

 Revista de Estudios sobre Lectura	<h1>Ocnos</h1> <h2>Revista de Estudios sobre lectura</h2> <p>http://ocnos.revista.uclm.es/</p>	 Open Access Full Text Article
--	--	--

Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos

Evaluating metacognitive strategies to comprehend narrative texts

Elisa Larrañaga y Santiago Yubero
Universidad de Castilla-La Mancha

Fecha de recepción:
09/09/2015

Fecha de aceptación:
05/11/2015

ISSN: 1885-446 X
ISSNe: 2254-9099

Palabras clave

Lectura; comprensión; metacognición; textos narrativos; evaluación.

Keywords

Reading, comprehension, metacognition, narrative texts, evaluation.

Correspondencia:

elisa.larranaga@uclm.es
santiago.yubero@uclm.es

Resumen

Una de las áreas educativas de mayor preocupación en la actualidad es la comprensión lectora. La conceptualización del proceso de comprensión se ha enriquecido en los últimos años incluyendo los aspectos metacognitivos como una estrategia esencial para la optimización de su desarrollo. Existen diversos instrumentos para evaluar las estrategias metacognitivas de la comprensión de textos expositivos escolares, pero no así de textos literarios narrativos. El objetivo de este trabajo ha sido desarrollar un Cuestionario de Estrategias Metacognitivas de Comprensión de Textos Narrativos (CEMCoTeN) para que pueda servir de ayuda en la mejora de los procesos de comprensión y en su desarrollo didáctico. El instrumento fue completado por 610 estudiantes de la Universidad de Castilla-La Mancha. Los resultados diferencian tres factores metacognitivos en la comprensión de textos narrativos: Estrategias Globales de Lectura, Estrategias de Personalización y Estrategias de Creatividad.

Abstract

One of the most worrying areas in education today is reading comprehension. The conceptualisation of the comprehension process has been enriched in recent years as metacognitive aspects have been included as an essential strategy to optimise its development. Certain instruments are used to evaluate metacognitive strategies for comprehending expository texts at school, but not for narrative literary texts. This paper is aimed to develop a Questionnaire of Metacognitive Strategies to Comprehend Narrative Texts (CEMCoTeN is its Spanish acronym) to help improve comprehension processes and their didactical development. The instrument was completed by 610 University of Castilla-La Mancha students. The results reflect three different metacognitive factors that relate to the comprehension of narrative texts: Global Reading Strategies, Customization Strategies and Creativity Strategies.

Larrañaga, E. y Yubero S. (2015). Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. *Ocnos*, 14, 18-27. doi: 10.18239/ocnos_2015.14.02



Introducción

Conseguir una buena comprensión lectora es uno de los principales objetivos educativos y un prerrequisito cada vez más esencial para alcanzar el éxito en las sociedades actuales (Clark y Rumbold, 2006). En la sociedad del siglo XXI se considera esencial que todos los ciudadanos y, muy especialmente los jóvenes, dispongan de las habilidades necesarias para acceder a la información y transformarla en conocimiento. Esto solo es posible si los individuos son capaces de adquirir la competencia lectora que dan las prácticas de la lectura y la escritura (Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012).

Mokhtari y Reichard (2002) denominan metacognición lectora al conocimiento sobre las habilidades cognitivas y los mecanismos que se precisan para llevar a cabo la comprensión de un texto. En estudios recientes se ha puesto especial énfasis en el rol fundamental que cumple la metacompreensión lectora dentro de las competencias del buen lector (Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey y Alexander, 2009; Pearson, 2009). De manera que los buenos lectores tienen conciencia de las estrategias que utilizan y regulan su empleo (Carrell, 1998; Flavell, 1979).

Durante los últimos años la investigación sobre la mejora de la comprensión lectora se ha centrado en la enseñanza de las estrategias de comprensión que utilizan las personas con buen nivel de comprensión (Berkeley, Scruggs y Mastropieri, 2010; Dole, Nokes y Drits, 2009; Gayo et al., 2014; Jitendra, Burgess y Gajria, 2011; Solis et al., 2011). Diversos estudios han mostrado que el entrenamiento en habilidades metacognitivas mejora la comprensión lectora de textos expositivos (López-Escribano, Elosúa de Juan, Gómez-Veiga y García Madruga, 2013; Madariaga y Martínez, 2010; Soriano, Sánchez, Soriano y Nievas, 2013). Los estudios se han centrado, básicamente, en la comprensión de textos expositivos por la relación que se da entre el desarrollo de la comprensión lectora y el éxito en los aprendizajes escolares (Johnston, Barnes y Desrochers, 2008;

Madariaga y Martínez, 2010; Madhumathi y Ghosh, 2012).

Aunque se reconoce la importancia de manejar de modo eficiente diferentes textos (Tolchinsky y Solé, 2009), el estudio de la metacognición de textos narrativos no ha recibido la misma atención. Sin embargo, la formación de ciudadanos lectores debiera ser uno de los objetivos fundamentales de la sociedad porque, entre otras cuestiones, la lectura “modelará el talento cívico y cultural de su persona” (Molina-Villaseñor, 2006, p. 104). Una persona con un compromiso lector buscará nuevas situaciones de aprendizaje, utilizará estrategias innovadoras para aprender y promoverá el autoaprendizaje (Guthrie et al, 2007; Wigfield et al, 2008; Oistein, 2009). Los hábitos lectores se relacionan también con el rendimiento escolar (Yubero y Larrañaga, 2010) siendo el gusto por la lectura un factor muy importante para el logro académico de los alumnos, incluso por encima del estatus socio económico de sus familias (Kirsch, de Jong, Lafontaine, McQueen y Mendelovits, 2002). Logan, Medford y Hughes (2011) afirman que la lectura por placer sería una buena manera de mejorar estándares de educación y reducir la exclusión social.

Evaluación de estrategias metacognitivas

Son numerosos los instrumentos que evalúan las estrategias metacognitivas que utilizan los estudiantes durante la lectura de textos expositivos, por ejemplo, *Index Reading Awareness*, de Jacobs y París (1987); *Metacognitive Reading Awareness*, de McLain, Gridley y MaIntosh (1991); *Reading Strategy Use*, de Pereira-Laird y Deane (1997) o *Escala de Conciencia Lectora*, de Jiménez, Puente, Alvarado y Arrebillaga (2009). El instrumento de habilidades metacognitivas para la lectura más empleado internacionalmente es el *Metacognitive Awareness Reading Inventory* (MARSÍ, Mokhtari y Reichard, 2002). El MARSÍ evalúa el empleo autopercebido de estrategias metacognitivas durante la lectura de textos expositivos, centrándose en la lectura espe-

cífica de textos académicos. Su objetivo no es la obtención de una medida de comprensión, sino testar las estrategias de metacompreensión empleadas y servir de ayuda a los estudiantes para incrementar las habilidades que no utilizan para desarrollarlas y tratar de aumentar su capacidad de comprensión. De esta manera, los resultados de la prueba se utilizan para planificar las sesiones y estructurar las actividades del aula. El MARSÍ está formado por 30 enunciados asociados cada uno al empleo de un tipo de estrategia. El estudiante debe indicar la frecuencia de su uso en una escala desde Nunca a Siempre. Los ítems se agrupan en tres subescalas: 1) Estrategias Globales de Lectura - consiste en estrategias de lectura relacionadas con el control y la gestión de la lectura por parte del lector;- 2) Estrategias de Resolución de Problemas -son las estrategias vinculadas con la resolución de los obstáculos en la comprensión de un texto;- 3) Estrategias de Apoyo a la Lectura -son las estrategias que el lector utiliza para comprender mejor el texto-. En su versión original fue diseñado para estudiantes de Educación Secundaria, obteniendo una elevada consistencia interna, $\alpha = .89$. Estudios posteriores con muestras similares confirman la fiabilidad del instrumento, por ejemplo: Cromley (2004), $\alpha = .71$; Cromley y Azevedo (2004), $\alpha = .87$; Cromley y Azevedo (2006), $\alpha = .88$. El MARSÍ ha sido aplicado a estudiantes universitarios mostrando que sus propiedades psicométricas también son adecuadas, con una fiabilidad entre .77 y .89 (Al-Dawaideh y Al-Saadi, 2013, Gómez, Solaz y Sanjosé, 2014; Qun, Roehring, Mason y Meng, 2011). Para el estudio de la validez convergente diversos autores han empleado la correlación con una medida de autoinformación sobre la habilidad lectora (Mokhtari y Reichard, 2002; Qun et al., 2011), alcanzando un valor de .33 entre la puntuación del MARSÍ y el rango de lectura informado por los sujetos.

No conocemos que existan instrumentos específicos para evaluar las estrategias metacognitivas propias de la comprensión de textos literarios narrativos.

La comprensión lectora de los textos narrativos

La comprensión textual varía según el tipo de tareas y las demandas cognitivas requeridas (López-Escribano et al., 2013). Los lectores activan diferentes estrategias metacognitivas según la actividad que deben llevar a cabo y el tipo de texto con el que se enfrentan: seleccionar la información, interpretar el significado o activar su propia experiencia y el conocimiento que le aporta la lectura. Los textos narrativos se caracterizan por la presencia de unos personajes que llevan a cabo diversas acciones que a su vez dan lugar a sucesos que se conectan causalmente. La actividad del lector consiste, entre otras cuestiones, en completar los vacíos en la secuencia de sucesos descritos, lo que exige realizar inferencias en la construcción de su representación (Gárate, 1994).

Desde el paradigma sociocultural se concede una importancia especial a las actividades narrativas como proceso cognitivo (Bruner, 1991; Vygotski, 1994). Debemos pensar que las estructuras narrativas ayudan a organizar el conocimiento y progresar en la comprensión social del mundo, a través de las realidades que reflejan las historias. El valor pedagógico de la lectura está en las experiencias narradas, reales o ficticias, que nos abren expectativas de vida y nos pueden fortalecer personalmente, ofreciéndonos posibilidades de aprendizaje social y de desarrollo personal. Hace más de 25 años, Bettelheim (1986) ya consideraba que los cuentos populares, por la trama y por el desenlace, son excelentes recursos para ayudar a resolver los conflictos emocionales y construir una personalidad más equilibrada. Todorov (1991) afirmaba que "...la literatura trata de la existencia humana [...] No sería nada si no nos permitiera comprender mejor la vida" (p. 173). De manera similar, Burns (2005) señalaba que las narraciones pueden servir para mejorar, enriquecerse y fortalecerse. Para Parkin (2004) escuchar, conversar y discutir un relato, permite el pensamiento analítico para luego poder transferir lo aprendido a las propias situaciones reales. Méndez (2006) enfatizó la función psicopedagógica de la lectura literaria

en lo que se refiere a la vida personal del lector y a su comprensión de la realidad circundante. Basanta (2010) también ha considerado que la lectura podría ser nuestra principal aliada en el descubrimiento de la realidad. En el mismo sentido, la Comisión Europea (2001) afirmó que la lectura sobrepasa el ámbito educativo escolar, pues contribuye a la integración social y al desarrollo personal de los individuos.

Para que la lectura llegue a aportarnos estos beneficios es imprescindible que tras pasemos la simple descodificación de signos y entremos en la construcción personal del texto. La competencia lectora de los textos narrativos solo se alcanza con la ejecución de una lectura activa, en la que el lector se ha de implicar en el texto e ir construyéndolo conforme avanza en la lectura. Este proceso únicamente tiene lugar cuando el sujeto interactúa con el texto, se apropia de él y crea su propia lectura. El lector tiene que usar el texto como una oportunidad para el razonamiento emotivo, cultural y personal (Pérez-Tornero y Sanagustín, 2011). Desde este marco conceptual, la lectura de la narrativa precisa de la reflexión, el análisis, la empatía y la apropiación personal del texto. Es imprescindible ubicarse en un proceso interactivo entre el texto y el lector, en el que el lector integra la narrativa a partir de su experiencia previa y le asigna un significado personal al texto, a través del cual puede comprender los personajes, sus expectativas, intenciones, creencias, motivos y las consecuencias de sus propias acciones (Yubero y Larrañaga, 2013).

Objetivo

El objetivo del presente estudio es elaborar un instrumento para evaluar las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. Para ello, con similar estructura a los ítems del MARSÍ y a partir de la revisión teórica sobre las estrategias de metacompreensión de textos narrativos, se ha elaborado un cuestionario que ha sido puesto a prueba en estudiantes universitarios.

Método

Participantes

Participaron en el estudio 610 estudiantes de la Universidad de Castilla-La Mancha, con edades comprendidas entre 18 y 54 años, con una media de 21.74 años, desviación típica de 4.25. El 75% eran menores de 22 años. Respecto al sexo, el 80% eran mujeres. La muestra procedía de los grados de Educación, Educación Social y Trabajo Social, lo que explica el sesgo de género de la muestra.

Instrumento

El cuestionario original consta de 36 ítems que recogen estrategias (procesos cognitivos) que debe poner en funcionamiento el lector al enfrentarse a la lectura de textos literarios narrativos. El estudiante tenía que indicar la frecuencia de su uso en una escala desde 1- *Nunca* a 4- *Siempre*.

Los estudiantes también contestaron dos preguntas sobre su actividad de lectura voluntaria, la primera referida a la frecuencia y la segunda al volumen de lectura. En la primera se les pedía información sobre la cantidad de tiempo que dedican a la lectura voluntaria (1- *nunca*, 2- *casi nunca*, 3- *alguna vez al trimestre*, 4- *alguna vez al mes*, 5- *una o dos veces a la semana*, 6- *todos o casi todos los días*); en la segunda pregunta debían informar del número de libros leídos en el último año (1- *ninguno*, 2- *1 o 2*, 3- *de 3 a 5*, 4- *de 6 a 10*, 5- *de 11 a 15*, 6- *de 16 a 20*, 7- *de 21 a 50*, 8- *más de 50*).

Procedimiento

El cuestionario fue complementado en las aulas de la universidad pidiendo la participación voluntaria y anónima de los estudiantes universitarios. El tiempo para completarlo fue de entre 15 y 20 minutos.

Resultados

En primer lugar se procedió a realizar un análisis factorial libre con rotación Varimax

sobre el total de los ítems para conocer la estructura subyacente del instrumento. Se obtuvieron 5 factores que explicaban un 61.59% de la varianza. En el primer factor se agruparon los ítems que representan una actividad de personalización del texto, por ejemplo: “Te planteas por qué los personajes se comportan de un determinado modo”, con un 15.27% de varianza. El segundo factor quedó constituido por los ítems referidos a actividad creativa, por ejemplo: “Intento adivinar qué va a pasar conforme voy leyendo”, con un 14.25% de la varianza. Los tres factores restantes, que explicaban el 32.07% de la varianza (12.56%, 11.19% y 8.32% respectivamente), representan habilidades metacognitivas globales de comprensión de un texto, por ejemplo, en el factor 3: “Cuando el texto se pone difícil, presto más atención a lo que estoy leyendo”, en el factor 4: “Me detengo de vez en cuando y pienso sobre lo que estoy leyendo” y en el factor 5: “Trato de volver a retomar el hilo cuando pierdo la concentración”.

A continuación se analizó el peso específico de cada ítem en la comunalidad del cuestionario. Para obtener un cuestionario más reducido y garantizar la validez de la forma final del ins-

Tabla 1. Comunalidad de los ítems seleccionados

Ítem original	Extracción
7	.593
9	.664
12	.605
14	.625
17	.595
18	.705
20	.725
21	.708
22	.760
24	.607
29	.759
30	.566
31	.724
32	.625
33	.740
34	.658
35	.659

trumento fueron eliminados los ítems con valor inferior a .500. En la tabla 1 pueden apreciarse los valores de los 17 ítems del cuestionario original, que constituyen el instrumento final propuesto.

La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin, $KMO = .86$, y la prueba de esfericidad de Bartlett, $\chi^2(136) = 2459.78$, $p < .001$, confirmaron la bondad para realizar el análisis de reducción de datos en la prueba final. Se realizó un análisis factorial con rotación Varimax, fijando la estructura en tres factores. Los resultados confirmaron la estructura encontrada en el cuestionario original (tabla 2) diferenciando entre las Estrategias de Personalización, Estrategias de Creatividad y Estrategias Globales de Lectura, explicando el 46% de la varianza y con una fiabilidad para el total de la escala de .83. En la estructura rotada, las Estrategias Globales de Lectura (EGL) pasaron al primer factor. El segundo factor se constituyó con los ítems seleccionados de Estrategias de Personalización (EP). El tercer factor agrupó las Estrategias de Creatividad (EC).

Se encontró relación entre los tres factores, siendo superior el valor entre las estrategias específicas de textos narrativos, las Estrategias de Creatividad y las Estrategias de Personalización, $r = .76$, $p < .001$, que con las Estrategias Globales de Lectura, EGL/EP: $r = .54$, $p < .001$; EGL/EC: $r = .50$, $p < .001$.

El Cuestionario de Estrategias Metacognitivas de Comprensión de Textos Narrativos, CEMCoTeN (anexo 1), obtuvo valores adecuados de validez convergente tanto con la frecuencia de lectura voluntaria, $r = .23$, $p < .001$, como con el volumen de lectura voluntaria, $r = .27$, $p < .001$. Los valores obtenidos confirman la relación entre las variables de estudio y la distinta naturaleza de los conceptos evaluados.

El análisis según el sexo de los estudiantes confirma la superioridad de las mujeres en todos los componentes de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos (tabla 3).

Tabla 2. Estructura factorial del Cuestionario de Estrategias Metacognitivas de Comprensión de Textos Narrativos

Ítem	EGL	EP	EC
1. Me detengo en algunos párrafos del libro para reflexionar	.571		
2. Leo atentamente pero con cuidado para asegurarme que comprendo lo que estoy leyendo	.715		
3. Trato de volver a retomar el hilo cuando pierdo la concentración	.636		
4. A partir de la lectura puedes inferir una visión de la realidad		.707	
5. Relaciono y comparo el texto con la vida real		.703	
6. Cuando el texto se pone difícil, presto más atención a lo que estoy leyendo	.488		
7. Te planteas por qué los personajes se comportan de un determinado modo		.496	.424
8. Me detengo de vez en cuando y pienso sobre lo que estoy leyendo	.461		
9. Utilizo mis experiencias para que me ayuden a comprender lo que estoy leyendo		.670	
10. Me pongo en el lugar de los personajes		.598	.410
11. Analizo los personajes y me imagino cómo se sienten		.528	.468
12. Compruebo mi comprensión cuando encuentro información contradictoria	.531		
13. Intento adivinar qué va a pasar conforme voy leyendo			.740
14. Cuando no entiendo el texto lo vuelvo a leer para aumentar mi comprensión	.611		
15. Me voy imaginando cómo me gustaría que avanzara el relato			.783
16. Compruebo si mis suposiciones sobre el texto son correctas o erróneas			.687
17. Intento adivinar el significado de las palabras o frases desconocidas	.484		
% Varianza	15.99	14.99	14.89
Fiabilidad	.72	.77	.78

Nota: EGL: Estrategias Globales de Lectura; EP: Estrategias de Personalización; EC: Estrategias de Creatividad.

Tabla 3. Comparación de medias en los factores del Cuestionario de Estrategias Metacognitivas de Comprensión de Textos Narrativos, según sexo

Estrategia	Hombres	Mujeres	t	p	d
EGL	2.99	3.10	-2.21	.027	.09
EP	2.99	3.15	-3.52	.000	.14
EC	3.05	3.29	-3.15	.002	.13

Nota. EGL: Estrategias Globales de Lectura; EP: Estrategias de Personalización; EC: Estrategias de Creatividad. Escala de medida de 1- *Nunca* a 4- *Siempre*.

Discusión

Uno de los temas que más preocupan en la actualidad es la comprensión lectora. La conceptualización del proceso de comprensión se ha enriquecido en los últimos años, incluyendo los aspectos metacognitivos como herramienta esencial para la optimización de su desarrollo. Existen diversos instrumentos para evaluar las estrategias metacognitivas de la comprensión de textos expositivos escolares, pero no así de textos literarios narrativos. Entendemos la evaluación de la metacognición de la comprensión, desde los postulados socioconstructivistas, como situaciones de interacción que permiten observar y analizar los procesos cognitivos con el objetivo de determinar la forma de incidir positivamente en la mejora de los procesos de lectura. Partiendo del MARSÍ se ha elaborado un cuestionario para evaluar las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. El objetivo de la creación del CEMCoTeN es disponer de un instrumento que ayude a los lectores y a los mediadores a realizar un diagnóstico que nos permita detectar las estrategias cognitivas de comprensión que no están activadas en la lectura de textos narrativos y, con ello, poder planificar una intervención eficaz. Siguiendo la misma línea de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos expositivos (López-Escribano et al., 2013; Madariaga y Martínez, 2010; Soriano et al., 2013), cabe pensar que el trabajo sobre metaconocimiento en las prácticas de lectura voluntaria incrementará las posibilidades del desarrollo de los lectores.

De igual manera que se producía en el cuestionario de Mokhtari y Reichard (2002), hay algunos ítems de nuestro cuestionario que comparten estructura en dos factores. Nuestros resultados muestran que la Creatividad y la Personalización, aunque comparten estrategias comunes, pueden ser considerados componentes distintos en el proceso lector.

Un análisis detallado señala que el factor de Estrategias Globales de Lectura está constituido por las estrategias cognitivas que permiten al lector monitorear y controlar el proceso de comprensión lineal del texto. Las Estrategias de Creatividad se corresponden con los procesos inferenciales de reconstrucción del texto, con el plano connotativo que define Méndez (2006); mientras que las Estrategias de Personalización reflejan la apropiación personal del texto y la aplicación del discurso literario a la propia vida, como proceso de aprendizaje sociocultural. Este último, se correspondería con el concepto de comprensión personal expuesto por Sipe (1998, 2002), que consiste en hacer conexiones entre nuestra vida, el argumento y los personajes de la narración. De esta manera, estaríamos hablando de una doble vía, usando el texto para comprendernos y comprender nuestra vida empleando el texto. Son conexiones del texto a la vida y de la vida al texto, subrayando la conciencia del lector sobre sus reacciones y sus sentimientos con los aspectos literarios.

Los resultados mostraron que las mujeres realizan un empleo superior de todas las estrategias metacognitivas de comprensión. Este mismo hecho se ha encontrado en el empleo de las estrategias metacognitivas de comprensión en textos expositivos (Al-Dawaideh y Al-Saadi, 2013; Jiménez et al, 2009; Madhumathi y Ghosh, 2012).

No obstante, los resultados de nuestro estudio deben interpretarse con prudencia, principalmente porque los datos han sido obtenidos a través de pruebas de autoinforme, con la consiguiente influencia de la discapacidad social. Tampoco debemos olvidar que nuestro estudio ha sido transversal, por lo que las

relaciones analizadas no demuestran necesariamente causalidad. Por consiguiente, sería necesario realizar estudios longitudinales que permitieran la confirmación de los datos obtenidos. También sería conveniente replicar los datos con muestras más amplias, de diferentes rangos de edad y procedentes de distintas regiones.

Como línea de futuro consideramos importante estudiar el peso específico de cada factor en la construcción de los hábitos lectores.

Referencias

- Al-Dawaideh, A. M. y Al-Saadi, I. A. (2013). Assessing metacognitive awareness of reading strategy use for students from the faculty of education at the university of King Abdulaziz. *Meviana International Journal of Education*, 3, 223-235. Recuperado de http://mije.mevlana.edu.tr/archive/issue_3_4/17_mije_13_71_volume_3_issue_4_page_223_235_PDF.pdf
- Basanta, A. (coord.) (2010). *La lectura*. Madrid: Arbor-CESIC.
- Berkeley, S., Scruggs, T. y Mastropieri, M. (2010). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities, 1995-2006: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 31, 423-436. doi: 10.1177/0741932509355988
- Bettelheim, B. (1986). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Grijalbo.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significados. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Burns, G. W. (2005). *El empleo de la metáfora en psicoterapia*. Barcelona: Masson.
- Carrell, P. (1998). Metacognitive awareness and second language reading. *Modern Language Journal*, 73, 121-134. doi: 10.1111/j.1540-4781.1989.tb02534.x
- Clark, C. y Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. London: National Literacy Trust.
- Comisión Europea (2001). *New basic skills for all. National actions to implement Lifelong Learning in Europa* (pp. 15-44). Bruselas: Eurydice.

- Cromley, J. G. (2004). *Testing the fit of three models of reading comprehension with 9th grade students*. Póster presentado en la reunión anual de American Educational Research Association. San Diego, CA.
- Cromley, J. G. y Azevedo, R. (2004). *Using think-aloud data to illuminate a model of high school reading comprehension*. Póster presentado en la reunión anual de American Educational Research Association. San Diego, CA.
- Cromley, J. G. y Azevedo, R. (2006). Self-report of reading comprehension strategies: What are we measuring? *Metacognition and Learning*, 1, 229-247. doi: 10.1007/s11409-90025
- Dole, J., Nokes, J. D. y Dritis, D. (2009). Cognitive strategy instruction. En S. E. Israel y G. G. Duffy (eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 347-372). New York: Routledge.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Gárate, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. Madrid: Siglo XXI.
- Gayo, E., Deaño, M., Conde, A., Ribeiro, I., Cadine, I. y Alfonso, S. (2014). Effect of an intervention program on the reading comprehension processes and strategies in 5th and 6th grade students. *Psicothema*, 26, 464-470. doi: 10.7334/psicothema2014.42
- Gómez, A., Solaz, J. J. y Sanjosé, V. (2014). Competencia en lengua inglesa de estudiantes universitarios españoles en el contexto del EEES: niveles de dominio lingüístico, estrategias metacognitivas y hábitos lectores. *Revista de Educación*, 363, 154-183. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-175
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M y Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282-313. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.05.004
- Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en Educación Primaria. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1), 184-202. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oi?id=56724377011>
- Jacobs, J. E. y París, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278. doi: 10.1080/00461520.1987.9653052
- Jiménez, V., Puente, A., Alvarado, J. M. y Arbillaga, L. (2009). Medición de estrategias metacognitivas mediante la escala de conciencia lectora: ESCOLA. *Electronic Journal of Research Psychologist*, 7, 779-804. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oi?id=293121945010>
- Jitendra, A. K., Burgess, C. y Gajria, M. (2011). Cognitive strategy instruction for improving expository text comprehension of students with learning disabilities: The quality of evidence. *Exceptional Children*, 77, 135-159.
- Johnston, A. M., Barnes, M. A. y Desrochers, A. (2008). Reading comprehension: Developmental processes, individual differences and interventions. *Canadian Psychology*, 49, 125-132. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0708-5591.49.2.125>
- Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J. y Mendelovits, J. (2002). *Reading for change performance and engagement across countries results from Pisa 2000*. OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33690904.pdf>
- Logan, S., Medford, E. y Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21, 124-128. doi:10.1016/j.lindif.2010.09.011
- López-Escribano, C., Elosúa de Juan, M. R., Gómez-Veiga, I. y García-Madruga, J. A. (2013). A predictive study of reading comprehension in third-grade Spanish students. *Psicothema*, 25, 199-205. doi: 10.7334/psicothema2012.175
- Madariaga, J. M. y Martínez, E. (2010). The teaching of reading comprehension and metacomprehension strategies. A program implemented by

- teaching staff. *Anales de Psicología*, 26, 112-122. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16713758014>
- Madhumathi, P. y Ghosh, A. (2012). Awareness of reading strategy use of Indian ESL students and the relationship with reading comprehension achievement. *Canadian Center of Science and Education*, 5(12), 131-140. doi: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n12p131>
- McLain, K. V. M., Gridley, B. E. y MaIntosh, D. (1991). Value of a scale used to measure meta-cognitive reading processes. *Journal of Educational Research*, 85, 81-87. doi: 10.1080/00220671.1991.10702817
- Méndez, S. (2006). Comprensión lectora y textos literarios: una propuesta psicopedagógica. *Revista de Educación*, 30(1), 141-155. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030109>
- Mokhtari, K. y Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 249-259. Recuperado de [http://www4.ncsu.edu/~jlnietfe/Metacog_Articles_files/Mokhtari%20%26%20Reichard%20\(2002\).pdf](http://www4.ncsu.edu/~jlnietfe/Metacog_Articles_files/Mokhtari%20%26%20Reichard%20(2002).pdf)
- Molina-Villaseñor, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos*, 2, 103-120. doi: 10.18239/ocnos_2006.02.07
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N. y Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101, 740-764. Recuperado de http://www.quality-talk.org/pdf/Murphy_et_al_2009.pdf
- Oistein, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19, 252-256. doi: 10.1016/j.lindif.2008.09.002
- Parkin, M. (2004). *Tales for coaching: Using stories and metaphors with individual and small groups*. London: Kogan Page.
- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. En S. E. Israel y G. G. Duffy (eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 3-31). New York: Routledge.
- Pereira-Laird, J. A. y Deane, F. P. (1997). Development and validation of a self-report measure of reading strategy use. *Reading Psychology*, 18(3), 185-235. doi: 10.1080/0270271970180301
- Pérez-Tornero, J. M. y Sanagustín, P. (2011). De la lectura superficial a la lectura profunda: una escala de las operaciones de lectura en un contexto TIC. *Lenguaje y Textos*, 34, 17-27.
- Qun, C., Roehring, A. D., Mason, R. S. y Meng, W. (2011). Psychometric properties of meta-cognitive awareness of reading strategy inventory. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 1, 3-17. doi: <http://dx.doi.org/10.5539/jedp.v1n1p3>
- Sipe, L. (1998). The construction of literary understanding by first and second grades in response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 33(4), 376-378. doi: 10.1598/RRQ.35.2.4
- Sipe, L. (2002). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read alouds. *The Reading Teacher*, 55(5), 476-483. Recuperado de http://www.read-writethink.org/files/resources/lesson_images/lesson156/sipe.pdf
- Solis, M., Ciullo, S., Vaughn, S., Pyle, N., Hassaram, B. y Leroux, A. (2011). Reading comprehension interventions for middle school students with learning disabilities. A synthesis of 30 years of research. *Journal of Learning Disabilities*, 45, 327-340. doi: 10.1177/0022219411402691
- Soriano, M., Sánchez, P., Soriano, E. y Nieves, F. (2013). Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efectos del agrupamiento de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 29, 848-854. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.158401>
- Todorov, T. (1991). *Crítica de la crítica. Una novela de aprendizaje*. Caracas: Monte Ávila.
- Tolchinsky, L. y Solé, I. (2009). Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 32, 131-140. doi: 10.1174/021037009788001798
- Vygotski, L. S. (1994). *The Vygotski's reader*. Oxford: Basil Blackwell.

Wigfield, A., Guthrie, J. T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S. L., McRae, A. y Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools*, 45, 432-445. doi: 10.1002/pits.20307

Yubero, S. y Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo

de vida en niños. *Ocnos*, 6, 7-20. doi: 10.18239/ocnos_2010.06.01

Yubero, S. y Larrañaga, E. (2013). Comprender los textos para analizar la realidad. Respuestas socioeducativas ante los retos sociales. En S. Torio, O. García-Pérez, J. V. Peña y C. M. Fernández (Coords.), *La crisis social y el Estado de Bienestar: Las respuestas de la Pedagogía Social* (pp. 111-117). Oviedo: Servicio Publicaciones Universidad de Oviedo.

Anexo 1: Cuestionario de estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos (CEMCoTeN)

Marca en qué grado realizas las siguientes estrategias de lectura cuando lees un texto literario narrativo

1	2	3	4
Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre

1. Me detengo en algunos párrafos del libro para reflexionar.	1	2	3	4
2. Leo atentamente pero con cuidado para asegurarme que comprendo lo que estoy leyendo.	1	2	3	4
3. Trato de volver a retomar el hilo cuando pierdo la concentración.	1	2	3	4
4. A partir de la lectura puedes inferir una visión de la realidad.	1	2	3	4
5. Relaciono y comparo el texto con la vida real.	1	2	3	4
6. Cuando el texto se pone difícil, presto más atención a lo que estoy leyendo.	1	2	3	4
7. Te planteas por qué los personajes se comportan de un determinado modo	1	2	3	4
8. Me detengo de vez en cuando y pienso sobre lo que estoy leyendo.	1	2	3	4
9. Utilizo mis experiencias para que me ayuden a comprender lo que estoy leyendo.	1	2	3	4
10. Me pongo en el lugar de los personajes.	1	2	3	4
11. Analizo los personajes y me imagino cómo se sienten.	1	2	3	4
12. Compruebo mi comprensión cuando encuentro información contradictoria.	1	2	3	4
13. Intento adivinar qué va a pasar conforme voy leyendo.	1	2	3	4
14. Cuando no entiendo el texto lo vuelvo a leer para aumentar mi comprensión.	1	2	3	4
15. Me voy imaginando cómo me gustaría que avanzara el relato.	1	2	3	4
16. Compruebo si mis suposiciones sobre el texto son correctas o erróneas.	1	2	3	4
17. Intento adivinar el significado de las palabras o frases desconocidas.	1	2	3	4