



VOL. 16, Nº 1 (enero-abril 2012)

ISSN 1138-414X (edición papel)

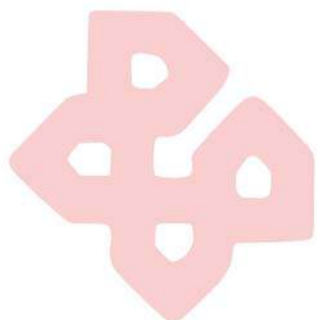
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 07/02/2012

Fecha de aceptación 17/04/2012

ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA: ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Comprehension learning strategies: instruction and assessment in elementary school



*Calixto Gutierrez-Braojos y Honorio Salmerón Pérez
Universidad de Granada*

E-mail: calixtogb@ugr.es; honorio@ugr.es

Resumen:

La competencia lectora es una de las herramientas psicológicas más relevantes en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Su carácter transversal conlleva efectos colaterales positivos o negativos sobre el resto de áreas académicas. En las últimas décadas, se ha enfatizado el papel de las estrategias de aprendizaje, como herramientas psicológicas que facilitan a los estudiantes el proceso transaccional lector. En este texto, definimos las estrategias de aprendizaje que facilitan el proceso lector en educación primaria. Posteriormente se explicitan algunos programas de intervención, técnicas e instrumentos de evaluación útiles en dichos niveles educativos.

***Palabras clave:** Comprensión lectora; Estrategias de aprendizaje; Metacognición; Cognición; Educación Primaria.*

Abstract:

Literacy skill is one of the most important psychological tools in both learning and teaching processes. Its transversal character carries positive or negative collateral effects on other academic areas. In the recent decades, the role of learning strategies has been emphasized as important psychological tools that facilitate students to achieve reader skills. In this text, we define learning strategies that facilitate the reading process and comprehension in elementary school and firsts grade students. Furthermore, we discuss intervention programs, techniques and assessment tools that might be useful in different educational levels.

***Key words:** Reading Comprehension, Learning strategies, Metacognition, Cognition, Elementary School.*

1. Introducción

La comprensión lectora hace referencia a un proceso simultáneo de extracción y construcción transaccional entre las experiencias y conocimientos del lector, con el texto escrito en un contexto de actividad (Rosenblatt, 1978). En este sentido, la construcción de la representación mental textual es un proceso abierto y dinámico, inexistente exclusivamente en el texto o en el lector, y dependiente de la relación recíproca entre las condiciones del texto, el contexto y lector.

En los procesos de aprendizaje y enseñanza, la competencia lectora es una de las herramientas psicológicas más relevantes. Su carácter transversal conlleva efectos colaterales positivos o negativos sobre el resto de áreas académicas, tanto que, las dificultades del lector en comprensión de textos se transfieren al resto de áreas curriculares (Fuchs, Mock, Morgan & Young, 2003; Hines, 2009; Nelson & Macheck, 2007; Powell, Fuchs, Fuchs, Cirino & Fletcher, 2009). Las habilidades en dicha competencia pueden facilitar una eficacia transversal al resto de aprendizajes, como por ejemplo en la resolución de problemas (Beltrán Campos & Repetto, 2006), así como las dificultades podrían generar un desarrollo insuficiente o cualitativamente inadecuado de habilidades sociales y emocionales, e incidir positiva o negativamente en la autoestima y autoconcepto del escolar (Conti-Ramsden & Hesketh, 2003; Dockrell, 2003; Hines, 2009).

Evidencias empíricas indican que los estudiantes expertos en comprensión lectora suelen usar de manera flexible estrategias de comprensión, mientras que aquellos con dificultades de comprensión lectora usan escasas estrategias de comprensión y en todo caso de forma inflexible (Paris, Lipson, & Wixson, 1983; Paris, Wasik, & Turner, 1991), y por tanto son incapaces de activar los conocimientos previos apropiados (Marr & Gormley, 1982), construir una representación estructurada del texto (Taylor & Beach, 1984), realizar inferencias (Winne, Graham, & Prock, 1993), y usar el conocimiento metacognitivo (Mayer, 2002; Pressley, 2002).

Paris, Wasik y Turner (1991) ofrecen seis razones por las que adquirir una competencia estratégica en comprensión lectora es relevante para la educación y desarrollo de los escolares (p. 609): i) las estrategias permiten a los lectores elaborar, organizar, y evaluar la información textual; ii) la adquisición de estrategias de lectura coincide y se solapa con el desarrollo de múltiples estrategias cognitivas para la mejora de la atención, memoria, comunicación y aprendizaje durante la infancia; iii) las estrategias son controladas por los lectores; estas son herramientas cognitivas que se pueden usar de forma selectiva y flexible; iv) las estrategias de comprensión reflejan la metacognición y la motivación porque los lectores deben tener tanto conocimientos estratégicos como la disposición a usar dichas estrategias; v) las estrategias que fomentan la lectura y el pensamiento pueden ser enseñadas directamente por los profesores; vi) la lectura estratégica puede mejorar el aprendizaje en todas las áreas curriculares.

Por ello las tareas de comprensión lectora, además de comprender acciones encaminadas a conseguir eficacia y eficiencia en los procesos de decodificación y acceso al significado de palabras, han de integrar estrategias de aprendizaje autorregulado que permitan a los escolares una mayor consciencia y control de los procesos implicados en la comprensión del texto que leen (Madariaga & Martínez-Villabeita, 2010).

En este artículo, presentamos una revisión sobre las diferentes estrategias de aprendizaje beneficiosas para generar mejoras en la comprensión lectora en escolares de Educación Primaria. Asimismo, se explican métodos instruccionales y programas para la enseñanza de dichas estrategias e instrumentos de evaluación en el contexto educativo.

2. Definición y taxonomía de las estrategias de comprensión lectora

Específicamente en tareas de comprensión de texto, las estrategias de aprendizaje se interpretan como una 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). Así, las estrategias hacen referencia habilidades bajo consideración dirigidas a una meta (Bereiter & Scardamalia, 1989; Paris & Paris, 2007; Paris, Lipson & Wixson, 1983; Afflebach, Pearson, & Paris, 2007). Estas incluyen estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales-afectivas, y contextuales. En este trabajo desarrollamos las estrategias cognitivas para la comprensión y estrategias metacognitivas para la metacompreensión, ambas necesarias en el lector estratégico (Dole, Nokes & Dritis, 2009).

Las estrategias cognitivas se refieren a procesos dinámicos y constructivos que el lector pone en marcha de manera consciente e intencional para construir una representación mental del texto escrito (Dole, et al. 2009). Trabajos recientes han clasificado dichas estrategias priorizando la construcción representacional a partir de los niveles de procesamiento (por ejemplo, Block & Pressley, 2007; Escoriza, 2003; van Dijk & Kintsch, 1983). Por ejemplo, Block & 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 son considerados estrategias cuando están gestionados y supervisados intencionalmente por el lector bajo el control de la metacognición y con el propósito de alcanzar una meta. La metacognición hace referencia al conocimiento sobre el propio conocimiento y la regulación de los procesos cognitivos (Flavell, 1976; Brown, 1978). Los procesos de conocimiento se refieren a la activación de los conocimientos sobre la tarea, la persona y las estrategias (Brown, 1985; Myers & Pires, 1978); mientras que los procesos de regulación en tareas de comprensión lectora, requieren planificar, determinar objetivos, supervisar, reconocer aciertos y errores, así como evaluar el nivel de comprensión alcanzado (Baker & Carter, 2009).

Las estrategias metacognitivas pueden clasificarse en función del momento de uso (Block & Pressley, 2007; Schmitt & Bauman, 1990): i) antes de iniciar la lectura, para facilitar al lector la activación de conocimientos previos, detectar el tipo de discurso, determinar la finalidad de la lectura y anticipar el contenido textual, y en efecto, qué tipo de discurso deberá comprender y planificar el proceso lector; ii) durante la lectura, para facilitar al lector el reconocimiento de las distintas estructuras textuales, construir una representación mental del texto escrito y supervisar el proceso lector; y iii) después de la lectura, para facilitar al lector el control del nivel de comprensión alcanzando, corregir errores de comprensión, elaborar una representación global y propia del texto escrito, y ejercitar procesos de transferencia o dicho de otro modo, extender el conocimiento obtenido mediante la lectura.

a) *Estrategias metacognitivas previas a la lectura:*

Para este momento, priorizamos cuatro acciones importantes: i) identificar y determinar el género discursivo al que nos enfrentamos, ii) determinar la finalidad de su lectura, iii) activar conocimientos previos y iv) generar preguntas que podrían ser respondidas con la lectura del texto.

- *Determinar el género discursivo:*

En base al género discursivo, los textos pueden ser clasificados en: narrativos, descriptivos y expositivos (Brewer, 1980). Ser capaz de reconocer las diferentes estructuras textuales (narrativa, descriptiva...) facilita al lector interpretar y organizar la información textual durante la lectura (Sánchez, 1998; Meyer 1975). En este estudio nos centramos en textos narrativos, es decir, aquellos que representan una historia.

Según Stein y Trabasso (1982) los textos narrativos suelen compartir la siguiente estructura secuencial: ambiente, evento inicial, respuesta interna, acción, consecuencia, reacción. Asimismo, los textos narrativos pueden ser clasificados en otros subtipos en función de la intención del discurso (Brewer, 1980), por ejemplo, recetas, con la intención de informar o fábulas, para persuadir. 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 tanto, es adecuado y conveniente que los escolares desarrollen capacidades para detectar el tipo de texto que van a leer y qué tipo de información se espera que representen en su mente; ello facilitará su planificación y organización de la información en base a la estructura textual de un discurso determinado.

- *Determinar la finalidad de la lectura:*

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 ejemplo, en unas ocasiones los escolares tendrán que leer un texto para detectar una información relevante e integrarla con otra similar de otro texto o para tener una visión general del texto y en otras para responder a cuestiones previamente planteadas. 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?

- *Activar conocimientos previos:*

La importancia de reconocer y activar los conocimientos previos se origina a partir de la teoría de los esquemas (Leahey & Harris, 1998). Según Mayer (2002, p. 68), un esquema es “la estructura general de conocimiento del lector que sirve para seleccionar y organizar la nueva información en un marco integrado y significativo”. Según Leahey & Harris (1998) un esquema afecta a cómo procesamos la nueva información y a cómo recuperamos la información antigua de la memoria. Por otro lado, 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 (Rossenblatt, 1978), 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 (Schaller, 1991 citado, en Bruning, Schraw, & Bronning, 2002). Los estudios que han analizado la importancia del conocimiento previo en los procesos de lectura han señalado su influencia en la realización de inferencias y predicciones (Marr & Gormely, 1982), si bien en este momento previo a la lectura, dicho conocimiento puede ser

activado para facilitar a los escolares la comprensión textual (McKeown, Beck, Sinatra, & Loxterman, 1992). Para ello, los estudiantes pueden usar preguntas similares a las siguientes: ¿Cómo se relaciona este texto con otros que ya he leído y tratan la misma temática, presentan similitudes, revelan inconsistencias? ¿Qué conozco sobre dicha temática?

- *Hacer predicciones sobre el contenido y generar preguntas:*

Reflexionar sobre lo que ya saben del texto y predecir la información textual, como por ejemplo, que le sucederá a un personaje, a partir del título y de las ilustraciones, es otra estrategia estrechamente vinculada a la anterior, que facilita la comprensión lectora. La activación de unos u otros conocimientos previos determina unas u otras predicciones (Leahey & Harris (1998), por tanto es relevante enseñar a los escolares a activar los conocimientos previos pertinentes con el texto escrito.

Del mismo modo, provocar que los escolares generen preguntas de las que les gustaría obtener respuesta facilita la comprensión lectora (Schmitt & Baumann, 1990). Además de lo dicho, estas acciones (predicciones o inferencias predictivas y generación de preguntas) facilitan una mayor implicación del lector durante la lectura del texto, mejorando el rendimiento en la comprensión lectora y el recuerdo, independientemente de que estás acciones previas a la lectura se realicen de forma correcta o no (Schmitt & Baumann, 1990)

b) Estrategias durante la lectura

En este momento, el lector debe ser capaz de construir una representación mental adecuada del texto escrito, recordarla y supervisar dicho proceso. Para ello, tal y como señalan Block & Pressley (2007) y Kintch (1998), es crucial el uso de estrategias para realizar con efectividad procesos de reconocimiento de palabras, interpretación de frases y párrafos, comprensión del texto y supervisar dicha comprensión. El sentido de éstas es permitir al lector resolver problemas locales, globales y de integración en la comprensión lectora (Sánchez, 1998). Pueden servir a tal fin, las apuntadas por Palincsar y Brown (1984): i) contestar preguntas que se planteó al principio del texto, y generar nuevas preguntas que son respondidas por el texto; ii) identificar palabras que necesitan ser aclaradas; iii) parafrasear y resumir entidades textuales; iv) realizar nuevas inferencias y predicciones, así como evaluar las predicciones previas a la lectura.

Otros trabajos han enfatizado la importancia de usar representaciones visuales mentales de los textos como una estrategia que permite la comprensión textual (Kim, Vaughn, Wanzek, & Wei, 2004) y los procesos memorísticos (Pearson & Fielding, 1991). Las estrategias de generación de preguntas, realización de inferencias y predicciones tienen una función similar a la apuntada en el sub-apartado anterior dedicado a las estrategias previas a la lectura, con la salvedad que en este momento el lector tiene, además de realizar nuevas preguntas y predicciones, verificar las previas, por ello, a continuación nos centramos en aquellas aún sin desarrollar. Estas son:

- *Identificar palabras que necesitan ser aclaradas*

Aceptando que 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).

Los procesos de reconocimiento y comprensión de palabras hacen referencia a la capacidad de reconocer la información visual o fonológica para recuperar información de la memoria a largo plazo. Los 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 (e.g. Beck & McKeown, 2007; Cain, Oakhill, & Lemmon, 2004; Seigneuric & Ehrlich, 2005). En general y para todos los niveles educativos, es importante que los escolares desarrollen habilidades de buen uso del diccionario. En los niveles iniciales 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).

Cuando los estudiantes no tienen integrado un amplio vocabulario, se les puede instruir a detectar fallas de comprensión y también, cuando sea necesario, se les puede instruir a usar la estrategia de pistas contextuales para acceder al significado del léxico. Diferentes estudios instruccionales sugieren la importancia de enseñar a los escolares a usar estas pistas textuales (e.g. West & Stanovich, 1978). Asimismo, estrategias basadas en el análisis morfológico (identificación de lexemas y morfemas) posibilitan al lector acceder al significado de palabras (Bruning, Schraw, & Ronning, 2002; Nagy, Diakidoy, & Anderson, 1993; Qian & Schedl, 2002). En suma, sabemos que la mejora del vocabulario es crucial en la comprensión de texto, pero es conveniente que además, los lectores noveles usen estrategias que le permitan utilizar el contexto o la morfología de las palabras para deducir el significado de una palabra.

- *Releer, Parafrasear y Resumir entidades textuales*

Releer una parte confusa del texto, es una estrategia de corrección adecuada cuando el lector es consciente de alguna falla de comprensión. Hacerlo, es apropiado por escolares ya que en algunas ocasiones las fallas de 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 uso del resumen tiene más justificación en el desarrollo de la capacidad para comprender una gran cantidad de información, seleccionando, generalizando e integrando toda ella en un conjunto de proposiciones (Sánchez, 1998), que comprender una información determinada.

- *Representación visual*

El uso de representaciones gráficas en jóvenes lectores, está justificado al menos, por estas cuatro razones: i) induce y entrena a los estudiantes a usar representaciones mentales visuales, en lugar de palabras y ello permite sintetizar información en la memoria operativa, en mayor medida que sin el pensamiento visual; ii) facilita que el escolar establezca relaciones entre ideas y conceptos; iii) se facilita y mejora así la calidad de la memoria explícita; v) y por tanto, facilita el uso de esa información. Aunque es un aspecto habitualmente obviado en el proceso lector quizá, por el legado conductista (Leahey & Harris, 1998), las representaciones mentales visuales están estrechamente vinculadas con la eficacia en la comprensión lectora (Kim, Vaughn, Wanzek, & Wei, 2004).

- *Realizar Inferencias*

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 facilitan al menos dos procesos relevantes en la comprensión lectora (Warren, Nicholas & Trabaso, 1979, citado en Lahey & Harris, 1998): i) establecen conexiones entre el conocimiento previo y el texto; también, realizar conexiones entre la información expuesta en el texto; dicho de otro modo, establecen relaciones texto-texto y texto-conocimientos previos; ii) permiten al lector completar información explícitamente omitida en el texto pero necesaria para obtener una representación mental de la estructura global más elaborada. Varios son los trabajos que muestran que el uso de interrogaciones para clarificar relaciones entre diferentes aspectos textuales facilita la mejora en la realización de inferencias y la comprensión lectora (e.g. Israel, 2007; Woloshyn, Paivio & Pressley, 1994; Wood, Pressley & Winne, 1990).

- *Detectar información relevante*

En las actividades de lectura no siempre se precisa toda la información textual para comprender el texto. Dicho de otro modo, no toda la información de un texto es relevante para su comprensión; algunas ideas son principales, otras son secundarias y otras son irrelevantes. Por ello, los escolares deben aprender a seleccionar la información relevante de un texto y descartar la irrelevante, este proceso les facilitará relacionar un conjunto de proposiciones claves y construir una representación global del texto (Escoriza, 2003; Israel, 2007; Kintsch, 1998).

c) Estrategias metacognitivas después de la lectura

En este momento podemos distinguir tres finalidades: una, relacionada con la revisión del proceso lector y consciencia del nivel de comprensión alcanzado; otra, dirigida a elaborar una representación global del texto, es decir una finalidad expresiva; y por último una finalidad comunicativa.

- *Revisión del proceso lector. Consciencia del nivel de comprensión logrado*

En este momento es oportuno enseñar a los escolares a revisar las preguntas, inferencias y predicciones que realizaron antes de leer y durante la lectura, usando para ello toda la información del texto. También deben aprender a constatar su grado de satisfacción con el propósito que establecieron antes de comenzar la lectura, así como reflexionar para valorar el nivel de comprensión que consideran que han alcanzado (Schmitt & Baumann, 1990).

- *Construcción global de representación mental: finalidad expresiva*

El lector debe usar estrategias que le faciliten crear una idea global del texto, mediante representaciones visuales, resúmenes completos y jerarquizados y síntesis (Schmitt & Baumann, 1990). Como se ha comentado, el uso de representaciones visuales mentales de los textos, como estrategia, facilita la comprensión textual (Kim, Vaughn, Wanzek, & Wei, 2004) y facilita los procesos memorísticos (Pearson & Fielding, 1991). Si bien en este momento, es adecuado que los escolares representen la información global textual en una o varias ilustraciones conectadas. También el uso de mapas conceptuales (Novac, 2002) puede ser una estrategia valiosa para organizar y conectar la información (Escoriza, 2003), aunque en el caso de textos narrativos, tales representaciones deberían respetar la estructura y

secuencia propias del género discursivo. Este proceso permite al lector comprobar si realmente ha comprendido el texto o tiene dificultades (Escoriza, 2003).

- *Finalidad comunicativa*

Dentro del enfoque transaccional es crucial permitir a los escolares explicar y discutir con sus compañeros sus visiones sobre el texto ya que, además de facilitar a los escolares experiencias para el desarrollo de la competencia comunicativa, favorece a los escolares comprobar hasta qué punto han comprendido la historia, si han obviado algo, aclarar dudas con sus compañeros, ser más conscientes sobre los procesos implicados en la lectura, internalizar diálogos intersubjetivos que operen a modo de herramienta autorreguladora, en suma una redescrición mental (Salmerón, Rodríguez, & Gutierrez-Braojos, 2009). Se justifica así la necesidad de atender a la función comunicativa (Block & Pressley, 2007; Escoriza, 2003).

3. Enseñanza de estrategias de aprendizaje en función de los Estadios de desarrollo

Los estadios de desarrollo han jugado un papel relevante a la hora de contemplar la posibilidad de enseñar estrategias de aprendizaje y qué estrategias son factibles de ser enseñadas en estudiantes de grados educativos elementales. Los trabajos de Flavell y sus colaboradores (e.g. Flavell, Beach, & Chinsky, 1966) pusieron de manifiesto que, en la infancia, antes de los ocho años de edad, los escolares presentan dificultades para usar por sí solos estrategias metacognitivas, concretamente estrategias de memoria. Entre los seis y siete años, habitualmente inicio de la educación obligatoria, la dificultad se atribuye a un déficit de mediación, esto es, los escolares tienen problemas para producir por sí solos una estrategia en parte debido a la escasez de experiencias metacognitivas en un dominio (Kenny et al., 1967).

Esto no implica que los estudiantes no puedan usar y/o aprender estrategias de aprendizaje, más bien, una posible lectura es que, en dicha edad estamos en un estadio de transición donde los estudiantes pueden experimentar una mejora considerable en el uso de estrategias a partir de un contexto propicio para ello. Considerando lo expuesto, estamos de acuerdo con diferentes autores (Block & Pressley, 2007; Israel, 2007; Paris & Paris, 2007; Whitebread, Bingham, Grau, Pasternak, & Sangster, 2007), cuando afirman que los escolares a esta edad pueden experimentar una mejora en el uso de estrategias si se implementan experiencias metacognitivas adecuadas (Efklides, 2009).

Si bien, hay que matizar que no se puede enseñar cualquier estrategia, estas deben atender a un plan temporal, organizado y sistemático que respete las capacidades y necesidades de los escolares.

Con dicha intención, Barton y Swayer (2003) clasifican, con cautela, un conjunto de estrategias claves en la comprensión en base al nivel de abstracción (Figura 1); pero indican que su jerarquía no implica que la enseñanza de dichas estrategias respete el orden expuesto, avocando a las diferentes necesidades de los lectores y a la necesidad de trabajar varias estrategias a la vez.

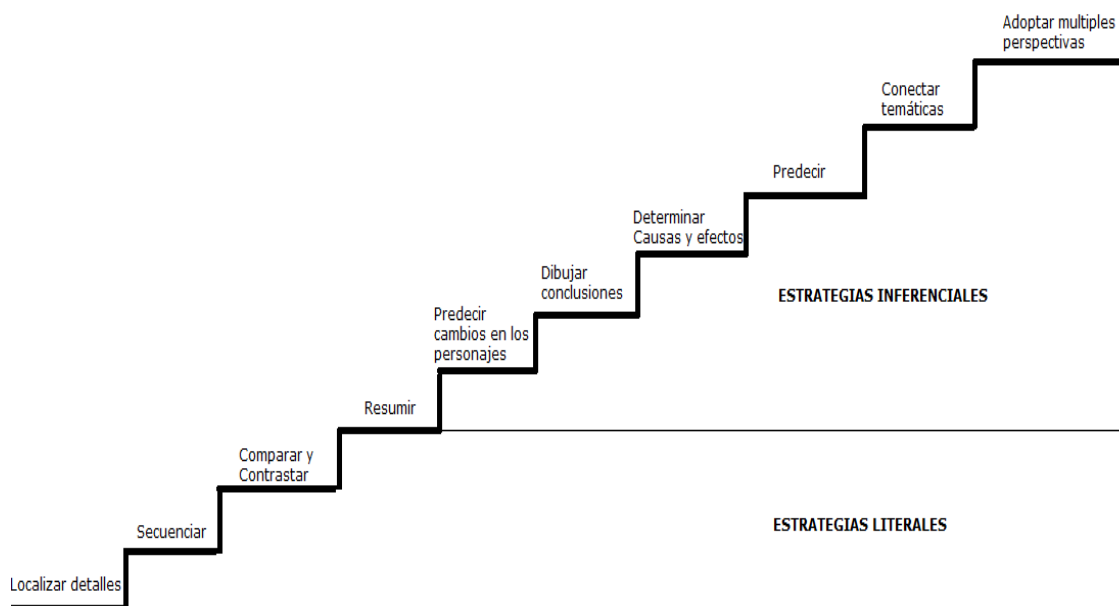


Figura I. *Estrategias de comprensión* (Barton y Swayer, 2003). Traducido por autores de este trabajo.

Israel (2007) ofrece un resumen de aquellas estrategias que pueden ser desarrolladas a través de la enseñanza en Educación Primaria, dividiéndolas en dos estratos básicos: los primeros grados y los últimos de Educación Primaria (Tabla I).

Tabla I. *Resumen de las estrategias metacognitivas por grado educativo en Primaria*

Nivel Primaria	Tipo	Estrategias
Primeros grados	Planificación	Activar el conocimiento previo. Elaborar una visión general del texto.
	Monitoreo	Acceder al significado de palabras confusas. Hacer preguntas.
	Evaluación	Pensar como el autor. Evaluar el texto.
Últimos grados	Planificación	Relación texto-texto. Relación texto-lector.
	Monitoreo	Detectar fallas de comprensión y aplicar estrategias de corrección. Resumir. Detectar información relevante.
	Evaluación	Anticipar el uso del conocimiento. Evaluar el texto.

Traducido por los autores del presente trabajo a partir de Israel (2007, p. 10)

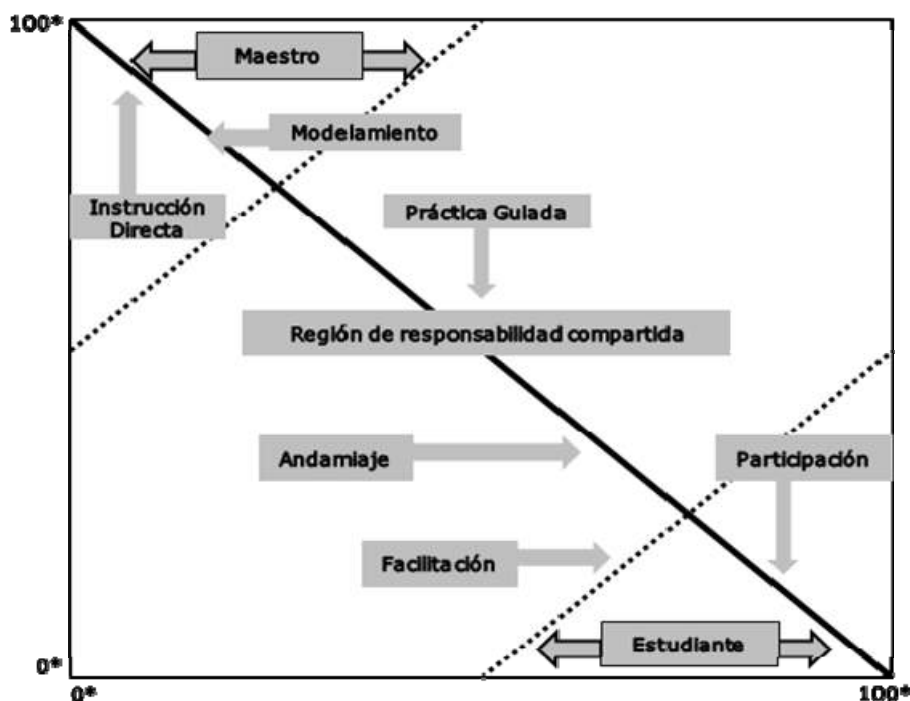
Para los primeros grados la autora propone: i) en la planificación, enseñar estrategias como la activación del conocimiento previo y tener una visión general del texto; ii) durante la lectura, utilizar estrategias de monitoreo tales como identificar términos o conceptos confusos, hacer preguntas que mejoren los procesos inferenciales mientras se lee, tales como *¿Por qué?* *¿En qué sentido?* o *¿Qué sentido tiene esto?*, y además, reflexionar sobre los elementos textuales; iii) y en la evaluación, reflexionar sobre la perspectiva del autor al evaluar el texto.

En los últimos grados, la autora propone las siguientes estrategias: i) en la planificación, incluye estrategias de relación entre texto y texto, y entre el texto y el lector; ii) durante la lectura, estrategias de monitoreo dirigidas a detectar cuando se produce una falla de comprensión; estrategias de resumen sobre eventos o conceptos claves en el texto; y detectar información relevante del texto; iii) y por último en la fase de evaluación anticipar el uso del conocimiento, o dicho de otro modo, entender como el conocimiento puede ser usado en tareas futuras similares; y evaluar el texto, en aspectos tales como la utilidad de la información en el futuro.

4. Métodos instruccionales en las estrategias de comprensión lectora.

Uno de los modelos explicativos del rol docente en la instrucción de la comprensión lectora más aceptado en la literatura científica es el desarrollo por Pearson y Gallagher (1983, en Pearson, 2009). Según estos autores el docente tiene un rol dinámico que puede desglosarse en tres fases (ver Figura III): en la primera fase los docentes tienen toda la responsabilidad de la ejecución de la tarea realizando una instrucción directa; con enseñanza por modelamiento facilitan que los escolares aprendan qué, cómo, cuándo y por qué usar las estrategias de aprendizaje. En la segunda fase, el docente mediante una práctica guiada y con el andamiaje adecuado, facilita la responsabilidad compartida. Finalmente promueve procesos de participación y facilitación para que el escolar vaya adquiriendo y asumiendo progresivamente mayor responsabilidad y un rol más activo y autónomo en su aprendizaje.

Figura III. Modelo Pearson y Gallagher (1983, en Pearson, 2009)



* porcentaje de responsabilidad

Israel (2007), señala que en los primeros grados, la regulación de “los otros” conduce a la autorregulación y esta permite a los escolares desarrollar habilidades metacognitivas, si bien incluye el componente de aprendizaje co-regulado entre iguales (McCaslin & Hickey 2001). Según la autora, tres son las fases requeridas en la enseñanza de estrategias que, además, pueden ser vinculadas a niveles de dominio y autonomía en el uso de estrategias tal y como se refleja en el modelo de Pearson y Gallagher (1983). 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 modelación* 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.

En resumen, la enseñanza en estrategias de aprendizaje debe ofrecer un contexto de aprendizaje estratégico que vaya delegando la responsabilidad y reduciendo ayuda al escolar en la realización de sus tareas.

5. Programas instruccionales para facilitar el uso de estrategias de comprensión lectora

En consonancia con las sugerencias aportadas en el apartado anterior, existen varios programas instruccionales dirigidos a la enseñanza de estrategias de comprensión lectora, entre los cuales se encuentran: SQ3R y PQ4R; *Collaborative Strategic Reading (CSR)*; *Concept-Oriented Reading Instruction (CORI)*; *Question Answer Relationship (QAR)*; *Students Achievement Independent Learning (SAIL)*. Algunos de estos programas se centran más en un método instruccional directo, entre los cuales está el SQ3R, mientras que otros, se apoyan, además en el aprendizaje colaborativo y comunitario, como el caso del CORI.

a) SQ3R y PQ4R

Thomas y Robison (1972), elaboraron una versión revisada del método de enseñanza de lectura SQ3R, denominado PQ4R, con seis pasos: Inspección (Survey), Cuestionamiento (Question), Lectura (read), narración (Recite), Revisión (review) y Reflexión (reflection). La inspección hace referencia a un proceso previo a la lectura profunda, en la que el profesor incita a los estudiantes a leer el título, las primeras y última frases con el propósito de activar conocimientos previos y tener una idea general del texto. El cuestionamiento hace referencia a preguntas que el profesor formula de cada apartado del texto con la intención de que los estudiantes realicen predicciones de su contenido. En la fase tres el lector lee el texto con la intención de responder las preguntas que se han formulado en la fase anterior. En el proceso de narración el alumnado responde a las preguntas anteriores con sus propias palabras. En el proceso de revisión se practica el recuerdo de la información. Y en el proceso de reflexión, se incita al alumnado a pensar en ejemplos y establecer relaciones con otras informaciones.

b) Collaborative Strategic Reading (CSR)

Kligner, Vaughm & Schumm (1998) elaboraron el programa de instrucción para facilitar a los estudiantes la internalización de estrategias cognitivas y metacognitivas en tareas de comprensión lectora mediante grupos colaborativos de 4 o cinco integrantes.

El programa desarrolla las siguientes estrategias: i) vista previa, dirigida a realizar una exploración del texto durante un par de minutos, activar los conocimientos previos y hacer predicciones; ii) Clic y clac: clic hace referencia a las partes del texto que el lector comprende, y clac aquellas (palabras, frases...) que no es capaz de comprender, así, esta estrategia tiene como objetivo que los estudiantes monitoreen su comprensión y detecten fallas o errores de comprensión y las corrijan; iii) obtener la esencia del texto, dicho de otro modo, que los estudiantes elaboren con sus propias palabras los aspectos más relevantes del texto, para asegurarse de que han comprendido el texto y favorecer la memorización de lo leído; iv) Conclusiones, finalmente los estudiantes elaboran conclusiones sobre el texto leído a partir de cuestiones sobre las ideas claves del texto, con el propósito de afianzar el conocimiento, la comprensión y la memorización.

Este programa sucede en tres momentos, antes de la lectura (vista previa); durante la lectura (clic y clac y obtención de las ideas principales); después de la lectura (conclusiones).

Una vez los estudiantes han desarrollado cierta competencia en dichas estrategias, se les introduce en grupos de aprendizaje cooperativos, adoptando roles giratorios: líder, Detector de errores de comprensión, Locutor, Alentador, periodista, supervisor del tiempo.

c) Concept-Oriented Reading Instruction (CORI)

Guthrie et al. (1996) desarrolló un programa para facilitar el uso motivado de estrategias y conocimiento previo en el proceso lector cuya finalidad es favorecer el compromiso de los estudiantes con la lectura. Para ello, el programa se fundamenta en cuatro principios: la tematización conceptual e interdisciplinaria para que los estudiantes adquieran una base de conocimiento previos flexible, transferible y conformada por múltiple géneros; la interacción con fenómenos del mundo físico con el propósito de que el estudiante experimente aquello que está en los textos escritos, y el autodireccionamiento dirigido a que los estudiantes sean capaces por si solos de comprender diferentes tipos de textos; la colaboración: con la intención de que los estudiantes aprendan a comunicarse de manera efectiva con sus grupos.

El programa se centra a enseñar diferentes estrategias, como por ejemplo, planificar metas, parafrasear, resumir y sintetizar, conectar el texto con otros previos (intertextualidad). Dichas estrategias son enseñadas en cuatro momentos que componen el proceso lector: observar, recuperar y/o buscar información, comprender y sintetizar, y comunicar a otros compañeros.

d) Question Answer Relationship (QAR)

Otro de los programas dirigidos a facilitar la comprensión lectora en niños mediante estrategias de aprendizaje, donde los principales autores son Raphael (1982, 2005) y Ezell, Hunsicker, y Quinque (1997). El QAR se desarrolló con la intención de que los estudiantes reflexionen de manera profunda sobre el texto escrito, a encontrar respuestas relevantes y a aprender a responder a partir de diferentes recursos. Los autores elaboraron el programa con la intención de enseñar a los estudiantes donde buscar la información necesaria para

comprender el texto de manera profunda. Así, enseñan a los estudiantes estrategias que permiten responder tanto la información explícita en el texto, como la implícita y adquirida a partir de experiencias personales.

e) Informed Strategies for Learning (ISL)

Paris y colaboradores (Cross & Paris, 1998; Paris, Cross & Lipson, 1984) diseñaron un programa dirigido a los primeros niveles educativos, con la intención de facilitar el desarrollo de la conciencia metacognitiva. Este se compone de 20 módulos destinados a facilitar a los estudiantes que aprendan a: planificarse para la lectura, construir el significado, razonar mientras leen y monitorear la comprensión. En cada uno de estos módulos, mediante la enseñanza directa y el uso de metáforas con una función mnemotécnica, se pretende facilitar a los estudiantes el aprendizaje del conocimiento declarativo, procedimental y condicional sobre las estrategias implicadas en el proceso lector. A medida que los estudiantes adquieren cierta competencia en el uso de estrategias el docente delega de manera gradual la responsabilidad de la tarea de comprensión en los estudiantes.

f) Student Achievement Independent Learning" (SAIL)

Pressley et. al. (1996) elaboraron un programa basado en el enfoque transaccional (Rossenblatt (1978) con la intención de facilitar a los estudiantes: el desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales; y facilitar que los estudiantes construyan grupalmente un conocimiento sobre el mundo real. Este programa incluye estrategias, entre las cuales están, hacer conexiones al conocimiento previo, hacer y predecir verificaciones, resumir, visualizar, usar claves o pistas contextuales para acceder al significado de palabras o frases y releer. El programa puede ser dividido en dos fases: una enseñanza directa de los procesos de decodificación, comprensión y estrategias interpretativas y práctica de las mismas, mediante la que los estudiantes son guiados por el docente; y un trabajo colaborativo para construir el significado final del texto, donde los estudiantes se guían y modelan a partir de sus pares.

En resumen, como señalan Pressely (1994) todos estos programas comparten ciertas características: i) Uso del modelamiento y la enseñanza directa de las estrategias; ii) Uso de un pequeño repertorio de estrategias, tales como, la predicción, el cuestionamiento, clarificación y resumen; iii) Las estrategias son practicadas dialógicamente como reacciones al texto y; iv) las estrategias son practicadas durante un largo periodo de tal modo que permita a los estudiantes internalizarlas y usarlas de forma autónoma.

6. Evaluación de las estrategias en tareas de comprensión lectora

La evaluación de estrategias son mediciones y valoraciones sobre el nivel y la utilización de procesos de pensamiento estratégico (Harris & Hodes, 1995; Paris & Flukes, 2005, citados por Israel, 2007). La evaluación de las estrategias de aprendizaje debe ser una herramienta más alineada con la enseñanza, de tal modo, que permita conocer y explicar los procesos cognitivos y metacognitivos que usan los escolares con la finalidad de implementar planes de acción que mejoren la acción pedagógica (Calero, 2011; Israel, 2007). Para Paris & Flukes (2005, citado por Israel, 2007), la evaluación de las estrategias de aprendizaje debe tener en cuenta los siguientes principios:

- i) Debería enfatizar de manera recurrente y en varias situaciones de aprendizaje las estrategias de lectura;
- ii) Debería medir las concepciones de los escolares sobre la lectura, así como el valor instrumental que los escolares otorgan a dichas estrategias;
- iii) Debería ser apropiada para el nivel de desarrollo que cada escolar presenta respecto a la competencia lectora;
- iv) Debería ser usada como un complemento a otras mediciones existentes sobre la evaluación de la fluidez y comprensión lectora.
- v) La evaluación debería estar alineada con las metas de instrucción, con la finalidad de proporcionar una información diagnóstica sobre estrategias de lectura específicas.

Para ello, existen diferentes técnicas, como el pensamiento en voz alta, la entrevista, la observación durante la ejecución de una actividad y los cuestionarios. En este trabajo desarrollamos el pensamiento en voz alta y el uso de inventarios/cuestionarios/escalas¹.

a) El pensamiento en voz alta

El pensamiento en voz alta (Newell & Simon, 1972; Erikson & Simon, 1984, 1993), aunque es una técnica poco oportuna para los procesos fosilizados, en el sentido vygotskyano, es considerada muy útil para la evaluación de estrategias de aprendizaje (Israel, 2007; Pressley & Affelbach, 1995). El pensamiento en voz alta puede constituirse en una medida del procesamiento cognitivo, a través de informes verbales mediante los cuales el escolar explicita su pensamiento, concurrentemente o de manera retrospectiva, a la ejecución de una tarea (Israel, 2007; Ericsson & Simon, 1980). Si bien la aplicación de la técnica genera resultados diferenciados en función del momento de aplicación (concurrente, retrospectiva). Para algunos autores (e.g. Ericsson & Simon (1984/1993, citados en Pressley & Affelbach, 1995), la aplicación de estos protocolos de pensamiento en voz alta ofrecen una información de mayor calidad cuando al aplicarla los escolares están realizando la tarea. Según estos autores, la activación de procesos atencionales y el hecho de que la información se encuentra en la memoria de trabajo, hacen que la evaluación concurrente sea preferible a la aplicación retrospectiva. Sin embargo, otros autores (e.g. Bereiter & Bird, 1985) señalan que la aplicación de estos protocolos podrían afectar al proceso lector. Este aspecto, quizá irrelevante en lectores expertos, posiblemente deba tenerse en cuenta cuando los escolares son lectores noveles, y por tanto, en estas situaciones quizá la aplicación deba realizarse inmediatamente después de completar la tarea.

b) Los cuestionarios

A pesar de las conocidas críticas dirigidas al uso del cuestionario en estos entornos, como por ejemplo, la descontextualización, esta herramienta puede ser usada para contrastar la información recogida con otros instrumentos. Las ventajas de utilizar tanto del cuestionario como escalas o inventarios, a diferencia del resto de técnicas, son: la posibilidad de recoger información tanto en grupos amplios, como reducidos; la facilidad de aplicación y evaluación; y la posibilidad de usarla de manera más frecuente (Pressley & Affelbach, 1995; Israel, 2007).

Existen varios cuestionarios/inventarios/escalas dirigidos a la evaluación de la comprensión lectora, como es el caso de: la ESCALA DE CONCIENCIA LECTORA, (ESCOLA,

¹ Ver Israel (2007) para una descripción detallada de dichas técnicas en tareas de comprensión lectora.

Jiménez, 2004), el INVENTARIO DE CONSCIENCIA METACOGNITIVA EN LA LECTURA (MRAI, Miholic, 1994); el INVENTARIO DE CONSCIENCIA METACOGNITIVA DE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA (MARSÍ, Mokhtari & Reichard, 2002) o el INVENTARIO DE CONSCIENCIA ESTRATÉGICA (MSI, Schmitt, 1990). De todos ellos, y en base a los autores de dichos instrumentos, el más oportuno para obtener información en los primeros grados de Educación Primaria es este último, el MSI, aunque como la autora indica sería conveniente una aplicación individual en la que el evaluador lea en voz alta cada uno de los ítems y deje un mayor tiempo para que el evaluado considere su respuesta.

Como limitaciones, queremos señalar que la aplicación de estas técnicas, por si solas, son insuficientes sobre todo cuando se aplican a la población infantil, algunas variables pueden interferir en el proceso evaluador (Brown, 1987), como por ejemplo: la consciencia del lector y su capacidad para reflexionar o abstraer de manera reflexiva sobre una situación hipotética o anterior en el tiempo; la capacidad de su memoria de trabajo; su facilidad para expresarse verbalmente... También, la técnica de verbalización del pensamiento en voz alta puede generar resultados distorsionados con la realidad, ya que, por ejemplo, no todos los escolares tienen la misma facilidad para expresarse verbalmente o algunos pueden decir más de lo que hacen en base a lo que se espera de ellos. Esto mismo podría suceder con la aplicación de una entrevista o cuestionario. En base a estas limitaciones de los instrumentos de evaluación, y con el propósito de paliarlas, es conveniente adoptar una perspectiva de multi-técnicas que permitan contrastar los resultados para conocer en mayor profundidad las estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

7. Para concluir

En este trabajo se han revisado diferentes aportes sobre las estrategias de aprendizaje, su enseñanza y evaluación en los primeros grados de educación obligatoria. Hemos justificado como las estrategias cognitivas y metacognitivas son herramientas facilitadoras de los procesos de comprensión lectora y por tanto, deben ser enseñadas a los escolares desde sus primeros contactos con tareas que requieran comprensión de textos y por tanto implementadas en los currículos educativos. En cuanto a su enseñanza, se ha enfatizado la importancia de una actuación estratégica por parte del docente cediendo gradualmente el control, así como una selección fundamentada de estrategias en función del nivel educativo. Por último y en relación a la evaluación de estrategias en dominios específicos, se ha considerado la conveniencia de utilizar varias técnicas de recogida de información con el propósito de ofrecer una información diagnóstica que revierta en la mejora de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Afflerbach, P., Pearson, P., & Paris, S.G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. Guthrie (Ed.). *Comprehension and teaching: Research reviews*, (pp. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.
- Anderson, R. C., y P. D. Pearson, P.D. (1984). A schema- theoretic view of basic processes in reading comprehension. En P. D. Pearson (ed.). *Handbook of reading research*, (pp. 255-291). Nueva York: Longman

- Barton, J. & Sawyer, D. (2003). Our students are ready for this: Comprehension instruction in the elementary school. *Reading Teacher*, 53, 334-359.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2007). Different ways for different goals, but keep your eye on the higher verbal goals. In R. K. Wagner, A. E. Muse, and K. R. Tannenbaum (Eds.). *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension*. (pp 182-204). New York, NY: The Guilford Press.
- Beltrán Campos y 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
- Bereiter, C. & Bird, M. (1985). Use of Think Aloud in Identification and Teaching of Reading Comprehension Strategies, *Cognition and Instruction*, 2(2) 131-156.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1989). Intentional learning as a goal of instruction. In L. B. Resnick (Ed.). *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 361-392). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. (pp. 361-363).
- Block, C. C., & Pressley, M. (2002). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford Press.
- Brewer, W. F. (1980). Literary theory, rhetoric, stylistics: Implications for psychology. In R. J. Sapiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.). *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 221-239). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.). *Advances in Instructional Psychology*. New York: Halstead Press.
- Brown, A. L. (1985). Metacognition. The development of selective strategies for learning from texts. En H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 501 -527). Delaware: International Reading Association.
- Brown A. L. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-regulation, and other more Mysterious Mechanism". En Weinert F.E. y Kluwe R.H. (Eds.) *Metacognition, Motivation and Understanding*. New jersey: LEA.
- Bruning, R.H., Schraw, G.J., & Ronning, R.R. (2002). *Psicología Cognitiva e instrucción*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683-696.
- Cain, K., Oakhill, J., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference making ability and their relation to knowledge. *Memory and Cognition*, 29, 850-859.
- 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.
- 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.
- Conti-Ramsden, G. & Hesketh, A. (2003). Risk markers for SLI: a study of young language-learning children. *International Journal of Language & Communication disorders*, 38 (3), 251-263.
- Cross, D. R. y Paris, S. G. (1998). Developmental and Instructional Analyses of Children's Metacognition and Reading Comprehension. *Journal of Education Psychology*, 80, 2, 131-142.

- 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.
- Dockrell, J (2003). Identificación y evaluación de los problemas del lenguaje en niños con dificultades comunicativas. En Acosta V. y A. Moreno (Eds.). *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa. Manual para logopedas, psicopedagogos y profesores.* (139-158). Barcelona: Ars Médica.
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21, 76-82.
- Erikson, S.A. & Simon, H.A. (1993/1984). *Protocol Analysis. Verbal reports as data.* Cambridge Massachusetts: The MIT Press.
- Escoriza, J. (2003). *Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora.* Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Ezell, H. K., Hunsiker, S.A. y Quinque, M. (1997). Comparison of two strategies for teaching reading comprehension skills. *Education y Treatment of Children*, 20, 4, 365-382.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.). *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. H., Beach, D. R., & Chinsky, J. M. (1966). Spontaneous verbal rehearsal in a memory task as a function of age. *Child Development*, 37, 283-299.
- Fuchs, D., & Fuchs, L.S. (2007). "Increasing strategic reading comprehension with Peer-Assisted Learning Strategies." In D.S. McNamara (Ed.). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 175 197). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 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.
- Gonzalez-Pumariega, S., Núñez, J.C. & García Rodríguez, M.S. (2002). Estrategias de aprendizaje en comprensión lectora, en J.A. González-Pineda, J.C., Núñez Perez, L. Álvarez Pérez, y E. SOLER VÁZQUEZ (Coord.). *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención.* Madrid: Pirámide, 117-140.
- Guthrie, J. T., van Meter, P., McCann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C. C., Rice, M. E., Faibisch, F. M., Hunt, B. y 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.
- Harris, T., & Hodges, R. (Eds.). (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing.* Newark, DE: International Reading Association.
- 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.
- Israel, S. (2007). *Using Metacognitive Assessments to create individualized reading instruction.* Newark, DE: International Reading Association.
- Kim, A. & Lorschach, A. (2005). Writing Self-Efficacy in Young Children: Issues for the Early Grades. *Environment. Learning Enviroments research*, 8 (2), 157-175.

- 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.
- King, A. (1991). Improving lecture comprehension: Effects of a metacognitive strategy. *Applied Cognitive Psychology*, 5, 331-346.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Leahey, T. H. & Harris, R. J. (1998). *Aprendizaje y cognición*. Madrid: Printice Hall.
- 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.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., Sinatra, G. M., & Loxterman, J. A. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. *Reading Research Quarterly*, 27, 79-93.
- Marr, M. B., & Gormley, K. (1982). Children's recall of familiar and unfamiliar text. *Reading Research Quarterly*, 18, 89-104.
- Mayer, R. E. (2002). *Psicología educativa*. Madrid: Prentice-Hall.
- Meyer, B. J. F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North-Holland.
- Miholic, V. (1994). An inventory to pique students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Reading*, 38, 84-86.
- Mokhtari, K. & C. Reichard (2004). Investigating the strategic reading process of first and second language readers in two different cultural contexts. *System*, 32, 379-394.
- Myers, M., & Paris, S. G. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 70, 680-690.
- Nagy, W., Diakidoy, I., & Anderson, R. (1993). The acquisition of morphology: Learning the contribution of suffixes to the meaning of derivates. *Journal of Reading Behavior*, 25, 155-170.
- 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.
- Novak, J. D. (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or appropriate propositional hierarchies (liphs) leading to empowerment of learners. *Science Education*, 86(4), 548-571.
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Paris, Scott G., Cross, David R., & Lipson, Marjorie Y. (1984). Informed strategies for learning: a program to improve childrens reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1239-1252.
- Paris, S.G., & Flukes, J. (2005). Assessing children's metacognition about strategic reading. In S. Israel, C.C. Block, K. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.). *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development* (pp.121-139). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paris, Scott G., Lipson, Marjorie Y., & Wixson, Karen K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.

- 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.
- 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.
- Pearson, P.D., & Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.). *Handbook of reading research: Volume II* (pp. 815-860). White Plains, NY: Longman.
- Pearson, P.D. & Gallagher, M. (1983). The Instruction of Reading Comprehension, *Contemporary Educational Psychology*, 8. 317-344
- 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). 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. Y P. Afflerbach (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale. NJ: Erlbaum
- Pressley, M., Goodchild, F., Fleet, J., Zajchowski, R., & Evans, E. D. (1989). The challenges of classroom strategy instruction. *Elementary School Journal*, 89, 301-342.
- Qian, D. & Schedl, M. (2004). Evaluation of an in-depth vocabulary knowledge measure for assessing reading performance. *Language Test*, 21, 28-52.
- Raphael, T.E., & Au, K. H. (2005). QAR: Enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *The Reading Teacher*, 59, 206-221.
- Raphael, T. E. & Pearson, P. D. (1985). Increasing students' awareness of sources of information for answering questions. *American Educational Research Journal*, 22(2), 217-235.
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Salmerón, H. Rodríguez, S. & Gutierrez-Braojos, C. (2010) metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar*, 34, 163-171.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- Schmitt, M. C. (1990). A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher*, 43, 454-461.
- Schmitt, M. C., & Baumann, J. F. (1990). Metacomprehension during basal reading instruction: Do teachers promote it? *Reading Research and Instruction*, 29(3), 1-13.
- Schneider, D.F. & Bjorklund, W. (1996). The interaction of Knowledge, aptitude, and strategies in children's memory. *Advanced in Child Development and Behavior*, 26, 59-89.
- 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.
- Stein, N. L., & Trabasso, T. (1982). What's in a story: Critical issues in story comprehension. In R. Glaser (Ed.). *Advances in the psychology of instruction* (pp. 132- 165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Taylor, B. M. and Beach, R. W. (1984). The effects of text structure instruction on middle grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, 19(2), 134-146.
- 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.
- van den Broek, P. W., Tzeng, Y., Ridsen, K., Trabasso, T. & Basche, P. (2001). Inferential questioning: Effects on comprehension of narrative texts as a function of grade and timing. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 521-529.
- van Dijk, T.A. y W. Kintsch (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- West, R. F., & Stanovich, K. E. (1978). Automatic contextual facilitation in readers of three ages. *Child Development*, 49, 717-727.
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pino Pasternak, D. & Sangster, C. (2007) Development of Metacognition and Self-Regulated Learning in Young Children: the role of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 3, 433-55.
- Winne, P. H., Graham, L. & Prock, L. (1993). A Model of Poor Readers□ Text Inferencing: Effects of Explanatory Feedback. *Reading Research Quarterly*. 28(1), 52-66.
- 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.