas limitaciones o lagunas en el presente estudio. En este caso, una de las limitaciones está relacionada con el reducido tamaño de la muestra en cuanto al número de editoriales participantes, ya que solo fueron tres, lo cual limita la generalización de sus conclusiones, sobre todo si se tiene en cuenta la gran variedad de editoriales existentes actualmente en el mercado. Otra de las limitaciones de trabajo, es que se han analizado únicamente libros de texto, sin contar con otros materiales curriculares, por ello se podría ampliar dicho análisis a otros materiales complementarios

#### Capítulo 4

(cuadernillos, libros digitales, juegos interactivos de lectura etc.), que quizá cubrirían las lagunas reflejadas en los libros de texto. Finalmente, una laguna de esta investigación es que se ha centrado exclusivamente en la etapa de Educación Primaria. Por lo tanto, esta investigación ha de complementarse con otras que se extiendan a niveles educativos superiores al de la Educación Primaria, con especial atención a las etapas de Educación Secundaria Obligatoria. Ello permitiría confrontar variaciones en el tratamiento instruccional de la lectura de la Primaria a la Secundaria, corroborando el cambio de enfoque del aprender a leer, característico de Primaria, al leer para aprender propio de la Secundaria.

### Referencias

- Adam, J. M. (2008). Los textos: heterogeneidad y complejidad. *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, 3-12
- Adam, J. M., & Revaz, F. (1996). Tipos: La estructura de la composición en los textos. *Didáctica de la lengua y la literatura*, 9-22.
- Aguilar, M. (2006). El mapa conceptual una herramienta para aprender y enseñar. *Plasticidad y restauración neurológica*, 5(1),

#### Capítulo 4

62-72.

- Albuquerque, P., et al. (2008). Gene Concepts in Higher Education Cell and Molecular Biology Textbooks. *Science Education International, 9*(2), 219-234.
- Area, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículum*. Barcelona: Sendai Ediciones.
- Aznar, E., Cros, A., & Quintana, L. (2014). Lectura y coherencia textual. (Análisis de un texto narrativo). *Comunicación, lenguaje y educación, 5*(17), 15-28.
- Bazán, A. (2001). *Enseñanza Funcional de la Lectura y la Escritura en el Primer Grado de Primaria*. Ciudad Obregón: Itson – conacyt.
- Beaugrande, R. A., & Dressler, W. U. (1997): *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Bosque, I., & Demonte, V. (Coords.) (1999). *Gramática descriptiva de la Lengua Española. Volumen III Entre la oración y el discurso. Morfología*. Madrid: Espasa Calpe, S. A.
- Braaksma, M. A. H., Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., & Couzijn, M. (2001). Effective Learning Activities in Observation Tasks when Learning to Write and Read Argumentative Texts. *European Journal of Psychology of Education, 16*(1), 33-48. doi:10.1007/BF03172993

#### Capítulo 4

- Braga, G., & Belver, J. L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218.
- Broncano, A., Ciga, E., & Sánchez, E. (2011). ¿Qué papel tiene la lectura de los textos en el seno de las Unidades Didácticas?, *Cultura y Educación*, 23(1), 57-74.
- Cañal, P.; Pozuelos, F. J., & Travé, G. (2013). Análisis de materiales curriculares y práctica docente. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 432, 51-53.
- Cano, G. (2015). Estrategias de comprensión lectora para estudiantes de Magisterio. *Educativo Siglo XXI*, 33(2), 123-140.
- Carvalho, S, Silva, R., & Clement, P. (2007). Historical analysis of Portuguese primary school textbooks (1920-2005) on the topic of digestion. *International Journal of Science Education*. 29(2), 173-193.
- Coterillo, E. (2016). *Caminando hacia la comprensión lectora en educación primaria: análisis de lectura colectiva libro de texto y evaluación final*. Trabajo fin de Grado. Recuperada de Repositorio abierto de la Universidad de Cantabria.
- Couzijn, M. (1999). Learning to Write by Observation of Writing and Reading Processes: Effects on Learning and Transfer. *Learning*

#### Capítulo 4

*and Instruction*, 9(2), 109-142. doi: 10.1016/S0959-4752(98)00040-1

De la Caba Collado, M.<sup>a</sup> A., & López Atxurra, R. (2005). Actividades de interacción y trabajo en un grupo en educación primaria desde la perspectiva de los libros de texto. *Revista española de pedagogía*, 227, 103-120.

De Las Heras, M.<sup>a</sup> A., Cañal, P., Pozuelos, F. J., & Travé, G. (2013). Experimentación de una guía de análisis de materiales y desarrollo de la enseñanza del medio natural y social. *Revista de Investigación en la escuela*, 81, 5-20.

Fernández Reiris, A. (2005) *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del currículo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila

Gibbs, B. C. (2014). Reconfiguring Bruner: Compressing the Spiral Curriculum. *Phi Delta Kappan*, 95(7), 41-44.

Gómez Palomino, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para la mejora de la comunicación. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2(2), 27-36.

Gutiérrez-Braojos, C., & Salmerón, H., (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación de educación primaria. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 16(1) ,

#### Capítulo 4

183-202.

- Johnson, J., Reid, R., & Mason, L.H. (2011). *Improving recall of high school students with ADHD*. *Remedial and Special Education, 33*(4), 258-268. doi:10.1177/0741932511403502
- Juárez, A., & Monfort, M. (2010). *Leer para hablar. La adquisición del lenguaje escrito en niños con alteraciones del desarrollo y/o del lenguaje*. Barcelona: Entha.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209-226). Malden, MA: Blackwell.
- López, F., Martín, J., Masero, J., Porlán, R., & River, A. (2013). Conciencia: materiales para enseñar y aprender investigando. *Investigación en la Escuela, 80*, 7-19.
- Madariaga, J. M., & Martínez, E. (2010). La enseñanza de estrategias de comprensión y metacompreensión lectora: Un programa implementado por el profesorado. *Anales de Psicología, 26*(1), 112-122.
- Madero, I. R., & Gómez, L. F (2013). El proceso de comprensión lectora en adultos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana*

#### Capítulo 4

*Investigación Educativa*, 18(56), 113-139.

Martínez Bonafé, J., & Rodríguez, J. (2010). El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta. En J. Gimeno (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.

Mason, L. H. (2004). Explicit self-regulated strategy development versus reciprocal questioning: Effects on expository Reading comprehension among struggling readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, 283- 296.

Mason, L. H. (2007). *Effects of self-regulated strategy development instruction on reading and writing for 5th grade students who struggle with learning: A longitudinal study*. Presentation at the Pacific Coast Research Conference, San Diego, CA.

Mason, L. H. (2008). *Self-regulated strategy development reading comprehension and writing instruction for middle school students with disabilities*. Presentation at the Pacific Coast Research Conference, San Diego, CA.

Mason, L. H., Davison, M. D., Hammer, C.S., Miller, C.A., & Glutting, J. (2013). Knowledge, writing, and language outcomes for a reading comprehension and writing intervention. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26(7), 1133-1158.

Mason, L. H., Hickey Snyder, K., Sukhram, D. P., & Kedem, Y.

#### Capítulo 4

- (2006). Self-regulated strategy development for expository reading comprehension and informative writing: Effects for nine 4<sup>th</sup>-grade students who struggle with learning. *Exceptional Children*, 73, 69-89.
- Mason, L. H., Meadan, H., Hedin, L. R., & Cramer, A. M. (2012). Avoiding the struggle: Instruction that supports students' motivation in reading and writing about content material. *Reading and Writing Quarterly*, 28(1), 70-96.
- Mason, L. H., Meadan-Kaplansky, H., Hedin, L., & Corso, L. (2006). Self-regulated strategy development instruction for expository text comprehension. *TEACHING Exceptional Children*, 38, 47-52. doi.org/10.1080/10573569.2012.632734
- Mason, L.H. (2014). Explicit instruction for strategy development in two multi-component expository reading interventions: Effects for students who struggle with comprehension. (Submitted manuscript).
- Mayayo, M. C. (2014). Estrategias de aprendizaje. El mapa conceptual. *Publicaciones didácticas*, 49, 104-128.
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt: Peter Lang.
- Nehm, R & Young, R. (2008). «Sex Hormones» in Secondary School Biology Textbooks. *Science & Education*, 17(10), 1175-1190.

#### Capítulo 4

- Nicholls, J. (2003). Methods in School Text-book Research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3(2), 1-17.
- OECD. (2014). *PISA 2012. Informe español. Resultados y contexto*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Text Research and Textbook Revision*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural organization.
- Pingel, F. (1999). *Guide UNESCO pour l'analyse et révision des manuels scolaires*. Institut Georg Eckert. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001171/117188fo.pdf>
- Pinto Río, R. (2014). *Análisis de lecturas y tareas de comprensión de un libro de texto de 3º de Primaria*. Trabajo fin de Grado no publicado, Universidad de Cantabria, Cantabria, España.
- PIRLS. (Estudio internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias, Instituto nacional de evaluación educativa.(2011). Recuperado de <http://educalab.es/inee/evaluaciones-internacionales/pirls/ultimo-informe-pirls>

#### Capítulo 4

- Ripoll, J. C., & Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: Un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44. doi: 10.1387/RevPsicodidact.9001
- Rogevich, M.E., & Perin, D. (2008). Effects on science summarization of a reading comprehension intervention for adolescents with behavior and attention disorders. *Exceptional Children*, 74, 135-154.
- Saiz Serrano, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 37-64.
- Sanz, A. (2003). Cómo diseñar actividades de comprensión lectora: 3º Ciclo de primaria y 1º de la ESO. *Gobierno de Navarra*.
- Smith L. E., Borkowski J. G., & Whitman T. L. (2008). From reading readiness to reading competence: The role of self-regulation in at-risk children. *Scientific Studies of Reading*, 12, 131-152. doi.org/10.1080/10888430801917167
- Sole, T. (2011). *Estrategias de la lectura*. Barcelona: Graó.
- Stradling, R. (2001). *Teaching 20th-century European history*. Strasbourg. Council of European Publishing.
- Takaya, K. (2008). Jerome Bruner's Theory of Education: From Early

#### Capítulo 4

- Bruner to Later Bruner. *Interchange: A Quarterly Review of Education*, 39, 1-19. doi.org/10.1007/s10780-008-9039-2
- Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. En C. C. Block & M. Pressley (Eds.). *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 176- 200). New York: Guilford Press.
- Travé, G., Pozuelos, F. J., & Cañal, P. (2013). Experimentación de una guía de análisis de materiales y desarrollo de la enseñanza del medio natural y social. *Investigación en la Escuela*, 81, 5-21.
- Valls, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 23-36.
- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED ediciones.
- Van Dijk, T.A. & W. Kintsch (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vargas, M. (2001). El docente: promotor de la lectura. *Educere*, 5(13), 24-26.

**Análisis del Conocimiento  
Estratégico de la Lectura del Alumnado de  
Educación Primaria y Secundaria**

**5**

**Introducción**

Los inicios del estudio de la metacognición se remontan significativamente tiempo atrás a los estudios de Flavel (1971). Para este autor la metacognición es el conocimiento y control de la propia actividad cognitiva y tiene dos funciones: ser conscientes de los procesos, habilidades y estrategias requeridas para llevar a cabo una actividad y ser capaces de guiar, revisar, evaluar y controlar la actividad cognitiva, es decir, de poner en práctica las estrategias, procesos y habilidades requeridas (Flavel, 1971). Esta doble dimensión en torno al autoconocimiento y la autorregulación como dimensiones metacognitivas ha sido tradicionalmente aceptada, existiendo un consenso científico en torno a la misma (Schraw & Moshman, 1995; Veenman, Van Hout-Wolters, & Afflerbach, 2006).

El interés por el estudio del papel de la metacognición en la lectura si bien tiene sus orígenes en trabajos ya tradicionales como los de Baker y Brown (1984) o Jacobs y Paris (1987) en la década de los

80, sigue siendo hoy en día de máximo interés científico. A nivel de evaluación de la metacognición en la lectura se han dado significativos avances en el desarrollo de diferentes técnicas e instrumentos de diferente naturaleza (on-line vs. off-line) y complejidad (entorno virtual, etc.), que permitan el acceso de forma fiable y válida al conocimiento y las estrategias metacognitivas del alumnado en su lectura (Veenman, 2015; Afflerbach & Cho, 2009). Ello ha permitido avalar el rol e importancia de la metacognición para el dominio lector, así como para la explicación de posibles dificultades en el aprendizaje de la lectura. En relación a este último punto, si bien, el estudio de las dificultades de aprendizaje en la lectura se ha centrado principalmente en aquellos alumnos que tienen dificultades a nivel de reconocimiento de palabras (Fletcher et al., 2007). La investigación ha demostrado que existe un porcentaje significativo de alumnos que presentan una dificultad de aprendizaje específica asociada a la comprensión lectora (Fletcher, et al., 2007; Leach, Scarborough, & Rescorla, 2003; Nation, 2005); pudiendo tener el dominio metacognitivo estratégico un rol clave en la explicación de dichas dificultades. Hoy en día, existen evidencias científicas que apoyan como los lectores novatos, o que presentan unas pobres habilidades lectoras, tienen un menor conocimiento de qué estrategias de comprensión pueden utilizar, cuándo y porqué, o cómo deberían ser aplicadas. A su vez, frente a lectores competentes, estos lectores inexpertos o novatos muestran un escaso control y dirección del proceso lector a través de la aplicación

## Capítulo 5

autorregulada de estrategias metacognitivas, antes, durante y después de la lectura (Calero, 2013; Chana et. Al, 2015; Cornejo, 2002; Hong-Nam, 2014; Larrañaga & Yubero, 2015; Muñoz & Ocaña, 2017; En numerosas ocasiones el problema está en que los estudiantes no conocen las estrategias que hay que aplicar en la comprensión lectora, no saben cuándo ni cómo ponerlas en marcha o no son conscientes de que no comprenden la información que están leyendo por lo que no buscan estrategias que les ayude a la comprensión de dicha información (Ahmadi, Hairul & Kamarul, 2013; Metcalfe & Finn, 2013; Veenman, 2015; Veenman, Wilhelm, & Beishuizen, 2004; Weil et al, 2013).

Partiendo de las evidencias científicas en torno al indudable rol clave de las estrategias metacognitivas en el logro de la comprensión lectora, y asumiendo el hecho de que no todo el alumnado desarrolla ese dominio estratégico de forma natural (Baker, 2005), existiendo una dimensión metacognitiva cuyo dominio está ligado a la experiencia con la tarea y la instrucción (Pintrich & Zusho, 2002); resulta clave la instrucción para adquirir un dominio metacognitivo estratégico en el alumnado que mejore su competencia lectora. En esta línea, muchos trabajos de investigación han corroborado la importancia del aprendizaje de este tipo de estrategias para la mejora de la competencia lectora (Arias-Gundín, Fidalgo, Martínez-Cocó & Bolaños, 2011; Chana et. Al, 2015; Cornejo, 2002; De Lera, 2012; Hong-Nam, 2014; Larrañaga & Yubero, 2015; Muñoz & Ocaña, 2017) En el estudio de

De Bruin y colaboradores (2011), se demostró que la estrategia de clarificar y de seleccionar palabras claves tras una primera lectura mejoraba la precisión de la comprensión. Estas mejoras fueron evidentes en niños de 11 a 13 años. Además, se encontró que un incremento en metacompreensión producía mejoras en la regulación del estudio (De Bruin, Thiede, Camp, & Redford, 2011). También se ha demostrado que estrategias como hacer resúmenes o seleccionar palabras claves mejoran la comprensión lectora. No obstante, este incremento se producía sólo cuando las técnicas eran utilizadas tras un período de tiempo y no inmediatamente después de leer el texto (Thiede, Dunlosky, Griffin, & Wiley, 2005). También otros resultados de las investigaciones recientes como la de Patiño y Restrepo (2013) realizada con niños de los cursos primero y quinto de primaria; la de Heit (2011) o Muñoz y Ocaña (2017) con adolescentes; la de Chirilos (2014) con estudiantes de posgrado o la de López y Arcienagas (2003) con estudiantes universitarios; evidencian todos ellos, a modo de ejemplo, los resultados positivos del entrenamiento en estrategias metacognitivas, para la mejora del aprendizaje y la comprensión de lectura en diferentes poblaciones de referencia (Baker, DeWyngaert, & Zeligier-Kandasamy, 2015). Todo ello, lleva al acuerdo, tal como señala Mateos (2001), entre investigadores y educadores, en reconocer a la instrucción metacognitiva como un objetivo educativo que debe formar parte integral del curriculum escolar.

No obstante, para el diseño de una instrucción estratégica de la

## Capítulo 5

comprensión lectora, parece clara la necesidad de partir de un análisis de cuál es el conocimiento metacognitivo estratégico que posee el alumnado, qué estrategias metacognitivas de comprensión lectora conoce y pone en marcha en su proceso lector con el fin de lograr una comprensión profunda del texto. Este es el propósito con el que se plantea el presente estudio, todo ello, con el fin de identificar posibles lagunas y límites en el dominio estratégico del alumnado que sea necesario abordar a través de una instrucción estratégica dirigida a la mejora de la comprensión lectora del alumnado (objetivo del capítulo 6 de la presente tesis doctoral).

### Objetivos e Hipótesis

El presente capítulo tiene por objetivo general el explorar el conocimiento estratégico de la comprensión lectora que tiene el alumnado de la Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en nuestro país. Específicamente se plantea analizar *qué tipo de estrategias comprensión lectora antes, durante y después de la lectura, conoce y aplica el alumnado de Primaria y Secundaria para el logro de una comprensión profunda de un texto, analizando las diferencias en dicho conocimiento metacognitivo en función del curso.*

En base a estudios previos del ámbito científico internacional que demuestran que el conocimiento metacognitivo de las estrategias

de lectura se incrementa con la edad (Paris & Flukes, 2005), iniciándose en torno a los 8 años un incremento significativo en el dominio y conocimiento estratégico que seguirá su progreso y avance hasta la etapa adulta (Veenman, Wilhelm, & Beishuizen, 2004; Weil et al., 2013), de forma similar, en el presente estudio se esperaba encontrar un incremento significativo en el conocimiento estratégico del alumnado a lo largo de la etapa de Educación Primaria y Secundaria, tanto en el uso de estrategias, antes, durante y después de la lectura.

## **Método**

### **Participantes**

En el presente estudio participaron voluntariamente un total de 1060 estudiantes desde 3º de Educación Primaria a 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) 42% de Educación Primaria y 57,92% de Educación Secundaria.

Las edades de los participantes estaban comprendidas entre los 8 y los 16 años. El 50,28% de los estudiantes eran chicas y el 49,71% chicos. De acuerdo con el objetivo del presente estudio, de la muestra se excluyeron los datos pertenecientes a alumnado diagnosticado con

## Capítulo 5

necesidades específicas de apoyo educativo en los centros (NEAE). En la Tabla 5.1. se presenta la distribución de la muestra por curso y género.

La decisión de tomar como edad inicial del estudio los 8 años (3º de Educación Primaria) vino apoyada por evidencias científicas que corroboran cómo a partir de la edad de 8 años, el alumnado muestra un incremento significativo tanto en la frecuencia como en la calidad de sus habilidades metacognitivas (Alexander et al., 1995; Schmitt & Sha, 2009; Van der Stel & Veenman, 2010; Veenman & Spaans, 2005).

Tabla 5.1.

*Distribución de los Alumnos por Cursos y Género*

	<i>Primaria</i>				<i>Secundaria</i>				<i>Total</i>
<b>Sexo</b>	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	4º	
<b>Chica</b>	35	45	66	76	89	96	69	57	533
<b>Chico</b>	37	40	70	77	94	93	52	64	527
<b>Total</b>	72	85	136	153	183	189	121	121	<b>1060</b>

El alumnado constitutivo de la muestra estaba matriculado en un total de cinco centros educativos (tres públicos y dos concertados). Todos los centros educativos pertenecían a la ciudad de León y su provincia, y estaban distribuidos en diferentes entornos socio-

económicos, cuyo nivel socio-cultural y económico variaba de nivel medio-bajo a nivel medio-alto.

### **Instrumento de Recogida de Datos**

Para evaluar el conocimiento metacognitivo del alumnado en relación a qué estrategias de comprensión lectora conocen y aplican antes, durante y después de la lectura para lograr una comprensión profunda del texto se optó por un cuestionario de respuesta abierta, en el que el alumnado debía responder a la siguiente pregunta: *¿Qué cosas concretas haces cuando lees un texto para comprenderlo?* El aplicador, específicamente entrenado en este ámbito, instaba al alumnado para que escribiera de forma lo más detalladamente posible todas las cosas que hacía antes de comenzar a leer un texto, durante la lectura del texto y después de leer el texto, y que le ayudaban a comprender correctamente dicho texto.

Dicha pregunta fue administrada de manera grupal y en formato de papel en horario ordinario del centro escolar dirigido a la asignatura de Lengua y Literatura Castellana. No habiendo límite de tiempo para su implementación.

## **Sistema de Categorías del Análisis del Conocimiento Estratégico del Alumnado**

Para el análisis del conocimiento metacognitivo estratégico del alumnado se optó por la elaboración de un sistema de categorías a partir de las respuestas escritas por el alumnado en su cuestionario. Estas respuestas escritas fueron sometidas a un proceso de codificación sistemático, estratégico y empírico (ver Tabla 5.2.). Se considera estratégico puesto que parte para su elaboración, del eje central de diferenciación entre los diferentes momentos de aplicación y utilización de las estrategias (antes, durante y después) y del análisis de las acciones que de modo propositivo y consciente lleva a cabo el alumnado en dichos momentos para la consecución del objetivo final de dicha tarea, la comprensión profunda del texto. Por otro lado, es un sistema de categorías empírico puesto que parte de la consideración de todas las respuestas de todos los participantes. Este proceso de codificación hizo posible la construcción de un sistema de categorías ad hoc, exhaustivo y mutuamente excluyente, de veinticuatro categorías, el cual pasa a describirse a continuación.

Las respuestas del alumnado en relación a las estrategias de comprensión lectora que utilizaba se diferenciaron en tres subcategorías, relacionadas con el momento de aplicación de las mismas: antes de comenzar a leer, durante la lectura y una vez finalizada la lectura.

Dentro de la categoría de estrategias de comprensión lectora *antes de comenzar a leer* se incluyeron específicamente dos estrategias: *predecir* y *preguntar*.

En la categoría de estrategias de comprensión lectora *durante la lectura del texto*, se incluyeron cinco tipos: *subrayar*, *preguntar*, *imaginar*, *lectura lenta* y *clarificar*.

Por último en la categoría de estrategias de comprensión lectora *después de leer el texto*, hay que señalar un total de nueve estrategias como: *releer*, *preguntar*, *selección de ideas principales*, *ejemplificar*, *imaginar*, *reflexionar estructuración*, *re frasear* y *realización de resúmenes y esquemas*.

Por último debido al carácter exhaustivo del sistema de categorías, adicionalmente se añadió una categoría adicional, relacionada con aquellas respuestas dadas por el alumnado en las que aludía a diferentes factores, procesos psicológicos básicos, o variables relacionadas con la comprensión profunda de su texto, tales como: *la concentración*, *la memoria*, *la ortografía*, *la entonación*, *el contexto*, *gesticular* y *la motivación*.

En la Tabla 5.2. se recoge una descripción del sistema de categorías, con la definición de las diferentes categorías y ejemplos de respuesta de las mismas.

Capítulo 5

Tabla 5.2

*Definición de las Categorías de Análisis del Conocimiento Estratégico del Alumnado*

Categoría	Definición	Ejemplo
Antes	<i>Antes de comenzar a leer</i>	
PREDECIR	Conocimiento y empleo de la estrategia de predicción antes de leer	<i>Creo que el texto va a tratar de...</i>
PREGUNTAR	Conocimiento y empleo de preguntas antes de leer	Hacerme preguntas antes de empezar a leer
Durante	<i>Después de leer</i>	
SUBRAYAR	Conocimiento de técnicas de subrayado durante la lectura	Subrayar lo que me parece importante mientras leo
	Conocimiento y	Hacerme preguntas

PREGUNTAR	empleo de preguntas durante la lectura	a mi mismo mientras leo
IMAGINAR	Imaginación de aquellas situaciones que se estén dando durante la lectura	Imaginar me qué esta pasando mientras leo
LECTURA LENTA	Aspectos de velocidad lectora: lectura lenta y pausada	Leer muy despacio para saber más
CLARIFICAR	Búsqueda y conocimiento de palabras de difícil comprensión durante la lectura	Buscar palabras que no se en un diccionario.
Después	Después de leer	
RELEER	Ejercicio propio de leer otra vez algunas partes del texto	Leer muchas veces el texto.

Capítulo 5

PREGUNTAR	Empleo y respuesta de preguntas de comprensión después de la lectura	Hacer preguntas y contestarlas para ver si he entendido el texto
SELECCIÓN IDEAS PRINCIPALES	Obtención de información relevante después de leer	Copiar y coger las ideas más importantes que hay
EJEMPLIFICAR	Utilización de ejemplos concretos después de la lectura	Buscar ejemplos que me ayuden a comprender más
IMAGINAR	Imaginación de situaciones o escenas después de leer	Imaginarme y crear ideas de lo que he leído.
REFLEXIONAR	Análisis cognitivo sobre diferentes aspectos después de leer	Pensar mucho sobre lo que he leído
ESTRUCTURACIÓN	Aspectos de estructura textual: introducción,	Mirar si tiene una introducción y si hay un desenlace o final

	desarrollo, desenlace o conclusión	
REFRASEAR	Reelaboración de nuevas frases con las propias palabras	Volver a decir una frase con mis palabras
RESUMEN	Escritura de un resumen después de leer el texto	Hacer un resumen para entender mejor
ESQUEMAS	Realización de un esquema después de leer un texto	Hacer un esquema con partes importantes del texto
Otros	Otras categorías	
CONCENTRACIÓN	Propio ejercicio del sujeto con respecto a la concentración y atención mantenida	Concentrarme y atender mucho a la lectura.
MEMORIA	Retención de aspectos relevantes del texto	Retener y estudiar ideas importantes.
	Conocimiento en el empleo de las reglas	Fijarme mucho en las faltas

Capítulo 5

ORTOGRAFÍA	ortográficas
ENTONACIÓN	Aspectos de Leer el texto pronunciación y entonando y entonación pronunciando muy bien
CONTEXTO	Búsqueda de un Tener una silla ambiente físico. cómoda y buena luz psíquico y material favorable para el logro de una buena comprensión lectora
GESTICULAR	Propio ejercicio del Si hago gestos me sujeto respecto a los ayuda a comprender gestos que realiza mejor para lograr una mejor comprensión
MOTIVACIÓN	Gusto e inclinación Decir lo que más me por la lectura ha gustado del libro

## **Procedimiento**

Tras la elaboración de la pregunta correspondiente, se procedió a la obtención de los permisos de la dirección de los centros educativos, de los alumnos participantes y sus familias, previamente a la realización de las correspondientes evaluaciones.

El cuestionario de respuesta abierta se aplicó de manera colectiva en las propias aulas en el horario ordinario del centro dedicado a la asignatura de Lengua y Literatura, de acuerdo con las normas de aplicación de la prueba descritas anteriormente, y resolviendo las posibles dudas surgidas de la cuestión.

Una vez recogidas las respuestas abiertas dadas por los 1060 participantes, se llevó a cabo la corrección de las mismas construyendo el sistema de categorías ad hoc exhaustivo y mutuamente excluyente de 24 categorías. La construcción y establecimiento del sistema de categorías se hizo en función del estudio y análisis de las respuestas escritas informatizadas de los alumnos en relación con el eje expresado, para asegurar la validez de constructo. El procedimiento de construcción y categorización de las respuestas se hizo por consenso entre los autores, asegurando mediante discusión los desacuerdos y asegurando así la concordancia entre codificadores. Si bien inicialmente se partía de la idea de dar un punto por cada vez que el alumnado hacía referencia a cada estrategia, finalmente, en la codificación de las respuestas del alumnado se obtuvo que nunca

## *Capítulo 5*

ningún alumno hizo referencia en más de una ocasión a una misma estrategia, por lo que finalmente la puntuación de cada estrategia, variaba sólo de 0, cuando no había ninguna referencia a esa estrategia en la respuesta del alumnado, a 1 si había una mención del alumnado a esa estrategia en su respuesta. Este sistema se aplicó en la codificación de todas las respuestas informatizadas. Seguidamente se codificaron las respuestas en una hoja de excell para su posterior tratamiento estadístico con el programa SPSS 15.0. Ello permitió el análisis de los datos, la obtención de resultados y su interpretación a la luz del objetivo guiado por la hipótesis t en comparación con el marco teórico desarrollado en el capítulo 2 y 3, a la vez que se tienen en cuenta las limitaciones y perspectivas de futuro de este tipo de investigación.

### **Resultados**

En función de la naturaleza de las variables del presente estudio y el objetivo planteado en el mismo, se realizaron los siguientes análisis no paramétricos a partir del programa SPSS versión 15.0. En primer lugar, se realizó la prueba H de Kruskal-Wallis para k muestras independientes, tomando como variable de agrupación el curso del alumnado agrupado en cuatro ciclos o niveles, de acuerdo con la normativa organizativa que se ha venido aplicando tradicionalmente en nuestro sistema educativo: nivel 1 correspondiente a los cursos de 3°-4° Primaria; Nivel 2 correspondiente a los cursos 5°-6° de Primaria;

Nivel 3 correspondiente a los cursos 1º-2º ESO; y Nivel 4 correspondiente a los cursos 3º-4º de la ESO.

En segundo lugar, para aquellas variables que mostraron diferencias estadísticamente significativas en función del curso ( $p < .05$ ), con el fin de conocer entre qué grupos existían diferencias estadísticamente significativas, se realizó la prueba U Mann-Whitney para dos muestras independientes, aplicando la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error, dando un nivel de significación  $< .008$ .

A continuación se muestran los resultados obtenidos agrupados en función del momento en que tienen lugar los diferentes tipos de estrategias de comprensión lectora: antes, durante y después del proceso de lectura. En un último apartado se presentan los resultados en relación a las diferencias en función del curso del conocimiento sobre otras posibles variables moduladoras del proceso de comprensión lectora dadas por el alumnado.

### **Resultados Conocimiento Metacognitivo Estrategias de Comprensión Lectora: Antes de la Lectura**

Previamente a la presentación de los resultados de los análisis estadísticos en la Tabla 6.3. se muestra el porcentaje de frecuencias dadas por el alumnado a las diferentes estrategias de comprensión lectora correspondientes a antes de la lectura en función del ciclo.

Tabla 5.3.

*Distribución del Porcentaje de Frecuencias de las Estrategias de Comprensión Lectora Antes de la Lectura por Ciclo*

Estrategias Antes de la Lectura	3°-4° Primaria ( <i>n</i> = 157)	5°-6° Primaria ( <i>n</i> = 289)	1°-2° ESO ( <i>n</i> = 372)	3°-4° ESO ( <i>n</i> = 242)
<b>Predecir</b>				
Uso	0	1.7	1.6	2.9
No uso	100	98.3	98.4	97.1
<b>Interrogar</b>				
Uso	1.3	0.3	0.3	0.4
No uso	98.7	99.7	99.7	99.6

Tal como se desprende de la observación de la correspondiente Tabla 5.3 la referencia por el alumnado a este tipo de estrategias de comprensión lectora antes de la lectura es casi nula en todos los ciclos, con porcentajes de frecuencia que oscilan entre 0 y 2.9. Así, los análisis estadísticos confirmaron la ausencia de diferencias estadísticamente significativas en función del curso en las estrategias de comprensión lectora evaluadas correspondientes a *antes de la lectura*, tanto para *predecir* ( $\chi^2(3) = 4.794, p = .188$ ), como para *interrogar* ( $\chi^2(3) = 2.591, p = .459$ ).

## **Resultados Conocimiento Metacognitivo Estrategias Durante la Lectura**

En la Tabla 5.4. se muestran los porcentajes de frecuencias de las diferentes estrategias de comprensión lectora utilizadas durante la lectura en función del ciclo. Tal como se observa en la Tabla, nuevamente la referencia a alguna de las estrategias de comprensión a utilizar durante la lectura es casi nula de forma coincidente en todos los ciclos, tal como ocurre con las estrategias de *interrogar* y de *imaginar* con porcentajes en torno a 0 o 0.4. A su vez, si ya comienza a haber una mayor referencia a otras estrategias de comprensión a aplicar durante la lectura, como subrayar o clarificar, su aplicación por parte de los estudiantes parece nuevamente escasa, con porcentajes de 3.2 a 26.4.

Por su parte los resultados de los análisis estadísticos mostraron que no existían diferencias estadísticamente significativas en función del curso en tres de las cinco estrategias de comprensión lectora evaluadas correspondientes al momento de *durante la lectura*, en concreto para las estrategias de: *interrogar* ( $\chi^2(3) = 1.616, p = .656$ ), *imaginar* ( $\chi^2(3) = 1.260, p = .7399$ ) y *clarificar* ( $\chi^2(3) = 3.255, p = .354$ ).

Capítulo 5

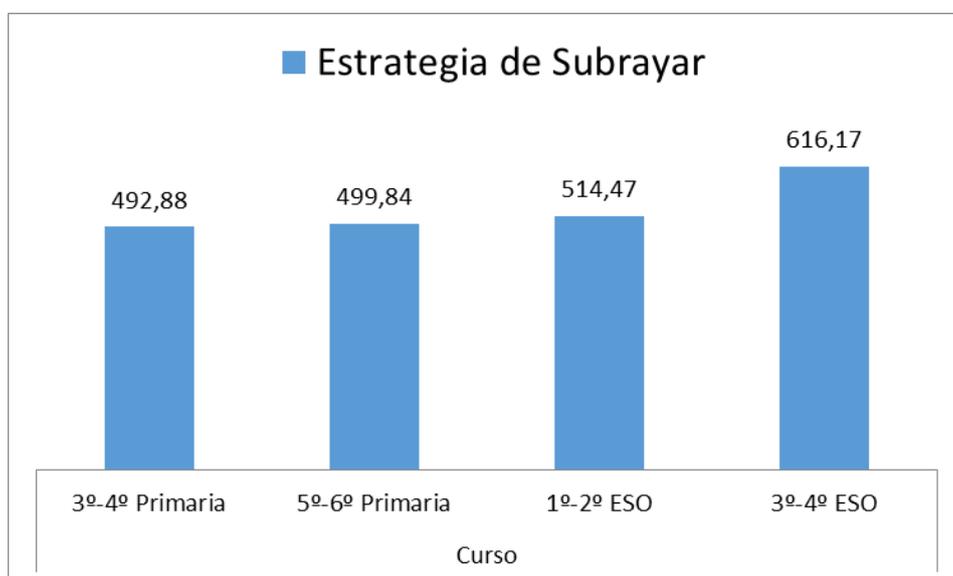
Tabla 5.4.

*Distribución del Porcentaje de Frecuencias de las Estrategias de Comprensión Lectora Durante la Lectura por Ciclo*

Estrategias	3°-4°	5°-6°	1°-2°	3°-4°
Durante	Primaria	Primaria	ESO	ESO
la Lectura	(n = 157)	(n = 289)	(n = 372)	(n = 242)
<b>Subrayar</b>				
Uso	3.2	4.5	7.3	26.4
No uso	96.8	95.5	92.7	73.6
<b>Interrogar</b>				
Uso	0.0	0.0	0.3	0.4
No uso	100	100	99.7	99.6
<b>Imaginar</b>				
Uso	0.0	0.3	0.3	0.0
No uso	100	99.7	99.7	100
<b>Lectura Lenta</b>				
Uso	17.8	9.0	8.3	18.6
No uso	82.2	91.0	91.7	81.4
<b>Clarificar</b>				
Uso	8.3	11.4	12.6	14.0
No uso	91.7	88.6	87.4	86.0

Por el contrario, las estrategias de *subrayar* y de *lectura lenta* mostraron diferencias estadísticamente significativas en función del curso ( $\chi^2(3) = 91.190, p < .001$ ) y ( $\chi^2(3) = 21.731, p < .001$ ), respectivamente.

Figura 5.1. Representación de los Rangos Promedio de la Estrategia de Subrayar en Función del Curso



Para la *estrategia de subrayar* la prueba U Mann-Whitney para dos muestras independientes, aplicando la corrección de Bonferroni ( $p < .008$ ), mostró que era el alumnado de mayor edad curso 3º-4º ESO el que mostraba un conocimiento y énfasis significativamente mayor en esta estrategia frente al resto de los cursos, tal como se puede ver en la Figura 5.1., mostrando diferencias estadísticamente significativas frente

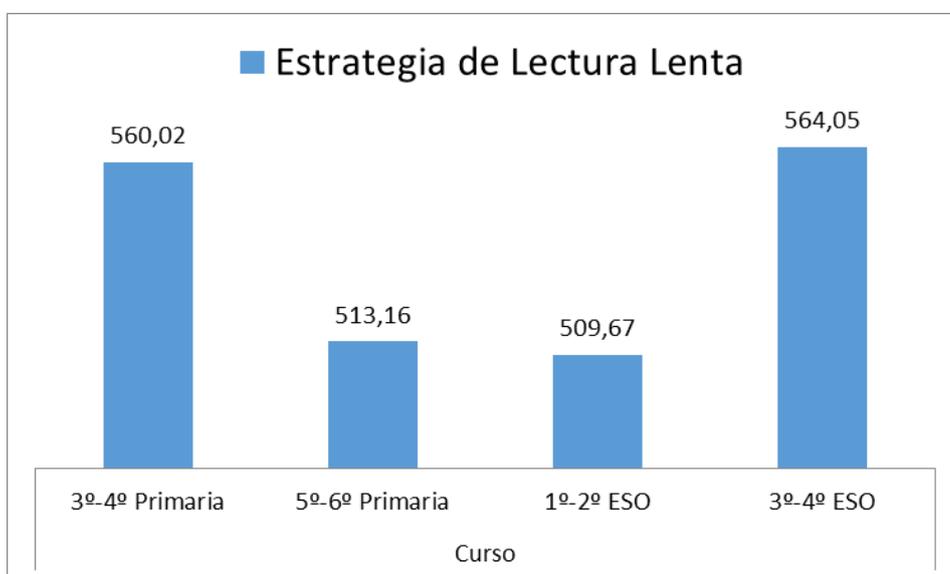
## Capítulo 5

a los cursos de: 3°-4° Primaria ( $Z = -5.995, p < .001$ ), curso 5°-6° Primaria ( $Z = -7.147, p < .001$ ), y 1°-2° ESO ( $Z = -6.534, p < .001$ ).

En la *estrategia de lectura lenta*, los resultados obtenidos en la prueba U Mann-Whitney, mostraron que el alumnado de mayor y menor edad, respectivamente 3°-4° de ESO y de Primaria, mostraban un énfasis significativamente mayor en esta estrategia que el resto de los cursos intermedios. Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas tanto comparativamente con 5°-6° de Primaria ( $Z = -2.730, p < .001$ ;  $Z = -3.234, p = .001$ ; frente a 3°-4° de Primaria y Secundaria respectivamente) como con 1°-2° de la ESO ( $Z = -3.168, p = .002$ ;  $Z = -3.770, p < .001$ ; frente a 3°-4° de Primaria y Secundaria respectivamente). En la Figura 5.2. se representan los rangos promedio correspondientes a cada nivel del curso.

Figura 5.2. Representación de los Rangos Promedio de la Estrategia de Lectura Lenta en Función del Curso

### Resultados Conocimiento Metacognitivo Estrategias



### Después de la Lectura

En la siguiente Tabla se incluyen los estadísticos descriptivos del porcentaje de frecuencias correspondiente a las diferentes estrategias de comprensión lectora después de la lectura por ciclo.

Capítulo 5

Tabla 5.5.

*Distribución del Porcentaje de Frecuencias de las Estrategias de Comprensión Lectora Después de la Lectura por Ciclo*

Estrategias Después de la Lectura	3°-4° Primaria ( <i>n</i> = 157)	5°-6° Primaria ( <i>n</i> = 289)	1°-2° ESO ( <i>n</i> = 372)	3°-4° ESO ( <i>n</i> = 242)
<b>Releer</b>				
Uso	30.6	27.0	41.4	47.9
No uso	69.4	73.0	58.6	52.1
<b>Interrogar</b>				
Uso	5.1	2.8	1.3	1.2
No uso	94.9	97.2	98.7	98.8
<b>Seleccionar Ideas</b>				
Uso	2.5	4.2	6.5	11.6
No uso	97.5	95.8	93.5	88.4
<b>Uso de Ejemplos</b>				
Uso	0.0	0.3	0.3	0.0
No uso	100.0	99.7	99.7	100.0
<b>Imaginar</b>				
Uso	0.0	0.0	0.3	0.0
No uso	100.0	100.0	99.7	100.0
<b>Reflexionar</b>				
Uso	4.5	1.4	1.3	3.3

*Conocimiento Estratégico de la Lectura del Alumnado de Educación Primaria y Secundaria*

No uso	95.5	98.6	98.7	96.7
Estructurar				
Uso	0.0	0.0	0.0	2.1
No uso	100.0	100.0	100.0	97.9
Reformular				
Uso	0.0	0.0	0.0	0.8
No uso	100.0	100.0	100.0	99.2
Esquema				
Uso	0.0	0.7	0.5	3.3
No uso	100.0	99.3	99.5	96.7
Resumen				
Uso	8.9	4.2	5.4	9.9
No uso	91.1	95.8	94.6	90.1

El análisis de los datos descriptivos de las estrategias de comprensión lectora correspondientes al después de la lectura, nuevamente pone de manifiesto, que si bien en este momento (después de la lectura) es en el que existe una referencia del alumnado a mayor número de estrategias de comprensión lectora, el conocimiento y énfasis dado a muchas de ellas es casi nulo independientemente del curso. Esto se ejemplifica en estrategias como: *interrogar, uso de ejemplos, imaginar, reflexionar, estructurar, reformular y uso de esquemas*; mostrando todas ellas porcentajes que varían de 0.0 a 5.1. A su vez, otras

## Capítulo 5

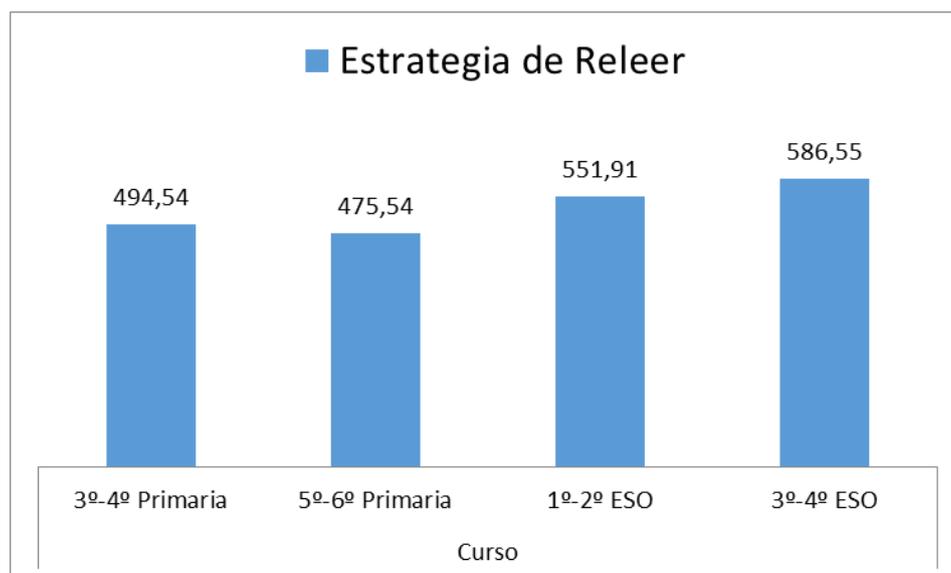
estrategias como *resumir* y *seleccionar ideas*, se les da un mayor énfasis, si bien aún no muy importante en ninguno de los ciclos, con porcentajes máximos de en torno a 10.

Por otra parte, en los análisis estadísticos para hallar diferencias en el conocimiento y uso de estrategias de comprensión lectora en función del curso, no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en cuatro de las estrategias de comprensión lectora tras la lectura, en concreto: *el uso de ejemplos* ( $p = .739$ ), *imaginar* ( $p = .604$ ), *reflexionar* ( $p = .071$ ) o *reformular el contenido del texto* ( $p = .08$ ).

Por el contrario, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en función del curso en las estrategias correspondientes a después de la lectura, de: *releer* ( $\chi^2(3) = 30.496, p < .001$ ), de *seleccionar ideas* ( $\chi^2(3) = 17.073, p = .001$ ), de *estructurar el contenido* ( $\chi^2(3) = 16.695, p = .001$ ).

En concreto, para la *estrategia de releer*, cuyos rangos promedio por curso se recogen en la Figura 5.3., la prueba U Mann-Whitney para dos muestras independientes, aplicando la corrección de Bonferroni ( $p < .008$ ), mostró diferencias estadísticamente significativas a favor del alumnado de mayor edad (3º-4º ESO) frente al de menor edad de Primaria (3º-4º Primaria,  $Z = -3.439, p = .001$ ; 5º-6º Primaria,  $Z = -4.987, p < .001$ ). De igual forma se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado de 1º-2º de la ESO, frente al de 5º-6º Primaria ( $Z = -3.847, p < .001$ ).

Figura 5.3. Representación de los Rangos Promedio de la Estrategia de Releer en Función del Curso

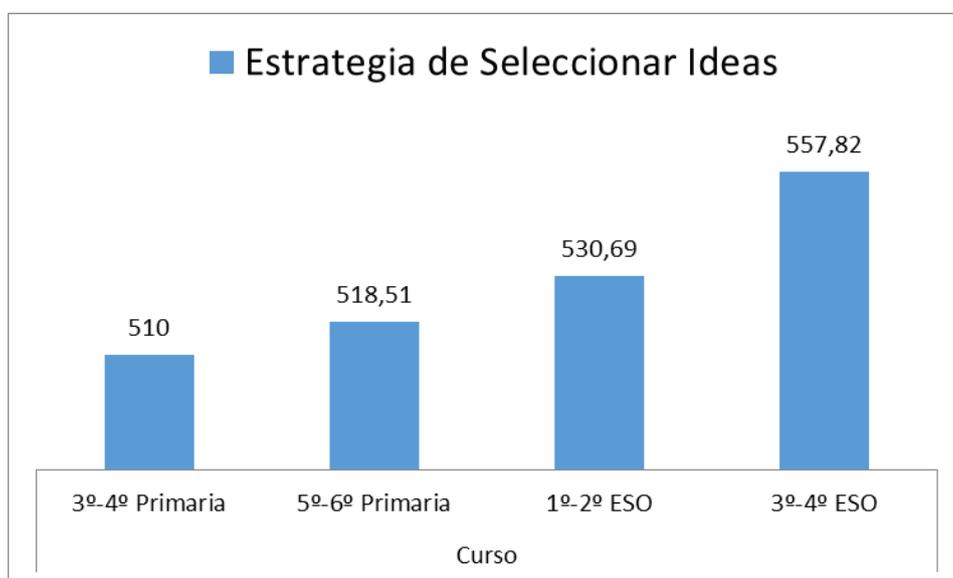


Otra de las estrategias que mostró diferencias estadísticamente significativas en función del curso fue la de *seleccionar ideas* (ver Figura 5.4.). En esta estrategia de *seleccionar ideas*, tal como se desprende de la Figura 5.4., la comparación por pares confirmó que el alumnado de mayor edad (3º-4º ESO), puso un énfasis significativamente mayor que el alumnado de menor edad en esta estrategia, tanto de 3º-4º de Primaria ( $Z = -3.223, p = .001$ ) como 5º-6º de Primaria ( $Z = -3.847, p = .001$ ).

En cuanto a la estrategia de *estructurar la información*, las comparaciones por pares aplicando la corrección de Bonferroni sólo

mostró diferencias estadísticamente significativas entre los cursos de la ESO ( $Z = -2.781, p < .005$ ), con un rango promedio de 538,95 para 3º-4º de la ESO, frente a 528 para 1º-2º de la ESO.

Figura 5.4. Representación de los Rangos Promedio de la Estrategia de Seleccionar Ideas en Función del Curso



Por otra parte, las *estrategias de interrogar, de hacer esquemas y resumir*, si bien habían mostrado un efecto significativo del curso en el mayor o menor énfasis dado a dicha estrategia ( $\chi^2(3) = 8.582, p = .035$ ;  $\chi^2(3) = 13.675, p = .003$ ;  $\chi^2(3) = 9.386, p = .025$ ; para interrogar, hacer esquemas y resumir

respectivamente), los análisis por pares, aplicando la corrección de Bonferroni ( $p < .008$ ) no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre ninguna comparación por pares de los cursos.

### **Resultados Conocimiento Metacognitivo Otras Variables Moduladoras del Proceso de Comprensión Lectora**

En la Tabla 5.6. se muestran los estadísticos descriptivos del porcentaje de frecuencia correspondiente a las diferentes variables que a juicio del alumnado pueden tener un rol importante en el logro del proceso lector y que resultaron del carácter exhaustivo del sistema de categorías de análisis utilizado en el presente estudio.

Por su parte, los análisis estadísticos sólo mostraron diferencias estadísticamente significativas en función del curso en el énfasis dado a variables moduladoras como: la concentración ( $\chi^2(3) = 13.980, p = .003$ ), y la motivación ( $\chi^2(3) = 8.796, p = .032$ ).

Capítulo 5

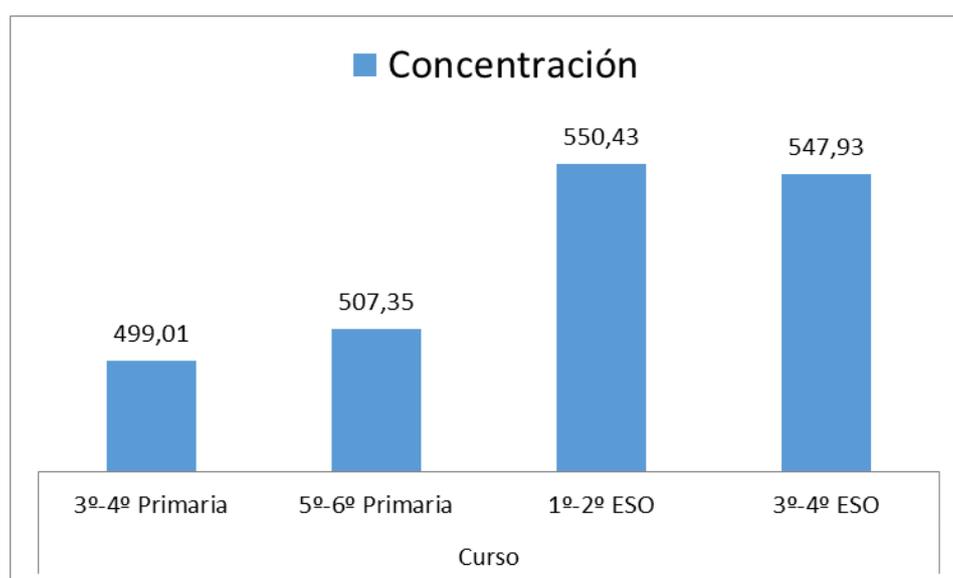
Tabla 5.6.

*Distribución del Porcentaje de Frecuencias de Otras Variables Moduladoras de la Comprensión Lectora por Ciclo*

Variables	3°-4° Primaria (n = 157)	5°-6° Primaria (n = 289)	1°-2° ESO (n = 372)	3°-4° ESO (n = 242)
<b>Concentración</b>				
Uso	10.2	11.8	19.9	19.4
No uso	89.8	88.3	80.1	80.6
<b>Memoria</b>				
Uso	98.1	4.8	2.4	3.7
No uso	1.9	95.2	97.6	96.3
<b>Ortografía</b>				
Uso	0.0	0.3	0.3	0.0
No uso	100.0	99.7	99.7	100.0
<b>Entonación</b>				
Uso	1.3	1.4	0.3	0.4
No uso	98.7	98.6	99.7	99.6
<b>Contexto</b>				
Uso	0.0	0.3	1.1	0.8
No uso	100.0	99.7	98.9	99.2
<b>Gesticular</b>				
Uso	0.0	0.0	0.3	0.4

No uso	100.0	100.0	99.7	99.6
Motivación				
Uso	1.9	0.3	0.0	0.4
No uso	98.1	99.7	100.0	99.6

Figura 5.5. Representación de los Rangos Promedio de la Variable Concentración en la Lectura en Función del Curso



Para la primera de las variables, la *concentración*, los análisis comparativos por pares a través de la U de Mann Whitney con una corrección Bonferroni ( $p < .008$ ), mostraron que fueron los cursos de 1º-2º de la ESO los que dieron un énfasis significativamente mayor al

papel de esta variable en la comprensión lectora que los cursos de 3° y 4° de Primaria y 5° y 6° de Primaria, ( $Z = -2.710$ ,  $p = .007$ ) y ( $Z = -2.801$ ,  $p = .005$ ), respectivamente (ver Figura

5.5). Por otra parte, en la variable *motivación*, la corrección de Bonferroni para evitar la tasa de error, hizo que las comparaciones por pares entre los cursos no mostraran ninguna diferencia estadísticamente significativa.

## Discusión y Conclusiones

El objetivo planteado en el presente estudio fue analizar el conocimiento de estrategias de comprensión lectora (antes, durante y después de la lectura), que tiene el alumnado de Primaria y Secundaria para el logro de una comprensión profunda de un texto, analizando las posibles diferencias en dicho conocimiento en función del curso. A partir de los resultados obtenidos en el presente estudio es posible establecer las siguientes conclusiones.

En primer lugar, desde un punto de vista descriptivo los resultados obtenidos han puesto de manifiesto el escaso conocimiento metacognitivo y uso de estrategias de comprensión lectora que tiene el alumnado tanto en Educación Primaria como en la ESO. Dichas limitaciones en el conocimiento metacognitivo son especialmente significativas en relación a las estrategias de comprensión lectora de antes de la lectura. La referencia que hace el alumnado a estrategias de

comprensión lectora en este momento es casi nula, omitiendo a su vez cualquier referencia a estrategias clave para la comprensión lectora, desarrolladas antes de la lectura, como: la activación de conocimientos previos, el análisis de la tarea en torno a la tipología textual, el uso de pistas textuales o pictóricas, el planteamiento de objetivos, la planificación de una estrategia de lectura, etc.

Con relación a las estrategias de comprensión durante y después de la lectura, si bien ya se refleja el conocimiento de un mayor número y diversidad de estrategias, su uso por el alumnado es muy reducido, con la mayor parte de ellas siendo totalmente puntual y no significativa su presencia en todos los cursos, tal es el caso de estrategias durante la lectura como: interrogar e imaginar, y estrategias después de la lectura como: interrogar, ejemplos, imaginar, reflexionar, reformular, estructurar, uso de esquemas, etc. Así, específicamente, el uso de estrategias de comprensión lectora se ve reducido a tres estrategias durante y después de la lectura; pero todas ellas con una presencia no muy significativa en ningún caso, no llegando a alcanzar frecuencias altas ninguna de ellas, y estando la mayoría en el último cuartil.

Durante la lectura las estrategias más representadas son: subrayar y clarificar, y otras con escasa repercusión como la lectura lenta. Por su parte, dentro de la variabilidad de estrategias de comprensión lectora para después de la lectura que el alumnado pone de manifiesto, casi exclusivamente, el uso se restringe a la de re-leer,

## *Capítulo 5*

con muy poca aportación para la mejora del procesamiento lector si no va acompañada de otras, y las estrategias de seleccionar ideas y de resumir; pero nuevamente en significativa menor medida.

Por otro lado, en cuanto a la evolución esperada en el conocimiento metacognitivo estratégico del alumnado de la Educación Primaria a la Secundaria, la hipótesis formulada por la que se esperaba encontrar un incremento significativo en el conocimiento estratégico del alumnado a lo largo de la etapa de Educación Primaria y Secundaria, tanto en el uso de estrategias, antes, durante o después de la lectura, sólo se cumple parcialmente. Solamente en tres estrategias específicas se obtiene un patrón claro de resultados en el que el alumnado de mayor edad muestra un énfasis y uso significativamente mayor de estas estrategias frente a los cursos previos, como son: subrayar, releer y seleccionar ideas.

En base a estudios empíricos previos a nivel internacional, cabría haber esperado que a partir de los 8 años de edad, apoyado por una enseñanza explícita y orientada hacia el dominio lector, se iniciara un incremento significativo en el dominio y conocimiento estratégico del alumnado que seguirá su progreso y avance hasta la etapa adulta (Veenman, Wilhelm, & Beishuizen, 2004; Weil et al., 2013). No obstante, también existen evidencias empíricas que apoyan los resultados obtenidos en el presente estudio. Así, Kolic-Vehovec y Bajsanski (2006) en un estudio desarrollado con alumnos de 5º a 8º curso, encontraron que el uso percibido de las estrategias de

comprensión lectora era mayor en el alumnado de los primeros cursos que el de los superiores. Dicho resultado lo justificaron en torno a argumentos que pueden ser extrapolados a nuestro estudio, como: la sobre-estimación por parte de los alumnos más pequeños de sus estrategias de comprensión lectora, o la automatización lograda por los alumnos de los cursos superiores de algunas de las estrategias de comprensión lectora lo que las puede hacer poco evidentes a su consciencia y por lo tanto, pueden no haberse reflejado en evaluaciones a través de pruebas off-line, de auto-informe utilizadas en ambos estudios.

Otra posible explicación a los resultados obtenidos en nuestro estudio puede ir unida a la baja competencia lectora característica del alumnado de Secundaria en nuestro país. No en vano, los resultados ofrecidos de forma consecutiva por los correspondientes informes PISA (Elosua & Mujica, 2013; Navas & Urdaneta, 2011), han venido informando durante años del bajo rendimiento en comprensión lectora del alumnado de secundaria en nuestro país, frente a otros países del entorno internacional (OECD, 2012). Este bajo rendimiento puede ir unido precisamente a un bajo dominio autorregulado de estrategias metacognitivas en comprensión lectora, ya que son precisamente aquellos alumnos más competentes los que reflejan en procesamiento más activo y autorregulado reflejado en un incremento en el uso de estrategias cíclicamente a lo largo de todo el proceso lector (Veenman, 2011a). Otra explicación plausible que justifica los resultados

## *Capítulo 5*

obtenidos puede ir unida al enfoque más académico característico de la Educación Secundaria en nuestro país. Desde este enfoque, se asume que en Secundaria el alumnado ya posee un dominio de las habilidades instrumentales básicas, como la lectura, pasando de ser la lectura un objeto de aprendizaje, a constituirse en una herramienta de aprendizaje. El asumir este hecho, puede ir en detrimento de una instrucción necesaria que asegure el correcto dominio metacognitivo por parte del alumnado de diferentes estrategias de comprensión lectora a lo largo de la Secundaria, tal como ha puesto de manifiesto el presente estudio.

No obstante, estas conclusiones deben considerarse dentro de las limitaciones propias del presente estudio. La primera de ellas viene impuesta por el tipo de instrumento de evaluación por el que se ha optado. Diferentes revisiones sobre los instrumentos de evaluación han puesto de manifiesto las limitaciones vinculadas al uso de instrumentos de naturaleza off-line como la entrevista o cuestionario de respuesta abierta del presente estudio (Fidalgo & García, 2009; Veenman, 2011b); si bien su uso ha sido extenso en el ámbito de la lectura (ver Paris & Flukes, 2005). No obstante, en la actualidad las críticas sobre la validez de las medidas de auto-informe, unido al avance que las nuevas tecnologías han supuesto en el impulso de métodos de evaluación on-line, unida a la baja correlación entre medidas similares de naturaleza off-line frente a on-line (Veenman, 2005; Winne & Jamieson, 2002), han hecho que en la actualidad se

abogue por la necesidad de incluir medidas on-line para la evaluación de la metacognición y las estrategias en lectura. En este sentido, cabe señalar que pese a esta limitación, estudios previos desarrollados en nuestro país, de características similares pero desarrollados a través de medida de evaluación on-line como la triple tarea, han ofrecido conclusiones coincidentes con las del presente estudio, al sugerir que desde un punto de vista evolutivo no hay diferencias significativas en las estrategias seguidas en la realización de una tarea híbrida de lectoescritura entre los alumnos de Primaria y Secundaria (Fidalgo, Torrance, Arias-Gundín & Martínez-Cocó, 2014).

Otra de las lagunas que cabe señalar del estudio viene dada por no haber incluido alguna medida específica de comprensión lectora del alumnado que permitiera analizar la influencia de las diferentes estrategias en el rendimiento lector, y también comprobar si la ausencia de un mayor dominio estratégico del alumnado en la Secundaria frente a la Primaria, va unido o no a la ausencia de una competencia lectora mayor en el alumnado de Secundaria. En este sentido, estudios previos han determinado la ausencia de diferencias significativas en el rendimiento del alumnado de Primaria frente a Secundaria en tareas de lectura como el resumen (Fidalgo et al., 2014). Otra limitación está unida a la generalización de las conclusiones de este estudio. El hecho de que la muestra del estudio pertenezca a una misma comunidad autónoma y provincia, unida a la transferencia que existe en nuestro país de las competencias en materia educativa a las

## *Capítulo 5*

comunidades autónomas, lleva a plantearse los límites en la generalidad de estos resultados a nuestro país.

Pese a todo ello, los resultados ofrecidos por el presente estudio permiten sugerir una serie de implicaciones a nivel práctico o aplicado en el ámbito educativo. En primer lugar, parece importante un cambio en la enseñanza y en el tratamiento instruccional de la comprensión lectora tanto en Educación Primaria como en Secundaria. En coherencia con lo señalado en estudios previos (Barbosa & González, 2014; Chirilos, 2014; De Bruit et. Al, 2011; Heit, 2011; Patiño & Restrepo, 2013 ), indican que, a menudo, la instrucción en comprensión lectora en las aulas se centra en un tipo de enseñanza basada exclusivamente en la lectura del texto en voz alta y en cuestiones sobre el texto realizadas por el profesor principalmente después de la lectura, dejando a un lado otro tipo de estrategias metacognitivas importantes que se deben trabajar también antes y durante la lectura. Por ello, parece necesario un cambio en la enseñanza que incluya la instrucción explícita de estrategias de comprensión lectora de carácter metacognitivo, en las que el alumno asuma un mayor control en su proceso de comprensión a lo largo de toda la actividad lectora y no sólo al finalizar la misma. En este sentido, sería adecuado trabajar estrategias que orienten el proceso de comprensión en toda sus fases, desde el inicio de la lectura, como pueden ser aquellas que se dan antes de la lectura, del tipo de la activación de conocimientos previos, pasando por estrategias de

monitorización del propio proceso lector, como puede ser el realizarse autopreguntas acerca de la comprensión de lo que se está leyendo o mantener el control de la velocidad lectora para asegurar que se está siguiendo la adecuada para la comprensión, y finalizando con estrategias centradas en el después de la lectura (Llamazares, Ríos, & Buisán, 2013). No en vano, la enseñanza de estrategias metacognitivas en comprensión lectora, tal y como se ha señalado a nivel empírico, tendría una repercusión notable en la mejora del dominio lector de nuestro alumnado (Johnson et al., 2011; Mason, 2004; Mason, 2007; Mason, 2008; Mason, 2014; Mason et al., 2013; Mason, Hickey et al., 2006; Mason et al., 2006; Mason et al., 2012; Rogevich & Perin, 2008); aspecto específicamente deficitario en nuestro país tal como corroboran diferentes evaluaciones internacionales (PIRLS, 2011; PISA, 2009).

Así pues, modificar las metodologías de enseñanza empleadas por los docentes en el campo de la comprensión lectora, abordando la enseñanza de la misma mediante la implementación de programas de instrucción estratégica centrados en potenciar el desarrollo estratégico y autorregulado de los alumnos durante el proceso de lectura, podría contribuir a mejorar los resultados en competencia lectora que obtienen los estudiantes españoles y a superar algunas de las problemáticas vigentes en la actualidad relacionadas precisamente con el tipo de formación que los alumnos reciben por parte del profesorado en el campo de la comprensión lectora (Mason, 2008;

Mason, 2014; Mason et al., 2013; Mason et al., 2012); objetivo que se planteará en el siguiente capítulo empírico de la presente tesis doctoral.

## Referencias

- Aghaie, R., & Zhang, L. (2012). Effects of explicit instruction in cognitive and metacognitive reading strategies on Iranian EFL students' reading performance and strategy transfer. *Instructional Science*, 1-19.
- Ahmadi, M., Hairul, N., & Kamarul, M. (2013). The Importance of Metacognitive Reading Strategy Awareness in Reading Comprehension. *English Language Teaching*, 6(10), 235-244.
- Alexander, J. M., Carr, M., & Schwanenflugel, P. J. (1995). Development of metacognition in gifted children: Directions for future research. *Developmental Review*, 15, 1–37.
- Anaya Nieto, D. (2005). Efectos del resumen sobre la mejora de la metacomprensión, la comprensión lectora y el rendimiento académico. *Revista de Educación*, 337, 281-294.
- Arias- Gundín, O., Fidalgo, R., Martínez-Cocó, B., & Bolaños, J. (2011). Estrategias de comprensión lectora en alumnos de educación primaria y secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(3), 613-620.

- Arias Gundín, O., Fidalgo, R., & Robledo, P. (2012). Metacognición y comprensión lectora: conocimiento y uso de estrategias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 2(1), 195-201.
- Baker, L. (2005). Developmental Differences in Metacognition: Implications for Metacognitively Oriented Reading Instruction. In S. E. Israel, C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.) (2005). *Metacognition in Literacy Learning Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development* (pp. 61-80). Mahaw, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). New York: Longman.
- Baker, L., DeWyngaert, L. U., & Zeliger-Kandasamy, A. (2015). Metacognition in Comprehension Instruction: New Directions, In S. R. Parris, & K. Headley (Eds.). *Comprehension Instruction: Edition Research-Based Best Practices* (3rd Ed.). New York: Guilford Press.
- Barbosa, C & González, R. (2014). La actividad metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de décimo grado. *Psicología desde el Caribe*, 31(1), 79-101.

## Capítulo 5

- Brown, A. L., Armbruster, B.B., & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. En J. Orasanu (Ed.). *Reading comprehension: From research to practice*. Hillsdale, NJ: L.E.A.
- Calero, A. (2012). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Calero, A. (2013) El lector como reparador de significado. Un ejemplo práctico de instrucción directa en estrategias metacognitivas. *Didáctica de la Lengua y Literatura*, 25, 83-115.
- Cerchiaro, E., Sánchez, L., Herrera, J., Arbeláez, M., & Gil, H. (2011). *Un acercamiento a la metacognición y la comprensión lectora en estudiantes universitarios de México y Colombia*. Universidad del Magdalena. Santa Marta, Colombia.
- Chana, M., Nordin, Z., Siming, I., Chandio., A., & Koondher, M. (2015). Developing Reading Comprehension through Metacognitive Strategies: A Review of Previous Studies *English Language Teaching*, 8(8),181-186.
- Chirilos, N.M. (2014). *Estrategias metacognitivas en el proceso de investigación científica*. (Tesis de Doctorado). Recuperada de <https://www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=2014000000861>
- Cornejo, T. (2002). Modelamiento metacognitivo: Un aprendizaje de estrategias para la comprensión de lectura. *Horizontes*

*Educativas* 7 (1), 64-70.

- De Bruin, A. B. H., Thiede, K. W., Camp, G., & Redford, J. (2011). Generating keywords improves metacomprehension and self-regulation in elementary and middle school children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(3), 294–310. doi:10.1016/j.jecp.2011.02.005
- De Lera, P. (2012). Análisis componencial de la Instrucción estratégica en la Comprensión lectora: Revisión e instrucción. Trabajo fin de Master no publicado, Universidad de León, León, España.
- Eilers, L.H., & Pinkley, C. (2006). Metacognitive strategies help students to comprehend all text. *Reading Improvement*, 43(1), 13-29.
- Elosua, P., & Mújica, J. (2013). Invariance levels across language versions of the PISA 2009 reading comprehension test in Spain. *Psicothema*, 25(3), 390-395.
- Eme, E., Puustinen, M., & Coutelet, B. (2006). Individual and developmental differences in reading monitoring: when and how children evaluate their comprehension? *European Journal for Psychology of Education*, 21(1), 91-115.
- Fidalgo, R., & García, J. N. (2009). La evaluación de la metacognición en la composición escrita. *Estudios de Psicología*, 30(1), 51-72
- Fidalgo, R., Torrance, M., Arias, O., & Martínez, B. (2014). Comparison of reading-writing patterns and performance of

## Capítulo 5

- students with and without reading difficulties. *Psicothema*, 26(4), 442-448. Doi: 10.7334/psicothema2014.23
- Flavell, J. H. (1971). First's discussants comments. What is memory development the development of?. *Human Development*, 14, 272-278.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L.S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities from identification to intervention*. New York: The Guildford Press.
- Flórez, R., Torrado, M, Arévalo, I., Mesa, C., Mondragón, S. & Pérez, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y Función*, 18, 15-44.
- Heit, I. A. (2011). *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura*. Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina, Facultad Teresa de Ávila. Departamento de Humanidades. Recuperada de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/estrategias-metacognitivas-comprension-lectora-heit.pdf>
- Hong-Nam, H. (2014). ELL High School Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategy Use and Reading Proficiency. *TESL-EJ*, 18(1), 1-16.
- Jacobs, J.E., & Paris, S.G. (1987). Children's metacognition about

- reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.
- Johnson, J., Reid, R., & Mason, L.H. (2011). *Improving recall of high school students with ADHD. Remedial and Special Education*.
- Kolic-Vehovec, S., & Bajanski, I. (2006). Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary-school students. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 439-451.
- Kozminsky, E., & Kozminsky, L. (2001). How do general knowledge and reading strategies ability relate to reading comprehension of high school students at different educational levels? *Journal of Research in Reading*, 24(2), 187-204.
- Ladino, Y. & Tovar, J. (2005). Evaluación de las estrategias metacognitivas para la comprensión de textos científicos. *Enseñanza de las ciencias*, 23(3), 1-5.
- Larrañaga, L., & Yubero, S. (2015). Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. *Revista de estudios sobre lectura*, 14, 18-27.
- Leach, J. M., Scarborough, H. S., & Rescorla, L. (2003). Late-emerging reading disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 95, 211-224.
- Leopold, C., & Leutner, D. (2011). Science text comprehension: drawing, main idea selection, and summarizing as learning strategies. *Learning and Instruction*, 1(11). doi:10.1016/j.learninstruc.2011.05.005.

## Capítulo 5

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE-A-2006-7899.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE 295 & 97858.

López, G. & Arciniegas E. (2003). El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. *Revista Lenguaje*, 31, 118-141.

Llamazares Prieto, M. T., & Ríos Caricia, I., & Buisán Serradell, C. (2013). Aprender a comprender: Actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista española de pedagogía*, 255, 309-326

Llamazares, M.T., & Alonso-Cortés, M.D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *Revista Iberoamericana de educación*, 71, 151-171.

Martínez, M C. (2001). *Una propuesta para leer, escribir y aprender*. Buenos Aires.

Mason, L. H. (2004). Explicit self-regulated strategy development versus reciprocal questioning: Effects on expository Reading comprehension among struggling readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, 283- 296.

Mason, L. H. (2007). *Effects of self-regulated strategy development instruction on reading and writing for 5th grade students who struggle with learning: A longitudinal study*. Presentation at the Pacific Coast Research

Conference, San Diego, CA.

Mason, L. H. (2008). *Self-regulated strategy development reading comprehension and writing instruction for middle school students with disabilities.*

Presentation at the Pacific Coast Research Conference, San Diego, CA.

Mason, L. H., Davison, M. D., Hammer, C.S., Miller, C.A., & Glutting, J. (2013). Knowledge, writing, and language outcomes for a reading comprehension and writing intervention. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26(7), 1133-1158.

Mason, L. H., Hickey Snyder, K., Sukhram, D. P., & Kedem, Y.

Mason, L. H., Meadan, H., Hedin, L. R., & Cramer, A. M. (2012). Avoiding the struggle: Instruction that supports students' motivation in reading and writing about content material. *Reading and Writing Quarterly*, 28(1), 70-96.

Mason, L. H., Meadan-Kaplansky, H., Hedin, L., & Corso, L. (2006). Self-regulated strategy development instruction for expository text comprehension. *Teaching Exceptional Children*, 38, 47-52.

Mason, L.H. (2014). Explicit instruction for strategy development in two multi-component expository reading interventions: Effects for students who struggle with comprehension. (Submitted manuscript).

Mateos, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Buenos Aires: Aique.

Metcalf, J., & Finn, B. (2013). Metacognition and control of study

## Capítulo 5

- choice in children. *Metacognition and Learning*, 8, 19–46.
- Muñoz-Muñoz, A., & Ocaña, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 223-244. doi: <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5865>
- Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. En M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.) *The science of reading. A handbook* (pp. 248-266). Oxford: Blackwell Publishing.
- Navas, M.J., & Urdaneta, E.J. (2011). PISA y el triángulo de la evaluación. *Psicothema*, 23(4), 701-706.
- OECD. (2003). PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana. Informe español. Madrid: Ministerio de Educación.
- OECD. (2009). PISA 2009. Informe español. Madrid: Ministerio de Educación.
- Paris, J. G., & Flukes, J. (2005). Assessing children's metacognition about strategic reading. In S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning* (pp. 121–139). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Patiño Vélez, J. P., & Restrepo Sánchez, P. A. (2013). *Estrategias metacognitivas: Herramientas para mejorar la comprensión textual en estudiantes de básica primaria*. Recuperado de: <http://200.24.17.68:8080/jspui/handle/123456789/1573>
- Pintrich, P. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning,

- Teaching and Assessing. *Theory into Practice*, 41, 4, 219- 225.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249–284). San Diego: Academic Press.
- Poggioli, L. (1998). *Estrategias metacognoscitivas*. Caracas: Fundación Polar.
- Ramirez, , P., Rossel., & Nazar, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 213-231.
- Rogevich, M.E., & Perin, D. (2008). Effects on science summarization of a reading comprehension intervention for adolescents with behavior and attention disorders. *Exceptional Children*, 74, 135-154.
- Santiago G., Álvaro W., Castillo, P., Myriam C. & Ruiz, R., Jaime. (2005). *Lectura, metacognición y evaluación*. Bogotá: Alejandría Libros.
- Schmitt, M. C., & Sha, S. (2009). The developmental nature of meta-cognition and the relationship between knowledge and control over time. *Journal of Research in Reading*, 32, 254–271.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351–371

## Capítulo 5

- Serrán, G. (2002). *Improving reading comprehension: a comparative study of metacognitive strategies*. Tesis de Maestría. Kean University. Recuperado, de [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/0d/d9/1e.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/0d/d9/1e.pdf)
- Stevens, R. J. (2003). Student team reading and writing: a cooperative learning approach to middle school literacy instruction. *Educational Research and Evaluation, 9*(2), 137-160.
- Thiede, K. W., Dunlosky, J., Griffin, T. D., & Wiley, J. (2005). Understanding the delayed-keyword effect on metacomprehension accuracy. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 31*(6), 1267–1280. doi:10.1037/0278-7393.31.6.1267
- Thiede, K. W., Griffin, T., & Wiley, J. (2011). Test expectancy affects meta- comprehension accuracy. *British Journal of Educational Psychology, 81*, 264-273.
- Thomas, K. F. & Barksdale-Ladd, M. A. (2000). Metacognitive processes: teaching strategies in literacy education courses. *Reading Psychology, 21*, 67-84.
- Van der Stel, M., & Veenman, M. V. J. (2010). Development of metacognitive skillfulness: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences, 20*, 220–224.
- Van Keer, H. K. (2004). Fostering reading comprehension in fifth

- grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 37-70
- Veenman, M. V. J. (2005). The assessment of metacognitive skills: What can be learned from multi-method designs? In C. Artelt & B. Moschner (Eds.), *Lernstrategien und Metakognition: Implikationen für Forschung und Praxis* (pp. 75–97). Berlin: Waxmann
- Veenman, M. V. J., Wilhelm, P., & Beishuizen, J. J. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and Instruction*, 14, 89–109.
- Veenman, M. V. J. (2011a). Learning to self-monitor and self-regulate. In R. Mayer & P. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 197–218). New York: Routledge.
- Veenman, M. V. J. (2011b). Alternative assessment of strategy use with self-report instruments: A discussion. *Metacognition and Learning*, 6, 205–211.
- Veenman, M. V. J., & Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences*, 15, 159–176.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3–14. <http://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>

## Capítulo 5

- Veenman, M. V. J., Wilhelm, P., & Beishuizen, J. J. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and Instruction, 14*, 89–109.
- Weil, L. G., Fleming, S. M., Dumontheil, I., Kilford, E. J., Weil, R. S., Rees, D. G. . . . Blakemore, S. (2013). The development of metacognitive ability in adolescence. *Consciousness and Cognition, 22*, 264–271.
- Wiley, J., Griffin, T., & Thiede, K. W. (2005). Putting the comprehension in metacomprehension. *Journal of General Psychology, 132*, 408e428. doi:10.3200/GENP.132.4.408-428.
- Williams, J., & Atkins, G. (2009). The role of metacognition in teaching reading comprehension to primary students. En D. Hacker, J. Dunlosky & A. Graesser (coords.), *Handbook of Metacognition in Education*(pp. 26-42). Nueva York: Routledge.
- Winne, P. H., & Jamieson-Noel, D. (2002). Exploring students' calibrations of self reports about study tactics and achievement. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 551–572.
- Young, D. & Ley, K. (2004). Effectiveness of POME instructional model. Research y Teaching. *Developmental Education, 21*(1), 5-13.



## **Instrucción Estratégica y Autorregulada vs. Instrucción Directa para la Mejora de la Comprensión Lectora**

# 6

### **Introducción**

El papel de la comprensión lectora en el proceso de aprendizaje y enseñanza es clave. Su carácter transversal conlleva efectos colaterales, positivos o negativos, sobre el resto de áreas académicas (Beltrán, Campos, & Repetto, 2006), tanto que, las dificultades del lector en la comprensión de textos se transfieren al resto de áreas curriculares (Fuchs, Mock, Morgan, & Young, 2003; Hines, 2009; Nelson & Machek, 2007; Powel, Fuchs, Fuchs, Cirino, & Fletcher, 2009).

Dada su importancia, no es de extrañar el interés a nivel científico por validar enfoques instruccionales dirigidos a garantizar el logro de una competencia lectora en todo el alumnado. De ello, han dado cuenta los diferentes meta-análisis y revisiones empíricas desarrolladas en los últimos años en el ámbito del dominio lector, en alumnado con y sin dificultades de aprendizaje (Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001; Klinger, Urbach, Golos, Brownell, & Menon, 2010; Liang, Peaterson & Graves, 2005; Vaughn & Fuchs, 2003).

En este sentido, una de las conclusiones recurrentes extraídas de los diferentes meta-análisis del ámbito instruccional en la comprensión lectora, es la eficacia de programas de instrucción focalizados en estrategias de comprensión para la mejora de la competencia lectora del alumnado (Ripoll & Aguado, 2014; Biancarosa & Snow, 2004; *National Association of State Boards of Education*, 2006; Kamil, 2003).

Dicho enfoque instruccional de carácter estratégico, viene avalado también por evidencias empíricas que demuestran cómo aquellos lectores competentes, son precisamente los que tienen un dominio de estrategias de comprensión lectora, aquéllos que: fijan el propósito de la lectura, monitorizan su comprensión, relacionan el contenido de la lectura con su conocimiento previo, parafrasean partes difíciles del texto, generan auto-preguntas, dibujan esquemas o mapas, y utilizan una gran variedad de estrategias de comprensión (Denton *et al.*, 2007; Pressley, 2006; Pressley & Afferbach, 1995; Veenman, 2013); las cuales además las utilizan de forma flexible y autorregulada (Mayer, 2002; Pressley, 2002); al contrario que ocurre con aquellos alumnos con una baja competencia lectora o problemas o dificultades en su comprensión (Paris, Lipson, & Wixson, 1983; Paris, Wasik, & Turner, 1991).

Dentro de este enfoque estratégico y autorregulado, existen diferentes modelos y programas instruccionales cuya eficacia se ha corroborado empíricamente, tales como: el *modelo de estrategias de comprensión lectora*, el *Modelo de Orientación hacia la Lectura (Concept Oriented Reading Instruction: CORI)*, el *Modelo de Estrategias Colaborativas*

## Capítulo 6

de Lectura (*Collaborative Strategic Reading: CSR*), el Modelo de Información de Estrategias hacia el Aprendizaje (*Informed Strategies for learning :ISL*), el Modelo de Estrategias Comunicativas de Lectura (*Communicative Reading Strategies : CRS*), el Modelo de estrategias de aprendizaje asistida por pares, el Programa Pensar antes, durante y después de la lectura (*Thinking before reading, think While reading, think After reading : TWA*), el Modelo de Relación Pregunta/Respuesta (*Question Answer Relationship: QAR*), el modelo de Enseñanza Recíproca y por último, el modelo de *estrategias transaccionales o Students Achievement Independent Learning*. El capítulo 3 de la tesis doctoral recoge su revisión empírica, habiéndose extraído de la misma algunas características comunes a los modelos o programas de naturaleza estratégica y autorregulada. Todos ellos comparten la instrucción explícita de estrategias específicas de comprensión lectora dirigidas a apoyar el procesamiento de alto nivel cognitivo del alumnado durante la tarea de leer, con el fin de alcanzar una comprensión profunda del texto, generalmente a través de andamiajes como reglas nemotécnicas, organizadores, etc. Son muchas las estrategias de comprensión lectora que se han instruido a través de este enfoque estratégico, cada una de ellas dirigida a favorecer cierto nivel de procesamiento o la superación de dificultades específicas en diferentes niveles (ver capítulo 3). No obstante, de todos ellos, cabe destacar el modelo de enseñanza recíproca, que cuenta con una mayor evidencia científica avalando su efectividad, y en el que se han instruido cuatro estrategias de comprensión lectora, que corresponden a cada uno de los niveles de procesamiento implicados en la comprensión profunda de un texto.

Así, se trabaja una estrategia o actividad específica para cada una de las cuatro categorías de procesos implicados en la comprensión lectora (Block & Pressley, 2007). En primer lugar, los procesos implicados en la comprensión de palabras de difícil comprensión o significados múltiples en el texto, a través de la estrategia de clarificar. En segundo lugar se trabajan los procesos necesarios para interpretar las múltiples oraciones de un párrafo, mediante la selección, consideración e integración de la información clave de cada párrafo mediante la estrategia de resumir e interrogar. También los procesos necesarios para comprender la organización de la información textual, su estructura, patrón organizacional, género textual, etc, a través de la estrategia de resumir, principalmente, aunque no de modo exclusivo. Y por último, los procesos implicados en la activación y actualización del conocimiento adquirido a través de la lectura del texto, construyendo inferencias y valorándolas mediante la predicción.

Otra característica compartida por los modelos de instrucción estratégica y autorregulada viene dada por la complejidad de la secuencia instruccional que siguen para la enseñanza de las estrategias. Todos ellos tienen una naturaleza multi-componente, combinando en diferentes secuencias, varios elementos instruccionales como: enseñanza explícita del conocimiento metacognitivo de la estrategia, reglas nemotécnicas de las mismas, práctica colaborativa, andamiaje y feedback del profesorado, modelado y emulación de la estrategia, interacción dialógica entre profesor-alumno, una transferencia en la

## *Capítulo 6*

responsabilidad de la aplicación de la estrategia o una disminución progresiva del andamiaje, etc. No obstante, al igual que ocurre en otras áreas (Fidalgo & García, 2007; Robledo & García, 2017), en función de qué corriente teórica fundamente en mayor medida el modelo instruccional, el énfasis para alcanzar un dominio autorregulado de la estrategia, se pone en diferentes elementos instruccionales clave, como por ejemplo, el modelado y la emulación, en el caso de un enfoque teórico dominante de naturaleza socio-cognitiva (Zimmerman, 2013), o en la interacción y el diálogo entre experto y novato que le permita al novato la interiorización de la estrategia, en un enfoque teórico principalmente de naturaleza socio-cultural (Vygotsky, 1978).

Estas dos características de la instrucción estratégica y autorregulada en torno a su naturaleza compleja y multi-componente, tanto en relación a las estrategias de comprensión lectora que instruye, como a la secuencia compleja en base a cómo las instruye; conlleva limitaciones a dos niveles: educativo y científico. Desde la perspectiva educativa aplicada, el profesorado se encuentra en la disyuntiva de decidir sobre qué estrategias entrenar, y a través de qué secuencia instruccional, cómo las debe enseñar, qué componentes instruccionales son los que debe seguir, cuáles son las claves para que su instrucción sea eficaz, etc. Y por otra parte, desde un punto de vista científico, dicha complejidad dificulta determinar qué componentes o habilidades de las entrenadas son clave en el desarrollo de la competencia lectora, surgiendo interrogantes en torno a: si es clave la adquisición de un

conocimiento metacognitivo de la estrategia, si hay determinados componentes que son los que garantizan el dominio autorregulado de la estrategia, o si este es inherente a su uso y práctica, o sobre qué componentes instruccionales aseguran que el alumnado logre el dominio de la estrategia, y una autorregulación de su uso, etc.... En torno a todas estas cuestiones e interrogantes, claves tanto a nivel educativo como científico, surge el objetivo de este estudio.

## **Objetivos e Hipótesis**

El objetivo general de este estudio es *analizar la eficacia comparativa de dos enfoques instruccionales dirigidos a la mejora de la comprensión lectora del alumnado de 5º y 6º de Primaria; basados, bien en la instrucción estratégica y autorregulada, o bien en la instrucción directa, en ambos casos, de cuatro estrategias específicas de comprensión lectora: clarificar, interrogar, predecir y resumir.*

Este objetivo general se divide en dos más específicos que son los siguientes. En primer lugar, *analizar la eficacia comparativa de la instrucción estratégica y autorregulada frente a la instrucción directa en la mejora del rendimiento en comprensión lectora del alumnado de 5º y 6º de Primaria.* Y por otra parte, *analizar cómo influye el patrón instruccional propio de la instrucción estratégica y autorregulada frente al de la instrucción directa en el dominio que alcanza dicho alumnado de las estrategias de comprensión lectora entrenadas.*

En relación al primer objetivo, cabe sugerir en base a la

## Capítulo 6

revisión empírica realizada en el capítulo 3 de esta tesis, así como, de las conclusiones obtenidas en diferentes meta-análisis del ámbito de estudio, que la instrucción estratégica y autorregulada tendrá una mayor efectividad para la mejora del rendimiento lector del alumnado. No obstante, cabe reconocer aquí que existen evidencias a nivel científico, aunque sean en habilidades parejas como la escritura, que también avalan una eficacia similar de programas focalizados en una instrucción directa de estrategias en torno a la habilidad en cuestión, apoyada su práctica a través del uso de reglas nemotécnicas, organizadores gráficos, etc. (López, Torrance, Rijlaarsdam, & Fidalgo, 2017); no obstante, este resultado debería ser verificado específicamente en el ámbito de la comprensión lectora; a lo que dará respuesta el presente estudio.

Por otra parte, en relación al segundo objetivo, que era: *analizar cómo influye el patrón instruccional propio de la instrucción estratégica y autorregulada frente al de la instrucción directa en el dominio que alcanza el alumnado de 5º y 6º de Primaria, de las estrategias de comprensión lectora entrenadas*, se espera que aquellos alumnos que han recibido el programa de instrucción estratégica y autorregulada obtengan un mayor dominio y competencia en las estrategias de comprensión lectora entrenadas que el grupo que recibió la instrucción directa. Dicha hipótesis viene avalada por el papel clave que técnicas instruccionales, propias de la instrucción estratégica y autorregulada y carentes en la instrucción directa, tales como el modelado con pensamiento en voz alta, mostrando el uso de auto-instrucciones que sigan un enfoque autorregulado en la aplicación de la estrategia

ha mostrado en el logro de un dominio estratégico por parte del alumnado (Braaksma, Van den Bergh, Rijlaarsdam, & Couzijn, 2001; Couzijn, 1999; Fidalgo, Torrance, Rijlaarsdam, van den Bergh & Álvarez, 2015).

## **Método**

### **Participantes**

En este estudio participaron un total de 182 alumnos (49.4% hombres, 50,4% mujeres) de 5º y 6º curso de Educación Primaria (N =103 y 79, respectivamente); con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años, y pertenecientes a tres centros educativos de León y su provincia, concretamente dos centros públicos y un centro concertado.

También participaron 11 profesores- tutores de quinto y sexto curso de Educación Primaria.

La muestra estaba distribuída en un total de 11 grupos: 6 grupos recibieron el programa estratégico y autorregulado ( $n = 103$ ) y 5 grupos el programa de instrucción directa ( $n = 79$ ).

En dos de los colegios participaron cuatro clases, en cada uno de ellos: 2 grupos de instrucción estratégica y autorregulada (un grupo de 5o y otro de 6o de EPO) y 2 grupos de instrucción directa (un grupo de 5o y otro de 6o de EPO) por cada colegio.

En otro de los colegios fueron tres clases: dos grupos

## Capítulo 6

recibieron instrucción estratégica (un grupo de 5o y otro 6o de EPO) y otra instrucción directa (un grupo de 5o de EPO).

La distribución de los grupos a las condiciones fue aleatoria, si bien la distribución de las condiciones entre los cursos y los colegios se controló. En la siguiente tabla se muestra la distribución por curso, género y grupos de intervención.

Tabla 6.1.  
*Distribución por género, curso e intervención de la muestra participante en el estudio*

Características	Condiciones		
	IE	ID	Total
Nº participantes	103	79	182
Sexo			
Hombre	51	39	90
Mujer	52	40	92
Curso			
5º	56	47	103
6º	47	32	79

IE= instrucción estratégica y autorregulada; ID= instrucción directa y práctica guiada

## Medidas de Evaluación

Para la evaluación de los efectos de la instrucción se tomaron evaluaciones pre y postest de dos tipos de medidas complementarias, centradas en las estrategias de comprensión lectora del alumnado y en su rendimiento lector. Con relación a las *medidas focalizadas en las estrategias de comprensión lectora* del alumnado, en concreto se evaluó el dominio de las cuatro estrategias de comprensión lectora específicamente entrenadas: *clarificar, interrogar o*

*preguntar, predecir y resumir.* Las tres primeras estrategias (clarificar, predecir, e interrogar) fueron evaluadas a través de tareas específicas diseñadas ad hoc, ligadas a la lectura de un texto específico, basadas en estudios previos (ver Andreassen & Braten, 2011; Spörer et al., 2009). Por su parte, la *estrategia de resumir* se evaluó a través de una medida on-line, variante de la triple tarea (Olive, Kellogg, & Piolat, 2002), denominada reading log y que consistía en un informe retrospectivo en tiempo real del alumnado sobre el tipo de proceso/actividad que estaba llevando a cabo durante la tarea de resumir el texto, a partir del que se extrapolaron diferentes medidas e indicadores relacionados con el tipo de estrategia que utilizaba el alumnado a la hora de resumir un texto. Por otra parte, como medida del *rendimiento en comprensión lectora del alumnado* se evaluó la calidad global del resumen del logrado por el alumnado en la tarea. Dicha medida ha sido tomada en estudios previos como un indicador del nivel de comprensión lectora alcanzado (Spörer, Brunstein, & Kieschke, 2009). Todas ellas pasan a describirse a continuación con detalle.

### **Tarea de lectura y resumen.**

El alumnado debía realizar la lectura y resumen de un texto de naturaleza expositiva. Para ello, se le daba una hoja en la que se le presentaba el texto fuente a resumir, y dos hojas adicionales, una para escribir su resumen y otra hoja de borrador para tomar todas aquellas anotaciones que necesitara si lo creía conveniente.

## *Capítulo 6*

Adicionalmente en la propia hoja del texto fuente podía realizar todas las anotaciones, subrayados, etc. que necesitara.

Se utilizaron cuatro tipos de textos sobre diferentes temáticas: el desierto, los juegos olímpicos, los astronautas y el jamón ibérico. Todos ellos se elaboraron ad hoc, y se controló en su diseño que fueran equiparables en torno a parámetros como: número de palabras (Media = 873.2 palabras), número de párrafos ( $n = 5$ ) número de unidades discursivas y tipología (principales, secundarias, terciarias, ejemplos), o grado de dificultad del vocabulario. Dicho control se realizó a través de juicios de expertos, en sucesivas sesiones de trabajo individual para analizar los parámetros de equivalencia, y grupal para discutir posibles puntos de desencuentro y nuevas re-elaboraciones de los textos. No obstante, los textos fueron contrabalanceados controlando la condición y el momento de evaluación. La presentación de dichos textos fue en una hoja A4 por una sola cara, diferenciando el fondo de los correspondientes párrafos con diferentes colores, hecho que encuentra su explicación en la evaluación de la estrategia de resumir.

### **Evaluación estrategia de predecir.**

Dicha prueba de evaluación se diseñó en base a estudios previos como los de Hart y Speece (1998) o Andreassen y Braten (2011), consistiendo en lo siguiente. Antes de la realización de la tarea de lectura y resumen del texto, al alumnado se le facilitó una hoja que contenía el título, y el supuesto primer y el último párrafo

del texto que iban a leer y resumir a continuación, sobre la temática que les hubiera tocado en ese momento. A partir de dicha información el alumnado debía escribir a continuación qué tipo de información iba a encontrar en el texto que iba a leer a continuación, es decir, predecir lo que van a leer más tarde.

La información proporcionada por el alumnado se puntuó en base a los siguientes criterios: por cada uno de los conceptos relevantes sobre el tema del texto incluidos en la predicción, independientemente de que estuvieran o no recogidos en el texto que se iba a leer recibía un punto; si el alumno identificaba en su predicción el objetivo o finalidad del texto o su tipología textual se daba un punto adicional por cada uno de ellos; finalmente, si el alumnado explicaba en base a qué características o a qué aspectos evaluados había hecho su predicción se daba un punto adicional por cada uno de ellos. A su vez, todos aquellos posibles conceptos e informaciones proporcionados por el alumnado y que aparecían de forma expresa en los dos párrafos que se les proporcionaban no eran puntuados, así como cuando se hacía referencia explícita al título, o cuando da una valoración sin más del texto que se iba a leer (Ej. *El texto que vamos a leer incluirá cosas muy importantes o muy interesantes de los astronautas*).

La evaluación se realizó en base a un doble corrector, ciego a las condiciones experimentales y momentos del estudio, obteniéndose unos índices de acuerdo adecuados para los diferentes momentos ( $r$  de .85 a .70). Se tomó como puntuación final la media entre los dos correctores.

### **Evaluación estrategia de clarificar.**

Para la evaluación de la estrategia de clarificar, una vez finalizada la tarea de lectura y resumen, y con el texto fuente disponible, el alumnado debía identificar qué palabras o conceptos del texto necesitarían ser aclarados a un alumno de menor edad. Se puntuaba con un punto cada palabra o concepto difícil identificado por el alumnado correspondiente a cada texto. (en base a estudios previos de Andreassen & Braten, 2011; Hart & Speece, 1998; Spörer, Brunstein, & Kiescheke, 2009). Nuevamente, la corrección se hizo a través de doble corrector ciego, obteniéndose unos índices de correlación adecuados, que variaban de  $r = .94$  a  $r = .89$ . Como puntuación final se calculó la media entre correctores.

### **Evaluación de la estrategia de interrogación.**

Tras la tarea de lectura y resumen el alumnado era instado a escribir cinco preguntas importantes que su profesor les podría hacer sobre el texto que acababan de leer y que aún tenían disponible para la realización de esta evaluación. Para la corrección de las preguntas elaboradas por el alumnado se siguieron los criterios utilizados en estudios previos de Spörer, Brunstein y Kiescheke (2009), dando a cada pregunta una puntuación de 0 a 5, en función de: 0 puntos si no había pregunta; 1 punto si la pregunta era sobre un detalle tomada del texto; 2 puntos si la pregunta era elaborada

propia sobre un detalle del texto; 3 puntos si la pregunta era tomada del texto sobre un aspecto importante; 4 puntos si la pregunta era de elaboración propia sobre un aspecto importante del texto; 5 puntos si la pregunta incluía una inferencia, comparación, causa-efecto. Nuevamente los índices de acuerdo entre correctores para estas puntuaciones fueron adecuadas, con un índice de acuerdo medio de .70; hallándose como puntuación final la media entre correctores.

### **Evaluación de la estrategia de resumen.**

Para la evaluación de la estrategia de resumen se tomó una medida on-line basada en la triple tarea (Olive et al., 2002) y utilizada en estudios previos del equipo (ver Fidalgo, Torrance, & Arias, 2014), que consistía en lo siguiente. Durante la tarea de leer y resumir el texto, a intervalos aleatorios de tiempo, con una duración media de 30 segundos, el alumnado oía una señal auditiva (bip), teniendo que realizar en ese momento una retrospección inmediata sobre el tipo de actividad/acción que estaban realizando justo en el momento en que oyeron la señal.

Para dar su respuesta contaban, en una hoja adicional, con un registro o reading log, que recogía un listado de actividades o acciones que el alumnado podía estar haciendo durante la tarea de leer y resumir el texto. En concreto, dichas actividades fueron las siguientes: *leer texto* diferenciado por colores según qué párrafo del texto estuvieran leyendo u ojeando, *pensar* si estaban pensando en el

## Capítulo 6

texto, en algo que no entendían o en el resumen, *tomar notas* si estaban subrayando o tomando notas en el texto, *escribir resumen* si estaban escribiendo o cambiando algo en el resumen, *leer resumen* si estaban leyendo u ojeando lo escrito en el resumen, *y otros* si estaban haciendo algo no relacionado con la tarea. Para asegurar la fiabilidad de la respuesta del alumnado sobre el tipo de actividad que estaba realizando en el momento en que oyó la señal, todo el alumnado fue entrenado en una sesión inicial sobre dicho sistema de categorización. Previamente a la implementación de la evaluación, cada alumno cumplimentó un cuestionario en el que debía categorizar una serie de pensamientos o acciones dados por una persona durante una tarea de lectura y resumen de un texto. La codificación de las respuestas del alumnado fue contrastada con una codificación de experto mostrando índices de acuerdo kappa superiores a .95

A partir de las medidas tomadas en el reading log se calcularon las siguientes indicadores del proceso seguido por el alumnado para resumir un texto: tiempo dedicado a la lectura antes de iniciar la escritura, y tiempo dedicado a la lectura una vez iniciada la escritura, tiempo dedicado a la escritura, a su vez, se calcularon dos puntuaciones que proporcionaban una estimación general de la *organización temporal* de los diferentes procesos durante la tarea de lectura y resumen, como son: *recursividad entre lectura y escritura*, calculado a partir de las transiciones que se daban entre leer un párrafo y escribir resumen, y *regresiones en la lectura* a partir de la

consideración de las vueltas a atrás a párrafos previos del texto durante la tarea.

### **Evaluación de la comprensión lectora.**

Se evaluó la calidad global del resumen del alumnado como indicador del nivel de comprensión lectora alcanzado. Para ello, se utilizó una escala de 0 a 5 basada en estudios previos de Spörer et al. (2009). En dicha escala se otorgaban: 0 puntos si no hay respuesta; 1 punto si el resumen incluye únicamente oraciones del texto y se incluyen detalles sin importancia; 2 puntos si en el resumen se incluyen oraciones del texto además de otras inventadas y detalles sin importancia; 3 puntos si en el resumen se incluyen oraciones inventadas y algunos detalles menores, pero no capta la esencia del texto; 4 puntos cuando el resumen incluye oraciones inventadas y no se incluyen detalles sin importancia, pero, el resumen no capta lo bastante la esencia del texto; finalmente, 5 puntos cuando se incluyen oraciones inventadas, no se incluyen detalles sin importancia, y el resumen capta completamente la esencia del texto.

Todos los resúmenes fueron evaluados por un doble corrector ciego, obteniéndose unos índices de correlación entre correctores alto (media .84). Se tomó como puntuación final del resumen la puntuación media entre correctores.

## Programas Instruccionales

Los dos programas instruccionales de mejora de la comprensión lectora comparados en la presente investigación, compartían diferentes aspectos como los siguientes. En primer lugar, en ambos se instruyeron las mismas estrategias cognitivas de la composición escrita, características del modelo de enseñanza recíproca y las cuales corresponden a cada uno de los niveles de procesamiento implicados en la comprensión profunda de un texto; de ahí el porqué de su elección. En concreto fueron: *la estrategia de clarificación* consistente en identificar problemas o dificultades en la comprensión de determinados segmentos del texto o palabras y en poner en marcha acciones que posibiliten resolver dichas dificultades a nivel de idea o palabra; *la estrategia de interrogación*, consistente en la formulación y la resolución de diferentes preguntas a lo largo del texto, con diferentes niveles de complejidad; *la estrategia de predicción* que hace referencia a la elaboración de predicciones en relación al contenido del texto durante el proceso lector; y por último, *la estrategia de resumen* que requiere la identificación de las ideas principales del texto, su elaboración propia y su correcta organización textual. Dichas estrategias fueron entrenadas a partir de recursos compartidos por ambas condiciones experimentales, como: matrices de conocimiento de las estrategias, reglas nemotécnicas sobre su conocimiento procedimental, u organizadores de apoyo para su implementación. A su vez, en ambos programas de instrucción se

practicaron dichas estrategias bajo las mismas agrupaciones de trabajo, en gran grupo o por pares; recibiendo en todos los casos feedback del profesorado y andamiaje entre iguales en su práctica. Sin embargo, la forma o el procedimiento de instrucción variaba significativamente de un programa a otro en componentes instruccionales clave, característicos de la instrucción estratégica y autorregulada.

### **Programa de instrucción estratégico y autorregulado.**

En este programa la secuencia instruccional se trabaja de forma complementaria: auto-conocimiento y auto-regulación. En primer lugar, se instruye en un dominio de conocimiento metacognitivo o auto- conocimiento de las estrategias explicadas anteriormente, a través de diferentes técnicas como son: la instrucción directa, el uso de reglas nemotécnicas, el análisis de los niveles de procesamiento textual, las matrices de conocimiento metacognitivo, etc. En segundo lugar, secuencialmente a la instrucción en la dimensión de autoconocimiento de la comprensión lectora, el programa de mejora se focaliza en la dimensión metacognitiva de auto-regulación del proceso lector, en base al modelo Cíclico de fases de Zimmerman (Zimmerman, 2013). Para ello, el profesor realiza un primer modelado con pensamiento en voz alta sobre cómo aplicar las diferentes estrategias que se estén trabajando en ese momento en un determinado texto propuesto, y párrafo a párrafo. Mientras, los

## *Capítulo 6*

alumnos observan todo el proceso que esté realizando el maestro. El alumnado no realiza de forma paralela al profesorado la actividad de lectura, sino que simplemente su rol es de observador, debiendo estar muy atento y concentrado observando todo el proceso de lectura que sigue el profesorado y prestando especial énfasis al uso de auto-instrucciones y auto-preguntas que se hace en su pensamiento en voz alta. A continuación, se analiza en gran grupo (grupo de discusión) qué pensamientos ha tenido el profesorado antes, durante y después de la lectura del texto. Después, el alumnado realiza una emulación por pares de la aplicación de las estrategias correspondientes en el proceso de lectura, cuyo ejemplo fue modelado por el profesorado anteriormente. Para el trabajo por pares, en primer lugar, un alumno emula el proceso de lectura del texto, utilizando pensamiento en voz alta, mientras el segundo alumno realiza un seguimiento de todo el proceso de lectura que está emulando su compañero, con un rol activo y participante en el proceso, analizando los posibles errores u olvidos en la emulación y ayudando en caso necesario. Dichos roles se intercambian a lo largo de la intervención.

### **Programa de instrucción directa.**

Por el contrario, en el programa de instrucción directa se focaliza en la utilización de diferentes técnicas como la enseñanza explícita de las estrategias, focalizada en la dimensión de conocimiento metacognitivo de la estrategia (no de la

autorregulación), grupos de discusión, feedback grupal por parte del profesor e iguales o trabajo por pares colaborativo. Es decir, en primer lugar, y una vez que se hayan explicado las estrategias, se entregará a cada alumno un ejemplo de actividad para trabajar la estrategia explicada. Inicialmente, se realizará de manera conjunto con una guía y andamiaje por parte del profesor, para que después sean los propios alumnos individualmente quien termine la actividad. Si bien, habrá una puesta en común en gran grupo al finalizar la actividad, donde se corregirá la actividad y el profesorado dará el feedback oportuno en cada caso. Finalmente, se colocarán por parejas para realizar las actividades planteadas. Un alumno realizará un rol más activo en las actividades propuestas, siendo el que tome nota, el que lea en voz alta, etc. Mientras que, el segundo alumno realizará un seguimiento de todo el proceso de lectura y de las actividades propuestas, pero siempre será una tarea conjunta de los dos.

## **Procedimiento**

Dicho programa de intervención se desarrolló de manera contextualizada en el grupo clase. Se llevó a cabo durante el segundo trimestre escolar, a una media de una sesión semanal de intervención por parte del profesor, aproximadamente de una hora de duración, con una duración de 10 sesiones en las que se trabajaron las cuatro estrategias explicadas anteriormente. Todas las

## *Capítulo 6*

actividades y materiales que se fueron desarrollando a lo largo de las sesiones, se iban guardando en un portafolio del que disponía cada alumno.

El profesorado fue el encargado de aplicar el programa de mejora de la comprensión lectora con sus alumnos. Para ello inicialmente recibieron una formación general, ofrecida por personal de la universidad, en la que se le presentaron los fundamentos del programa de mejora de la comprensión lectora, su objetivo, características generales, organización y temporalización, etc. posteriormente el profesorado comenzó a aplicar las sesiones de intervención que constituyeron cada programa con sus alumnos en clase. Para facilitar esta labor, previamente a cada sesión, semanalmente se fueron realizando reuniones con el personal de la universidad, en las que se proporcionaban las pautas previas sobre cómo desarrollar cada sesión con el alumnado además de facilitarles los diferentes materiales y recursos a utilizar en la clase. Igualmente se resolvieron todas las posibles dudas surgidas, problemas, adaptaciones etc. Al mismo tiempo, estas reuniones sirvieron como seguimiento de la sesión aplicada previamente por el profesorado, informando de cómo había ido la aplicación de la sesión con los alumnos, si habían surgido problemas, inconvenientes... Además, teniendo en cuenta la necesidad de contar con indicadores externos y objetivos de la fidelidad en la aplicación de la intervención y del correcto seguimiento de ésta por parte del alumnado, se facilitó al profesorado una grabadora en la que se registró el audio de todas las sesiones de intervención del programa de mejora de la

comprensión lectora, realizándose un seguimiento de todas las sesiones, lo cuál garantizó la fidelidad en la aplicación de los programas de instrucción.

Las evaluaciones de los programas de instrucción se desarrollaron en las mismas condiciones y durante la misma temporalización en todos los grupos clase, de todas las condiciones. Se realizaron dos sesiones de evaluación, pretest y postest una vez finalizada la intervención. Todas las sesiones de evaluación fueron realizadas en los grupos clase de origen, en el horario establecido de Lengua, y por personal con formación psicopedagógica, previamente entrenado. A su vez, también para controlar la fidelidad en la aplicación de los test, normas, tiempos, etc.; todas las sesiones también fueron grabadas y controladas.

Las diferentes pruebas de evaluación utilizadas fueron codificadas por personal de la investigación, y en el caso de aquellas que exigían un cierto grado de subjetividad en la evaluación, siempre se realizó evaluación ciega y por pares, asegurando la fiabilidad y acuerdo en la medida mediante los correspondientes análisis kappa o correlacionales, en función de la medida.

Posteriormente, los datos obtenidos fueron sometidos a análisis estadísticos mediante el paquete estadístico SPSS 15.0. Mostrándose a continuación los resultados obtenidos en dichos análisis.

## Resultados

Para analizar los efectos de la intervención en el rendimiento en comprensión lectora del alumno y en sus estrategias de comprensión se realizaron análisis paramétricos de medidas repetidas de dos factores: 2 x 2, tiempo (pre vs. postest) x condición (Instrucción estratégica autorregulada vs. Instrucción Directa). Tal como puede verse en las Tablas 6.2 y 6.3., sólo la medida de la estrategia de interrogar no cumplía una distribución normal, en base al criterio de Finney y Di Stefano (2006), que asume puntuaciones entre 2 y -2 de asimetría y 7 y -7 de curtosis. En este caso, si se obtuvieran diferencias estadísticamente significativas entre las condiciones, con el fin de asegurar la fiabilidad de los resultados, se realizarán análisis no paramétricos para dos muestras relacionadas de Wilcoxon, de forma independiente para el grupo de instrucción estratégica y autorregulada y el grupo de instrucción directa.

Finalmente, con el fin de explorar la relación entre los cambios en el logro en la comprensión lectora y los cambios en las estrategias de comprensión lectora del alumnado, se realizaron análisis de regresión con las variables del postest, tomando como variable predicha la puntuación de comprensión lectora y como variables predictoras el resto de variables de las estrategias de comprensión lectora, controlando y sin controlar el rendimiento lector previo del alumnado.

Antes de pasar a recoger los resultados de los análisis inferenciales, en las siguientes Tablas 6.2. y 6.3. se presentan los

estadísticos descriptivos por momento y condición experimental.

Tabla 6.2. *Estadísticos Descriptivos Pretest y Postest para la Condición de Instrucción Estratégica y Autorregulada*

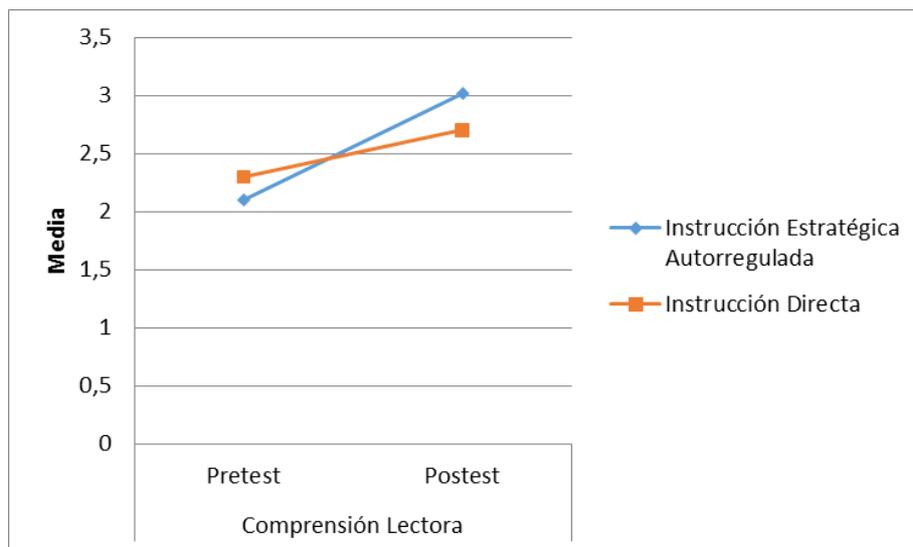
Medidas	Pretest			Postest		
	M(Dt)	Asimetría	Curtosis	M(Dt)	Asimetría	Curtosis
Comprensión	2.1(0.9)	.396	-1.013	3.0(1.1)	.344	-.674
Predecir	2.6(1.8)	.856	1.030	3.4(1.6)	.184	.022
Interrogar	15.3(1.7)	-2.444	5.881	15.0(2.8)	-1.481	4.013
Clarificar	8.0(5.9)	1.333	2.377	8.1(5.9)	1.307	1.422
Tiempo escritura	31.4(12.0)	.423	.693	25.6(11.0)	.847	1.499
Tiempo lectura	12.8(6.5)	1.171	1.633	11.2(3.8)	.551	.227
Regresiones	0.6(0.4)	1.350	1.516	0.8(0.3)	-1.326	.770
Recursividad	0.6(0.2)	-.049	-1.081	0.5(0.1)	.360	-.169

Tabla 6.3. *Estadísticos Descriptivos Pretest y Postest para la Condición de Instrucción Directa*

Medidas	Pretest			Postest		
	M(Dt)	Asimetría	Curtosis	M(Dt)	Asimetría	Curtosis
Comprensión	2.3(1.1)	.678	-.121	2.7(1.2)	.332	-.857
Predecir	3.2(2.3)	1.223	2.548	3.2(1.4)	.007	-.224
Interrogar	14.8(2.6)	-2.856	9.005	14.9(2.5)	-2.283	8.992
Clarificar	8.6(7.1)	1.406	1.794	7.6(5.7)	1.404	1.982
Tiempo escritura	30.4(10.5)	.802	1,324	23.3(9.9)	1..262	5.247
Tiempo lectura	13.2(6.8)	1.205	1.788	10.4(3.7)	.462	.355
Regresiones	0.7(0.3)	-1.132	.332	0.8(0.2)	-1.308	.380
Recursividad	0.7(0.2)	.049	-1.316	0.6(0.2)	.248	-.090

## Resultados en la Comprensión Lectora

Los análisis estadísticos mostraron diferencias estadísticamente significativas en las medidas de comprensión lectora (pretest vs. posttest) en interacción con la condición (instrucción estratégica y autorregulada vs. instrucción directa) ( $F = 6.308$ ;  $p = .013$ ;  $\eta^2 = .035$ ). El grupo experimental de instrucción estratégica y autorregulada logró una mejora significativamente mayor que el grupo de instrucción directa en el nivel de comprensión lectora del alumnado tras la instrucción (ver Figura 6.1.).



**Figura 6.1.**

Representación de las Puntuaciones Medias de Comprensión Lectora en el Pretest y Postest por Condición

## **Resultados en las Estrategias de Comprensión**

Los resultados de los análisis estadísticos mostraron diferencias estadísticamente significativas entre las condiciones experimentales en interacción con el momento, pretest vs. posttest para la **estrategia de predecir** ( $F = 6.304$ ;  $p = .013$ ;  $\eta^2 = .035$ ). Así, el grupo de instrucción estratégica y autorregulada presentó un incremento estadísticamente significativo en la estrategia de predecir ( $M_{pre} = 2.6$ ,  $M_{post} = 3.4$ ) frente al grupo de instrucción directa que no mostró ninguna mejora significativa como fruto de la intervención ( $M_{pre}$  y  $M_{post} = 3.2$ ).

Por otra parte, en las **estrategias de interrogar y de clarificar** no se encontró un efecto estadísticamente significativo de la intervención ni en interacción con la condición ( $p = .312$  y  $p = .212$ , respectivamente).

En cuanto a las medidas de **la estrategia de resumir**, los resultados de los análisis estadísticos mostraron que si bien había un efecto significativo de la intervención en todas las medidas de la estrategia de resumir en función del momento (pre vs. posttest), no se encontró en ninguna de las medidas una interacción estadísticamente significativa de la condición (instrucción estratégica y autorregulada vs. instrucción directa) en dichos cambios (pre vs. posttest).

Así, posteriores análisis comparando las puntuaciones pre vs. posttest por cada condición mostraron que como fruto de la intervención en ambas condiciones se produjo una disminución

## Capítulo 6

estadísticamente significativa en el *tiempo de lectura* ( $t = -3.717, p < .001$ , Instrucción directa;  $t = -2.343, p = .021$  Instrucción estratégica), *tiempo de escritura* ( $t = -3.975, p < .001$ , Instrucción directa;  $t = -3.065, p = .003$  Instrucción estratégica) y un incremento estadísticamente significativo en las dos condiciones en la variable de *regresión* ( $t = 3.969, p < .001$ , Instrucción directa;  $t = 4.060, p < .001$  Instrucción estratégica). Sin embargo, en la *recursividad entre actividades de leer y escribir* únicamente el grupo de instrucción estratégica mostró una disminución estadísticamente significativa ( $t = -3.288, p = .001$ ).

### **Resultados Relación Rendimiento en Comprensión Lectora y Estrategias de Comprensión**

Los resultados de los análisis de regresión a partir de las variables del postest, tomando como variable predicha la puntuación de comprensión lectora y como variables predictoras el resto de variables de las estrategias de comprensión lectora (ver Tabla 6.4.), sugieren que un 16% de la varianza de la medida del rendimiento en comprensión lectora podría ser explicado en base a cambios en las estrategias de comprensión lectora analizadas. En concreto los resultados mostraron una positiva relación entre el rendimiento en comprensión lectora y la estrategia de predecir y el tiempo de escritura, así como una negativa relación con las regresiones durante el proceso de lectura.

Tabla 6.4. Resultados de los Análisis de Regresión Lineal, tomando como Variables Predictoras las Estrategias de Comprensión y como Predicha el Rendimiento en Comprensión Lectora

	Rendimiento Comprensión Lectora Post-test ( $R^2 = .19, p < .001$ )
Interrogar	-.01
Predecir	.17*
Clarificar	.06
Tiempo lectura	.10
Tiempo escritura	.28**
Regresión lectura	-.22**
Recursividad lectura-escritura	.05

Nota: los valores corresponden a los coeficientes estandarizados de regresión ( $\beta$ ); la significatividad estadística corresponde: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ .

De forma adicional, se realizó un análisis de regresión lineal paso a paso, incluyendo el rendimiento en comprensión lectora previo en el primer modelo, seguido de la inclusión las estrategias de comprensión lectora en el segundo modelo, con el fin de obtener mayores evidencias de la relación entre las estrategias de comprensión lectora y el rendimiento lector, comprobando si se obtenía una predicción significativa del rendimiento lector incluso controlando las medidas del rendimiento lector previo. Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 6.5.

Tabla 6.5. Resultados de los Análisis de Regresión Lineal paso a paso, tomando como Variables Predictoras Rendimiento en Comprensión Lectora Previo y las Estrategias de Comprensión y como Predicha el Rendimiento en Comprensión Lectora

	Rendimiento en Comprensión Lectora Post-test  ( $R^2 = .23, p < .001,$ $\Delta R^2 = .7$ )
Rendimiento Comprensión Lectora Pretest	.30**
Interrogar	-.01
Predecir	.11
Clarificar	.05
Tiempo lectura	-.07
Tiempo escritura	.18*
Regresión lectura	-.23**
Recursividad lectura- escritura	.05

Nota: los valores corresponden a los coeficientes estandarizados de regresión ( $\beta$ ); la significatividad estadística corresponde: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ .  $\Delta R^2$  es el incremento en la proporción de varianza predicha como resultado de introducir en el segundo modelo las medidas de las estrategias de comprensión lectora.

De forma general, la inclusión de las variables de las estrategias de comprensión lectora como predictores en el modelo no resultó en un incremento significativo en la proporción de variable predicha por el rendimiento lector previo ( $\Delta R^2 = 0.7$ ). No

obstante, se confirmó nuevamente que el tiempo de escritura se relaciona positivamente con el rendimiento en comprensión lectora y que las regresiones en el proceso de lectura lo hacen negativamente. Por su parte, la relación de la estrategia de predecir con el rendimiento en comprensión no fue significativa en este caso al controlar el rendimiento lector previo.

## **Discusión y Conclusiones**

A partir de los resultados obtenidos en el presente estudio es posible extraer las siguientes conclusiones. En primer lugar, se confirma la mayor efectividad de la instrucción estratégica y autorregulada para la mejora de la comprensión lectora del alumnado de los últimos cursos de Educación Primaria. Este resultado es coherente con las conclusiones ofrecidas por diferentes meta-análisis en este ámbito de estudio que han informado de la mayor eficacia de la instrucción estratégica y autorregulada frente otros enfoques instruccionales para la mejora de la lectura (Ripoll & Aguado, 2014, en España; o internacionales, NRP, 2000; Roberts, Torgersen, Boardman, & Scammacca, 2008; Sencibaugh, 2007).

En el presente estudio, la clara equiparación entre los contenidos y estrategias entrenadas en ambas condiciones experimentales, variando únicamente el cómo instruirlas, bien con una

instrucción directa y práctica, frente a una instrucción estratégica y autorregulada, nos permite sugerir que el proporcionar al alumnado un conocimiento estratégico de naturaleza procedimental favoreciendo una adquisición autorregulada del mismo, a través del uso de reglas nemotécnicas que faciliten su memorización y puesta en práctica, seguida de la observación de modelos ejemplares que muestren su utilización de una forma autorregulada a través de auto-instrucciones, previamente a la emulación o práctica del alumnado también con auto-instrucciones para favorecer la autorregulación; puede ser la clave para asegurar la eficacia del entrenamiento estratégico.

La repercusión de dicha conclusión en la práctica instruccional del profesorado es notable, más si se tienen en cuenta las conclusiones obtenidas a partir del análisis de contenido de los libros de Lengua y Literatura (ver Capítulo 4). Dicho análisis reflejó que precisamente en el tratamiento instruccional que se da a las estrategias de comprensión lectora en los manuales de Lengua de Educación Primaria no se incluyen las técnicas y procedimientos instruccionales característicos de la instrucción estratégica y autorregulada, tales como: el modelado, las reglas nemotécnicas, el pensamiento en voz alta, las auto-instrucciones, etc. Por ello, si asumimos que los manuales son clave para guiar la práctica del profesorado, es decir, los libros de texto ayudan y sirven al profesorado como guía para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, aunque a veces son el único material

empleado en las aulas por parte de los profesores (Area, 1991; Martínez Bonafé, & Rodríguez, 2010; López et al., 2013), puede ser que la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en nuestras aulas se encuentre muy próxima a la instrucción directa utilizada en el presente estudio, lo que podría estar explicando el bajo rendimiento que alcanza nuestro alumnado en la lectura, frente a otros países de nuestro entorno, tal y como muestra el informe PIRLS (PIRLS, 2011).

Por todo ello, parece necesario que a nivel educativo se fomenten medidas de desarrollo profesional del profesorado que faciliten la inclusión de este tipo de instrucción estratégica y autorregulada en su práctica diaria en el grupo clase. En este sentido, el presente estudio también ha corroborado que la inclusión de enfoques instruccionales complejos como el de la instrucción estratégica y autorregulada (De la Paz, 2007) de forma contextualizada en el grupo clase, es susceptible de implementarse por el profesorado, contando con el apoyo y asesoramiento de los investigadores en primer término, pero favoreciendo una línea de desarrollo profesional del profesorado que le permita la interiorización de estos enfoques, y su uso autónomo; línea de investigación a seguir para futuros estudios.

En segundo lugar, en relación a los efectos de la instrucción en las propias estrategias de comprensión lectora del alumnado, los resultados no permiten establecer una única conclusión inequívoca. Así, mientras que la instrucción estratégica mostró un efecto significativamente mayor que la instrucción directa en estrategias

## *Capítulo 6*

como predecir, no se obtuvo ningún efecto en otras estrategias como clarificar o interrogar, en ninguna de las condiciones experimentales, o el mismo efecto en ambas condiciones en la estrategia de resumir.

Así, en relación a la falta de efecto de la instrucción en las estrategias de clarificar e interrogar, quizá se deba a que estas ya hayan sido instruidas de forma ordinaria en nuestras aulas. De hecho, en el capítulo 4 se puso de manifiesto que ambas estrategias estaban presentes de forma más significativa que el resto, puesto que estaban presentes en los libros de texto en dos momentos de la lectura, respectivamente, cosa que no pasaba con el resto de estrategias. Este hecho, unido a que el tipo de evaluación utilizada para evaluar las estrategias de clarificar e interrogar, pese a haberse utilizado en estudios previos, podría no ser adecuado para el presente estudio, puede explicar el patrón de resultados obtenido en el presente estudio. Los límites en la evaluación de dichas estrategias derivan del hecho de que ambas se instruyeron, no como estrategias de comprensión para después de la lectura (siendo así como se evaluaron), si no como estrategias de evaluación durante la lectura. Por ello, quizá habría sido necesario optar por otro tipo de medidas on-line que evaluaran el uso de dichas estrategias no como algo adicional, externo al propio proceso de lectura, si no durante la realización de la propia lectura; lo que supone una limitación del presente estudio.

Por otra parte, en relación a la estrategia de resumen, no se halló un efecto estadísticamente diferencial entre ambas

condiciones experimentales, si bien hubo un efecto claro de los programas instruccionales en varios indicadores del proceso de esta estrategia, de los que cabe resaltar la disminución en el postest frente al pretest en la recursividad de ciclos de lectura y escritura puesto que fue significativa en el grupo de instrucción estratégica y autorregulada y no en el de instrucción directa. Este patrón organizativo de los ciclos de lectura y escritura puede interpretarse desde diferentes puntos de vista, tal como han corroborado investigaciones previas comparando el proceso de lectura de alumnos con y sin dificultades de aprendizaje (Wigent, 2013). Así, en el presente estudio, estos ciclos recursivos entre lectura-escritura podrían estar poniendo de manifiesto una estrategia básica y muy poco eficaz para el rendimiento en la tarea, dado que disminuyó significativamente su uso tras la instrucción estratégica y autorregulada, como es la estrategia copy-delete en términos de Brown y colaboradores (Brown & Day, 1983; Brown, Day, & Jones, 1983). Esta estrategia se corresponde con una lectura secuencial de segmentos del texto, que pueden ser o eliminados o copiados más o menos literalmente del texto; esta interpretación es coherente con los resultados de estudios previos comparativos entre el alumnado con y sin dificultades o de mayor y menor competencia (ver Fidalgo et al., 2014). No obstante, la naturaleza de las medidas online utilizadas en el presente estudio no permite detectar y establecer conclusiones más directas sobre los efectos de la instrucción estratégica y autorregulada en el proceso de lectura y resumen, lo que supone una limitación del presente estudio a cubrir

## *Capítulo 6*

en futuras investigaciones. Así se aboga, para futuros estudios, por el uso de técnicas on-line suficientemente sensibles para identificar los cambios derivados de un dominio más autorregulado de esta estrategia como el que esperaría encontrar en el grupo de instrucción estratégica autorregulada. Quizá la utilización de medidas on-line más sensibles a los cambios derivados de un enfoque estratégico autorregulado hubiera podido mostrar un patrón de resultados diferente al proporcionado en el presente estudio. En línea con este argumento final están los resultados obtenidos en el análisis de regresión implementado. La instrucción estratégica y autorregulada tuvo un efecto diferencial y específico frente a la instrucción directa en la estrategia de predecir. Sin embargo, encontramos que el efecto de dicha estrategia en el rendimiento o logro de la comprensión lectora desapareció cuando se controló la competencia previa del alumnado en la comprensión, teniendo a su vez, el resto de medidas un peso significativamente bajo en el logro de la comprensión lectora. Ello podría estar apoyando como se ha reiterado en esta discusión, que los instrumentos utilizados proporcionan una pobre estimación del procesamiento estratégico efectivo del alumnado en la tarea. En este sentido, el programa de instrucción estratégica y auto-regulada podría haber favorecido un procesamiento más profundo de lo que leen, con un mayor control y monitorización del proceso, de las dificultades que surgen, de cómo afrontarlas y darles respuesta a través de las diferentes estrategias entrenadas, del resultado final alcanzado y del proceso seguido para ello, etc.; pero todos esos

aspectos se escapan a la presente evaluación, lo que supone una limitación del estudio a cubrir en el futuro.

A su vez, también es justo, antes de dar por finalizado este capítulo, el reconocer otra limitación o laguna de la misma, derivada del hecho de no haber tomado una medida de seguimiento, que asegurara el mantenimiento de los efectos de la instrucción estratégica y autorregulada más allá de la intervención. No obstante, si bien en esta investigación no se tomaron, existen evidencias científicas a nivel empírico que demuestran los beneficios a largo plazo para la mejora de la comprensión lectora del alumnado de la instrucción estratégica y autorregulada (ver a modo de ejemplo Orellana & Bravo, 2000; Ponce, López & Mayer, 2012; Soriano, Chebaani, Soriano & Descals, 2011) .

Por todo ello, cabe finalizar este apartado sugiriendo a nivel práctico o aplicado al ámbito educativo, la necesidad de que exista una transferencia del conocimiento científico al ámbito educativo, haciendo que estos enfoques instruccionales de naturaleza estratégica y autorregulada, como el que aquí se ha presentado, y cuya eficacia se ha corroborado a nivel empírico, llegue a la realidad del aula, y por qué no, también a la realidad de los materiales docentes en torno a los cuales se estructura la acción didáctica del profesorado, como son los libros de texto; esperanzados que dichas medidas revertirían en una mejora de la competencia lectura de nuestro alumnado.

## Referencias

- Andreassen, R., & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning & Instruction, 21*, 520-537. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.08.003.
- Beltrán Campos, S., & Reppeto, E. (2006). El entrenamiento en estrategias sobre la comprensión lectora del enunciado del problema aritmético: un estudio empírico con estudiantes de Educación Primaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía, 17* (1), 33-48
- Biancarosa, G., & Snow, C. (2004). *Reading Next: A Vision for Action and Research in Middle and High School Literacy (Second edition)*. New York: Alliance for Excellent Education and Carnegie Corporation of New York
- Block, C. C., & Pressley, M. (2003). Best practices in comprehension instruction. In L.M. Morrow, L.B. Gambrell, & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (2nd ed., pp. 111– 126). New York: Guilford.
- Braaksma, M. A. H., Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., & Couzijn, M. (2001). Effective Learning Activities in Observation Tasks when Learning to Write and Read Argumentative Texts. *European Journal of Psychology of Education, 16*(1), 33-48. doi:10.1007/BF03172993
- Brown, A. L., & Jones, J. C. (1983). Macrorules for summarizing text: The development of expertise, *22*, 1-14.

- Brown, A. L.; Day, J. C., & Jones, R. S. (1983). The development of plans for summarizing text. *Child Development, 54*, 968-979.
- De la Paz, S. (2007). Managing cognitive demands for writing: Comparing the effects of instructional components in strategy instruction. *Reading & Writing Quarterly, 23*, 249-266. doi:10.1080/10573560701277609
- Denton, C., Bryan, D., Wexler, J., Vaughn, S., & Reed, D. (2007). *Effective Instruction for Middle School Students with Reading Difficulties: The Reading Teacher's Sourcebook*, Austin, TX: Vaughn Gross Center for Reading and Language Arts at the University of Texas
- Fidalgo, R., Torrance, M., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., & Álvarez, L. (2015). Strategy- focused writing instruction: Just observing and reflecting on a model benefits 6th grade students. *Contemporary Educational Psychology, 41*, 37-50. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.11.004
- Fidalgo, R., Arias, O., Torrance, M., & Martínez, B. (2014). Comparison of Reading-Writing Patterns and Performance of Students with and without Reading Difficulties. *Psicothema, 26*, 442-448.
- Fidalgo, R., & García, J. N. (2007). Intervención metacognitiva en la composición escrita: Revisión de Modelos e Investigación. *Revista de Psicología General y Aplicada, 60*(4), 347-375.

Capítulo 6

- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P.L. & Young, C.L. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning disabilities research and practice*, 18, 157-171.
- Gersten, R., Fuchs, L., Williams, P., & Baker, S. (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students with Learning Disabilities: *A Review of Research*. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320.
- Hart, E., y Speece, D. (1998). Reciprocal teaching goes to college: Effects for postsecondary students at risk for academic failure. *Journal of Educational Psychology*, 90, 670-681.
- Hines, S. J. (2009). The Effectiveness of a Color-Coded, Onset-Rime Decoding Intervention with First- Grade Students at Serious Risk for Reading Disabilities. *Learning disabilities research and practice*. 24 (1), 21-32.
- Kamil, M. L. (2003). Adolescents and literacy: Reading for the 21st century. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Klinger, J., Urbach, J., Golos, D., Browell, M., & Menon, S.(2010). Teaching Reading in the 21st Century: A Glimpse at How Special Education Teachers Promote Reading Comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 33(2), 59-74.
- Liang, L. A., Peterson, C. A., & Graves, M. F. (2005). Investigating two approaches to fostering children's comprehension of literature. *Reading Psychology*, 26(4-5), 387- 400. doi: 10.1080/027027 10500285748
- López, F., Martín, J., Masero, J., Porlán, R., & River, A. (2013).

Conciencia: materiales para enseñar y aprender investigando.  
*Investigación en la Escuela*, 80, 7-19.

- López, P., Torrance, M., Rijlaarsdam, G., & Fidalgo, R. (2017). Effects of Direct Instruction and Strategy Modeling on Upper-Primary Students' Writing Development. *Frontiers in Psychology*, 8:1054. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01054
- Martínez Bonafé, J., & Rodríguez, J. (2010). El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta. En J. Gimeno (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nelson, J.M. & Machek, G.R. (2007). A survey of training, practice, and competence in reading assessment and intervention. *School Psychology Review*, 31, 554-568.
- Olive, T., Kellogg, R. T., & Piolat, A. (2002). The triple task technique for studying the process of writing. In G. Rijlaarsdam (Series ed.), T. Olive & C.M. Levy. *Studies in writing: Contemporary Tools and Techniques for Studying Writing* (Vol.10, pp.31-59). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Orellana, E., y Bravo, L. (2000). Investigación y experiencia de trabajo colaborativo con profesoras: Un seguimiento de los

Capítulo 6

- alumnos. *Estudios Pedagógicos*, 26, 79-89. doi: 10.4067/ S0718-07052000000100006.
- Paris, Scott G., Lipson, Marjorie Y., & Wixson, Karen K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.). *The handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 609-640). New York: Longman.
- PIRLS (2011). *Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias*. IEA. Volumen I: Informe español.
- Ponce, H., López, M., & Mayer, R. (2012). Instructional effectiveness of a computer-supported program for teaching reading comprehension strategies . *Computers & Education*, 59 (4), 1170-1183.
- Powel, S.R., Fuchs, L.S., Fuchs, D. Cirino, P.T. & Fletcher, J.M. (2009). Effects of Fact Retrieval Tutoring on Third-Grade Students with Math Difficulties with and without Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24 (1), 1–11.
- Pressley, M. (2002). *Reading Instruction that Works: The Case for Balanced Teaching*, Nueva York: Guilford.
- Pressley, M.(2006). *Reading Instruction that Works: The Case for Balanced Teaching*, Nueva York: Guilford.

- Pressley, M. , & Afflerbach, P. (1995). Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ripoll, J. C., & Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27- 44. doi: 10.1387/RevPsicodidact.9001
- Roberts, G., Torgesen, J. K., Boardman, A., & Scammacca, N. (2008). Evidence-Based Strategies for Reading Instruction of Older Students with Learning Disabilities *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(2), 63-69.
- Robledo, P., & García, J.N. (2017). Description and Analysis of Strategy-Focused Instructional Models for Writing. In R. Fidalgo & T. Olive (Series Eds.) & R. Fidalgo, K.R. Harris, & M. Braaksma, (Vol Eds.), *Studies in Writing Series: Vol. 34. Design Principles for Teaching Effective Writing*, (pp. 38–65). Leiden: Brill.
- Sencibaugh, J. M. (2007). Meta-Analysis of Reading Comprehension Interventions for students with learning disabilities: Strategies and Implications. *Reading Improvement*, 44(1), 6-22.
- Soriano, M., Chebaani, F., Soriano, E., y Descals, A. (2011). Enseñanza recíproca y autoobservación del uso de estrategias: Efectos sobre la comprensión de textos. *Psicothema*, 23(1), 38-43.
- Spörer, N., & Brunstein, J. C. (2009). Fostering the reading comprehension of secondary school Students through peer-assisted learning: Effects on strategy knowledge, strategy use,

and task performance. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 289-297. doi: 10.1016/j.cedpsych.2009. 06.004

Spörer, N., Brunstein, J., & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning & Instruction*, 19, 272-286. doi: 10.1016/j. learninstruc.2008.05.003

The National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Newark, U.S.: International Reading Association.

The National Association of State Boards of Education (2006). Recuperado de <http://www.nasbe.org>

Vaughn, S., & Fuchs, D. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 137– 146. doi:10.1111/1540-5826.00070

Veenman, M. V. J. (2013). Training metacognitive skills in students with availability and production deficiencies. In H. Bembenutty , T. Cleary , & A. Kitsantas (Eds.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman* (pp. 299–324). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational*

*Instrucción Estratégica y Autorregulada vs. Instrucción Directa para la Mejora de la  
Comprensión Lectora*

*Psychologist*, 48(3), 135-147. doi:  
10.1080/00461520.2013.794676

## Resumen y Conclusiones

# 7

A modo de recapitulación final se presenta a continuación, una síntesis final de los estudios empíricos constitutivos de la presente tesis doctoral, seguida de una enumeración de las principales conclusiones derivadas de los mismos; no se discuten las aportaciones de los estudios, sus limitaciones y líneas de investigación a seguir, puesto que éstas ya han sido incluidas en detalle en los correspondientes apartados de discusión y conclusiones de los capítulos empíricos.

### Síntesis Final de los Estudios Empíricos

El *primer estudio empírico* de esta tesis parte de la necesidad de conocer cuál es el tratamiento instruccional de la comprensión lectora que se da hoy en día en la Etapa de Educación Primaria, con el fin de detectar posibles lagunas o limitaciones en su enseñanza. Ello permitirá el planteamiento posterior y diseño de programas instruccionales dirigidos a la mejora de la comprensión lectora, fundamentados en evidencias científicas, pero también a su vez, ajustados a las posibles necesidades reales del aula en torno a la enseñanza de la comprensión lectora.

Su objetivo general fue *analizar los tipos de textos, actividades de*

*comprensión lectora y el tratamiento instruccional que se da a la enseñanza de estrategias de comprensión lectora a partir de un análisis de contenido de los libros de textos de Lengua Castellana y Literatura correspondientes a los diferentes cursos de la Educación Primaria.* Dicho objetivo se fundamenta en el hecho de que el libro de texto constituye el principal instrumento pedagógico para el planteamiento instruccional que se sigue en el grupo clase.

Para el estudio se contó con un total de 246 textos, con sus correspondientes actividades y estrategias de comprensión lectora, distribuidos equitativamente a lo largo de todos los cursos de la Educación Primaria (1º a 6º), y pertenecientes a tres editoriales con una difusión amplia en España.

Para el análisis de contenido realizado se tuvieron en cuenta las siguientes categorías dentro de cada una de las tres dimensiones de análisis. En relación al *análisis de los textos*, se evaluaron las tipologías textuales y dos elementos textuales clave para el logro de la comprensión,; la estructura y el número de indicadores de coherencia textual. Por otro lado, en relación a *las actividades de comprensión lectora*, estas se analizaron en función del nivel textual de procesamiento que demandaba su respuesta, siguiendo para ello las dimensiones planteadas en el modelo de Kintsch: microestructura, macroestructura o construcción del modelo de situación (capítulo 2). Y finalmente, en relación al *análisis de las estrategias de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura*, se analizó qué estrategias de comprensión lectora se instruían, diferenciadas en tres momentos, antes, durante y después de

la lectura, y el cómo se instruía.

En base a dichas dimensiones de análisis se obtuvieron los siguientes resultados. En relación al análisis de los textos, se puso de manifiesto una secuencia en espiral en relación a los tipos de géneros textuales trabajados a lo largo de la Primaria, si bien en los cursos iniciales la predominancia fue de las tipologías textuales más simples (narración y descripción) y en los cursos superiores se otorgó un mayor peso a los géneros textuales de mayor complejidad (expositivo y poético). En cuanto a las características textuales, fue significativo contrastar que no hubo variaciones en su estructura textual en función del curso; confirmándose como en general, los elementos estructurales básicos de un buen texto están presentes en su mayor parte a lo largo de toda la Educación Primaria. Finalmente con relación a la coherencia textual se obtuvo que en los primeros cursos se hacía un uso significativamente mayor de indicadores de coherencia, que en los cursos superiores. Los resultados en relación a las actividades de comprensión lectora confirman que a medida que se va subiendo de curso las actividades exigen un mayor nivel de procesamiento lector. En 1º y 2º de Primaria las actividades principalmente demandan la construcción de una microestructura. Por el contrario, en los últimos cursos de Primaria (5º y 6ª) los resultados muestran que las actividades se centran en la construcción del modelo de situación. Las actividades que demandan la formación de una macroestructura están presentes a lo largo de toda la Etapa. En relación al tratamiento que se da a las

estrategias de comprensión lectora en los libros de textos se obtuvieron los siguientes resultados. Se trabajan principalmente estrategias correspondientes al después de la lectura. En cuanto a las diferencias en función del curso, no existe un patrón claro de resultados en aquellas estrategias que han mostrado diferencias significativas. Determinadas estrategias tienen una presencia significativamente mayor en los primeros cursos, como la estrategia de introducción (antes de la lectura), la de estructura (durante la tarea), y la de clarificar y dibujar (después de la lectura). Sin embargo, otras muestran el patrón contrario, como: la estrategia de clarificar (durante) y las de investigar, interrogar, resumir, reflexionar y preguntas (después de la lectura). En cuanto a la manera de instrucción son especialmente significativos los resultados que muestran: 1°.- la escasa o nula instrucción de estrategias en todos los ciclos, que esté basada en componentes instruccionales cuya eficacia se ha corroborado ampliamente a nivel científico, como por ejemplo, el modelado; 2°.- la importancia significativa de procedimientos instruccionales que son meras prácticas de la estrategia (en 1° y 2° ciclo) y aplicaciones de la estrategia resuelta (en todos los ciclos, pero principalmente en 1° y 2° nuevamente).

En conclusión, la práctica instruccional de la comprensión lectora en el aula, basada en el uso de libros de texto, parece no ajustarse a las evidencias científicas a nivel instruccional, siendo necesario un mayor énfasis en las estrategias de comprensión lectora,

principalmente antes y durante la lectura, y una transferencia de las prácticas instruccionales de efectividad empíricamente probada al ámbito escolar. No obstante, todo esto se debe interpretar con cautela, dentro de las propias limitaciones del estudio en relación a los límites en la representatividad de la muestra.

El *segundo estudio empírico* analiza el tratamiento de la comprensión lectora a nivel educativo a través de una perspectiva complementaria, la detección de necesidades del alumnado en torno al conocimiento metacognitivo de estrategias de comprensión lectora.

El objetivo general de este estudio fue *analizar el conocimiento estratégico de la comprensión lectora del alumnado de 3º de Educación Primaria a 4º de la Educación Secundaria Obligatoria, analizando qué tipo de estrategias de comprensión lectora conoce y aplica antes, durante y después de la lectura y sus diferencias en función del curso.*

Participaron un total de 1060 estudiantes desde 3º de Educación Primaria a 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria.

El instrumento de recogida de datos que se utilizó para evaluar el conocimiento metacognitivo fue un cuestionario de respuesta abierta, en el que el alumnado debía responder a la siguiente pregunta: *¿Qué cosas concretas haces cuando lees un texto para comprenderlo?*. El alumno debía escribir de forma lo más detalladamente posible todas las cosas que hacía antes de comenzar a leer un texto, durante la lectura del texto y después de leer el texto, y que le ayudaban a comprender

correctamente dicho texto. Para poder analizar el conocimiento metacognitivo estratégico del alumnado se optó por la elaboración de un sistema de categorías empírico, ad hoc, exhaustivo y mutuamente excluyente de veinticuatro categorías elaboradas a partir de las respuestas escritas por el alumnado. Estas categorías se dividieron en función del momento de aplicación de las estrategias: *antes de comenzar a leer*, se incluyeron las estrategias de predecir y preguntar; *durante la lectura* se incluyeron las estrategias de subrayar, preguntar, imaginar, lectura lenta y clarificar; *después de la lectura* se incluyeron las estrategias de releer, preguntar, selección de ideas principales, ejemplificar, imaginar, reflexionar, estructuración, rephrasear y realización de resúmenes y esquemas. Adicionalmente, con el fin de que el cuestionario fuera exhaustivo, se incluyó una categoría más en la que se aludía a diferentes factores, procesos psicológicos básicos, o variables relacionadas con la comprensión profunda de su texto, tales como: la concentración, la memoria, la ortografía, la entonación, el contexto, gesticular y la motivación.

En base al análisis de dichas categorías se obtuvieron los siguientes resultados. El alumnado de todos los cursos no mostró un conocimiento significativo de estrategias de comprensión lectora aplicadas antes de la lectura. En relación a las estrategias de comprensión durante la lectura, si bien se reflejó el conocimiento de un número mayor de estrategias, la referencia a las mismas fue poco significativa y en algunos casos, como las estrategias de interrogar e

imaginar, casi nula. Sólo se encontraron diferencias significativas en función del curso para las estrategias de subrayar y lectura lenta, siendo significativamente mayor su uso percibido en el alumnado de los últimos cursos de Secundaria. En relación a las estrategias de comprensión después de la lectura se obtuvo el mismo patrón de resultados, una referencia a una mayor diversidad de estrategias correspondientes a este momento, pero con una referencia o uso percibido muy bajo, con la excepción de la estrategia de re-leer. Sólo dos estrategias mostraron diferencias en función del curso, la de releer y la de seleccionar ideas, en ambos casos, significativamente mayor para los cursos superiores.

En conclusión, no se confirmó un incremento en el conocimiento estratégico del alumnado desde la etapa de Educación Primaria hasta la etapa de Secundaria; mostrándose de forma generalizada un bajo conocimiento y uso percibido de estrategias de comprensión lectora por parte del alumnado.

El *tercer estudio*, de naturaleza instruccional, se centra en analizar la eficacia comparativa de dos enfoques instruccionales dirigidos a la mejora de la comprensión lectora del alumnado de 5º y 6º de Primaria; basados, bien en la instrucción estratégica y autorregulada, o bien en la instrucción directa, en ambos casos, trabajando cuatro estrategias específicas de comprensión lectora: clarificar, interrogar, predecir y resumir. En este estudio se aúna el interés científico y el

educativo. A nivel aplicado, pretende cubrir las limitaciones detectadas en torno a la instrucción estratégica en Primaria y el conocimiento metacognitivo de estrategias de comprensión lectora del alumnado. Por otra parte, a nivel científico intenta aportar luz en torno a qué componentes instruccionales son clave para asegurar un dominio de las estrategias de comprensión lectora, pudiendo analizar a su vez la eficacia comparativa de dichos componentes instruccionales para el desarrollo de la competencia lectora del alumnado. En este sentido, los objetivos específicos fueron: 1º.- analizar cómo influye el patrón instruccional propio de la instrucción estratégica y autorregulada frente al de la instrucción directa en el dominio que alcanza dicho alumnado de las estrategias de comprensión lectora entrenadas y 2º.- analizar la eficacia comparativa de la instrucción estratégica y autorregulada frente a la instrucción directa en la mejora del rendimiento en comprensión lectora del alumnado de 5º y 6º de Primaria.

Participaron un total de 182 alumnos de 5º y 6º curso de Educación Primaria, distribuidos en 11 grupos-clase (6 grupos recibieron una instrucción con un enfoque estratégico y autorregulado y 5 grupos con un enfoque de instrucción directa y práctica guiada).

Se tomaron medidas pre y postest complementarias. Primero, medidas de las cuatro estrategias de comprensión lectora entrenadas: clarificar, predecir e interrogar, a través de pruebas específicas ad hoc de naturaleza off line relacionadas con la tarea de lectura y resumen de un texto, y de la estrategia de resumir, a través de medidas on-line del

proceso seguido, tales como: tiempos de lectura y escritura, recursividad entre procesos de lectura y escritura y regresiones en la tarea). Por otro lado, medidas de rendimiento en comprensión lectora del alumnado a través de la evaluación de la calidad global del resumen.

Las condiciones experimentales compartían una serie de características: la enseñanza explícita de las estrategias de resumir, predecir, clarificar e interrogar, mediante reglas, organizadores, etc., el mismo número de prácticas bajo las mismas condiciones: colaborativa, recibiendo feedback del profesorado y andamiaje entre iguales en su práctica, el mismo número de sesiones, la impartición de la instrucción en el grupo clase de forma contextualizada por el profesorado de Lengua. Sin embargo, la forma o el procedimiento de instrucción variaba significativamente de un programa a otro en componentes instruccionales clave, característicos de la instrucción estratégica y autorregulada. Mientras que el programa de instrucción estratégica se instruyó en el dominio de un conocimiento metacognitivo a través de diferentes técnicas como el uso de reglas nemotécnicas, el análisis de los niveles de procesamiento textual, las matrices de conocimiento metacognitivo, etc.; también se instruyó en la dimensión metacognitiva de auto-regulación del proceso lector mediante un modelado del profesor y pensamiento en voz alta con auto-instrucciones autorreguladas, grupos de discusión y emulación por pares. Por otro lado, en el programa de instrucción directa y práctica guiada, la

secuencia instruccional se centra en el dominio del conocimiento metacognitivo de la estrategia a través de la utilización de diferentes técnicas como la instrucción directa del profesor sobre la estrategia, feedback grupal por parte del profesor e iguales o trabajo por pares colaborativo.

En relación a los resultados, el grupo de instrucción estratégica mostró una mejora significativamente mayor que el grupo de instrucción directa en el rendimiento en comprensión lectora y en el dominio de la estrategia de predecir. En las estrategias de clarificar e interrogar no se obtuvo ningún efecto de la instrucción en ninguna de las condiciones. Por último, en la estrategia de resumir, no hubo una interacción significativa de los cambios pretest postest con las condiciones experimentales, así, ambos grupos mostraron una disminución en el tiempo de lectura y escritura y un aumento en la variable de regresión, pero sólo el grupo de instrucción estratégica y autorregulado logró una disminución significativa en el postest en la variable de recursividad entre lectura y escritura.

En definitiva, se confirma la mayor efectividad de la instrucción estratégica frente a la instrucción directa para la mejora de la comprensión lectora del alumnado, al menos a corto plazo, y en alumnado de 5º y 6º de Primaria. Sin embargo, no queda clara que dicha mejora se deba a los cambios en las estrategias de comprensión entrenadas puesto que sólo en la estrategia de predecir en el grupo de instrucción estratégica y autorregulada mostró un incremento

significativo frente al grupo de instrucción directa; lo que podría estar poniendo de manifiesto posibles limitaciones en el presente estudio a la hora de evaluar los efectos de la instrucción en el proceso de comprensión lectora, no habiendo sido susceptible de detección el mayor o menor dominio autorregulado de las estrategias de comprensión lectora.

## **Conclusiones**

1. A lo largo de la Etapa de Educación Primaria en los libros de texto de Lengua y Literatura se trabaja cíclicamente la comprensión de diferentes tipologías textuales, que combinan distinto grado de dificultad, cumpliendo los textos utilizados las características básicas a nivel estructural, si bien es significativamente mayor el uso de indicadores de coherencia en los primeros cursos de la Etapa.
2. Las actividades de comprensión lectora que se incluyen en los libros de texto de Lengua y Literatura en la Educación Primaria ajustan su grado de dificultad a lo largo de la Etapa. En los primeros cursos (primer ciclo) predominan actividades que demandan la elaboración de una microestructura por parte del alumnado, y en los últimos cursos actividades que demandan la formación del modelo de situación (2º y 3º ciclo); por su parte, la

formación de la macroestructura es trabajada en actividades a lo largo de toda la Etapa.

3. Las estrategias de comprensión lectora que significativamente más se incluyen en los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura a lo largo de la Primaria son las que se aplican después de la lectura.
4. Procedimientos instruccionales cuya efectividad para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora se ha probado empíricamente, como el uso del modelado, no se utilizan en ninguno de los libros de texto de Lengua y Literatura a lo largo de toda la Etapa.
5. La instrucción de las estrategias de comprensión lectora a través de los libros de texto a lo largo de toda la Educación Primaria es claramente deficiente, siendo la principales formas de instrucción la práctica directa (sólo en 1º y 2º ciclo), en la que los alumnos no reciben ningún tipo de instrucción, solo practican la estrategia, o la presentación de la estrategia resuelta, en la que los estudiantes no tienen que realizar nada en relación a ésta (significativamente más en 1º y 2º ciclo), sólo apareciendo en baja proporción prácticas instruccionales testadas empíricamente como el uso de organizadores, principalmente en 2º ciclo.
6. El conocimiento metacognitivo del alumnado en relación a las estrategias de comprensión lectora, antes, durante y después de la lectura, no se incrementa significativamente de la Etapa de

Educación Primaria a la Secundaria. Solamente en algunas estrategias puntuales se obtiene un patrón claro en el que el alumnado de mayor edad muestra un mayor énfasis y uso de las mismas frente a los cursos previos, tales como: subrayar y lectura lenta (durante la lectura) y releer y seleccionar ideas (después de la lectura).

7. El alumnado de Primaria y Secundaria conoce una mayor diversidad de estrategias de comprensión lectora correspondientes al después de la lectura, que referentes al antes y al durante la lectura; si bien en todos los casos el uso percibido que se da a las estrategias de comprensión lectora, independientemente del momento, es bajo tanto en alumnado de Primaria, como de Secundaria.
8. La instrucción estratégica y autorregulada tiene una mayor efectividad que la instrucción directa para la mejora de la comprensión lectora del alumnado de 5° y 6° de Primaria, al menos a corto plazo.
9. No existe un claro efecto de la instrucción estratégica frente a la instrucción directa en el dominio que logra el alumno de las estrategias de comprensión lectora que han sido entrenadas, evaluadas a través de pruebas off-line, o indicadores globales de naturaleza on-line. La instrucción estratégica y autorregulada mostró un efecto significativamente mayor que la instrucción directa en estrategias como predecir, pero no en otras como:

clarificar, interrogar o resumir.