

Intervención en estrategias de lectura en primaria: comprensión lectora en lengua y en ciencias

Intervention in Reading Strategies in Primary School: Reading Comprehension in Spanish Language and Sciences

NEREA OLASO VICENTE

Universidad de Alcalá

nerea.olaso@edu.uah.es

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9568-8761>

MARTA F. NOGUEROLÉS LÓPEZ

Universidad de Alcalá

marta.nogueroles@uah.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5912-2297>

Recibido: 30.04.2025. Aceptado: 14.03.2026.

Cómo citar: Olaso Vicente, Nerea y Nogueroles López, Marta F. (2026). “Intervención en estrategias de lectura en primaria: comprensión lectora en lengua y en ciencias”, *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 39: 295-323. DOI: <https://doi.org/10.24197/7r2kbw60>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](#). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](#)

Resumen: Las estrategias de lectura se definen como las acciones que emplea el lector para interpretar un texto escrito. Tales acciones son flexibles, enseñables y pueden clasificarse en función de diferentes criterios. El presente estudio diseña e implementa una intervención didáctica centrada en el desarrollo de estrategias de lectura en el área de Lengua Castellana y Literatura en el 4.º curso de Educación Primaria con el fin de explorar los resultados en comprensión escrita de los participantes en lengua, por un lado, y en ciencias, por otro. Se trata de un estudio de investigación-acción que describe minuciosamente el desarrollo metodológico de la intervención en estrategias de lectura implementada. Los resultados ponen de manifiesto que la intervención planteada promueve la comprensión lectora en el área de Conocimiento del Medio.

Palabras clave: comprensión lectora; estrategias de lectura; intervención; investigación-acción; transferencia.

Abstract: Reading strategies are defined as the actions used by readers to interpret written texts. These actions are flexible, teachable, and can be classified according to different criteria. This study designs and implements a teaching intervention focused on the development of reading strategies in the area of Spanish Language and Literature in the 4th year of Primary Education in order to explore participants' reading comprehension results in Spanish Language, on the one hand, and in Science, on the other. This action research study describes in detail the methodological development of the implemented reading strategy intervention. The results show that the proposed intervention promotes reading comprehension in the area of Social Studies.

Keywords: reading comprehension; reading strategies; intervention; action research; transfer.

INTRODUCCIÓN

La lectura es un proceso activo en el que se extrae información, interpreta y asigna significado a un texto como consecuencia de la interacción entre este y el propio lector (Aebersold y Field, 1998; Anderson y Freebody, 1982; Anderson y Pearson, 1984; Elston et al., 2022; Mayor, 2000; Solé, 2009). En dicha actividad de comprensión, intervienen varios procesos, entre los que destacan la descodificación y la interpretación o construcción de significado, así como modelos de procesamiento del discurso básicos, como el modelo de abajo-arriba, el modelo de arriba-abajo y el modelo interactivo (Rodrigo, 2019; Rumelhart y McClelland, 1982). En la actualidad, está generalmente aceptado que el buen lector es aquel que realiza acciones tanto para descodificar los elementos lingüísticos del texto como para, en un procesamiento superior, interpretar y crear significado a partir de lo percibido y/o del conocimiento previo (Birch, 2009; Duke y Pearson, 2002; García Madruga et al., 1997). Dichas acciones se denominan estrategias de comprensión lectora (Macaro, 2003).

1. ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

El concepto de estrategia en el ámbito educativo tiene su origen en las investigaciones planteadas por la psicología cognitiva (Anderson y Freebody, 1982; Weinstein y Mayer, 1983) y los estudios sobre lenguas adicionales (Carrell, 1998; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990). Estas teorías se empiezan a aplicar en el ámbito de la comprensión lectora y, con ello, se identifica una serie de acciones empleadas por los buenos lectores y conocidas como estrategias de comprensión lectora, tales como la activación de los propios esquemas mentales, la adecuación del proceso al objetivo de la tarea o la inferencia de significado (Rodrigo, 2019).

Muchos han sido los autores (Allen, 2003; Beltrán, 2002; Chamot, 2005; Cohen, 2011; Dansereau et al., 1974; Farrell, 2001; Fernández López, 2004b; Grabe y Stoller, 2002; Graesser, 2007; Mayor, 2000; Consejo de Europa, 2002; McNamara et al., 2007; Miñano, 2000; Monereo, 2003; Nogueroles López y Blanco Canales, 2018; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 2017; Paris et al., 1991; Pearson et al., 1990; Pinilla-Herrera y Cohen, 2018; Rodrigo, 2019; Rodríguez Ruiz y García-Merás, 2005; Rubin, 1975; Solé, 2009; Van Dijk y Kintsch; 1999; Wenden, 1987) que han investigado en el ámbito de las estrategias y, aunque no exista pleno consenso sobre su definición, coinciden en describir las estrategias de lectura como aquellas acciones metacognitivas, cognitivas y socioafectivas, conscientes y deliberadas, que el lector selecciona y emplea para comprender y asignar significado a un texto, de manera flexible en función del propósito y del contexto de aprendizaje, así como de sus características personales.

1. 1. Clasificación de las estrategias de comprensión lectora

Los trabajos previos dan muestra de una amplia cantidad de clasificaciones de estrategias de aprendizaje generales. En el presente estudio, nos hemos centrado, por un lado, en las investigaciones planteadas desde el enfoque cognitivo y, por otro, en las clasificaciones provenientes de las investigaciones en lenguas adicionales.

Desde la psicología cognitiva, la clasificación más utilizada es la propuesta por O'Malley y Chamot (1990), quienes distinguen entre las estrategias metacognitivas, las cognitivas y las socioafectivas. Las estrategias metacognitivas son las encargadas de planificar, monitorizar y evaluar todo el proceso de aprendizaje (Aebersold y Field, 1998; Allen, 2003; Palincsar y Brown, 1984). Por su parte, las estrategias cognitivas implican procesos mentales que se relacionan directamente con el análisis y transformación de los textos durante la lectura (Fernández López, 2004a), como la estrategia de inferencia; mientras que las estrategias socioafectivas son aquellas que requieren de la interacción con otra persona, como la estrategia de cooperación, o bien la autorregulación emocional del propio lector, como la estrategia de reducción de la ansiedad (Cohen, 2011; O'Malley y Chamot, 1990).

A partir de estas primeras investigaciones que introdujeron tareas de lectura en el estudio de las estrategias de aprendizaje, han surgido una serie de clasificaciones específicas para las estrategias de comprensión lectora.

En esta línea, Rubin y Thompson (1982) plantean una división según las principales dificultades que el lector encuentra en el proceso de lectura y, con ello, distinguen entre estrategias para leer un texto que contiene palabras desconocidas, estrategias para hacer frente a la excesiva lentitud y estrategias para comprender oraciones largas y complejas. Otros autores (Aebersold y Field, 1998; Fernández López, 2004b; Grabe y Stoller, 2002; Gutiérrez-Braojos y Salmerón Pérez, 2012; Paris et al., 1991; Rodrigo, 2019; Solé, 2009), motivados por el enfoque cognitivo, proponen una clasificación centrada en las fases del proceso de lectura y, así, diferencian entre estrategias empleadas antes de leer (por ejemplo, centrar la atención), durante la lectura (comprobar que se está entendiendo lo leído) y después de esta (autoevaluar el grado de comprensión).

Finalmente, cabe considerar que, a pesar de que la clasificación de las estrategias facilita su comprensión y aprendizaje, se debe recordar la flexibilidad y relación interactiva de estas acciones. En este sentido, una estrategia puede operar en otra categoría o bien ser utilizada de manera conjunta u orquestada con otras (Carrell, 1998; Cohen y Weaver, 2005; Griffiths y Cansiz, 2015) en función de, por ejemplo, el momento de la lectura en el que se emplee dicha estrategia. Ante la necesidad de contar con una clasificación que atienda estas carencias y a partir de las propuestas aquí expuestas, el presente trabajo elabora una taxonomía que está fundamentada, por un lado, en el proceso de lectura y, por otro, en la función que acometen las estrategias. De este modo, se distingue entre las estrategias antes, durante y después de la lectura y, en cada una de estas fases del proceso, a su vez, se diferencia entre las estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas. La Tabla 1 expone la clasificación propuesta a partir de los estudios previos citados.

Tabla 1

Clasificación de estrategias de comprensión lectora

Estrategias antes de leer	Metacognitivas	<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar el objetivo explícito e implícito de la tarea. - Predecir qué partes de la tarea van a conllevar mayor dificultad. - Planificar la lectura teniendo en cuenta la información recogida anteriormente. - Coordinar y focalizar la atención. - Seleccionar las estrategias a utilizar y cómo y cuándo se van a aplicar.
----------------------------------	-----------------------	---

	Cognitivas	- Activar el conocimiento previo y anticipar y predecir el texto atendiendo a aspectos formales y no verbales.
	Socioafectivas	- Cooperar con los compañeros o preguntar para pedir clarificación. - Pensar positivamente, reducir la ansiedad e incrementar la motivación extrínseca e intrínseca.
Estrategias durante la lectura	Metacognitivas	- Revisar la comprensión, atención, producción de la tarea y el uso de las estrategias durante la lectura.
	Cognitivas	- Gestionar las palabras desconocidas mediante la inferencia del significado a partir del cotexto, del contexto o del conocimiento previo del lector, el uso del diccionario, o la tolerancia a la ambigüedad - Identificar los marcadores del discurso. - Descomponer el texto en distintas partes. - Diferenciar entre las ideas principales y secundarias. - Utilizar los sentidos: la vista, empleando imágenes mentales; la audición, por ejemplo, reproduciendo la secuencia sonora del texto en la mente; o el tacto, al relacionar con los dedos de la mano las ideas principales. - Formular preguntas a medida que se lee el texto y ofrecer posibles respuestas a estas.
	Socioafectivas	Se consideran las mismas estrategias socioafectivas señaladas en las “estrategias antes de leer”.
Estrategias después de la lectura	Metacognitivas	- Valorar la comprensión y el desenvolvimiento en la tarea en función de los objetivos propuestos. - Comprobar si las predicciones elaboradas en un principio se han confirmado. - Reflexionar sobre el uso de las estrategias. - Analizar las dificultades encontradas a lo largo de la lectura y estudiar futuras propuestas de mejora.
	Cognitivas	Una vez finalizado el proceso de lectura, el lector puede emplear ciertas estrategias cognitivas ya explicadas anteriormente, como recurrir a

		representaciones visuales para recordar el texto, señalar la idea global, etc.
	Socioafectivas	Se consideran las mismas estrategias socioafectivas señaladas en las “estrategias antes de leer”.

1. 2. Enseñanza de las estrategias de comprensión lectora

Tras constatar los procesos que caracterizaban a los buenos lectores, se comenzaron a plantear investigaciones para enseñar estas estrategias a los estudiantes. En concreto en la etapa de Educación Primaria, al ser esta la que concierne al presente estudio, autores como Aktaş (2023), Fonseca et al. (2019), Gottheil et al. (2019), Musci et al. (2022), Núñez et al. (2022), Ochoa et al. (2019) y Pernía y Méndez (2017) desarrollaron una serie de programas de intervención en comprensión lectora por medio de la enseñanza de estrategias de lectura en distintos tipos de textos. Tales estudios dejaron patente los resultados positivos que la enseñanza de dichas habilidades puede conllevar en la lectura, especialmente a la hora de promover el conocimiento metacognitivo y la activación de los conocimientos previos por parte de los estudiantes.

En concreto, los estudios de Palincsar y Brown (1984) y Fonseca et al. (2019) proporcionan información clave para el desarrollo de la instrucción en estrategias de lectura en fases de enseñanza, que pasamos a detallar:

- Fase I. Preparación. Se plantea una situación en la que el estudiante emplea, de manera inconsciente, la estrategia que se pretende trabajar y, con ello, se percata de la importancia y de los beneficios que conlleva su uso.
- Fase II. Presentación de la estrategia. Se conceptualiza e ilustra la estrategia y su utilización. Para ello, se plantea un ejemplo de uso de la estrategia cercano a la realidad del estudiante, como puede ser la preparación de un postre.
- Fase III. Explicación. Se describe el procedimiento de uso, así como las circunstancias y contextos en los que esta puede ser empleada.
- Fase IV. Práctica guiada. En esta fase, el alumnado completa actividades para poner en práctica la estrategia aprendida. El docente ofrece apoyo gradual y retroalimenta la actuación del

estudiante con el fin de promover su autonomía en el empleo de la estrategia.

- Fase V. Evaluación. Se reflexiona acerca de la utilidad de la estrategia, así como sobre el grado de comprensión lectora.
- Fase V. Aplicación o transferencia de la estrategia a tareas y contextos nuevos.

Estos autores (Fonseca et al., 2019; Palincsar y Brown, 1984) clarificaron que la comprensión lectora no se ve beneficiada únicamente por la enseñanza de las estrategias de lectura, sino también por la puesta en práctica de dicha secuencia didáctica. Por este motivo, tal y como se abordará posteriormente, estas son las fases que se adoptan en la intervención aquí propuesta.

Aktaş (2023) llevó a cabo un estudio mixto dirigido a examinar el efecto de la enseñanza recíproca en línea sobre las habilidades de lectura y la motivación lectora de estudiantes de 4.º curso de Educación Primaria. En él, concluyó que las estrategias de enseñanza recíproca en línea mejoraron las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes y aumentaron su motivación extrínseca, pero no su motivación intrínseca. Adicionalmente, los estudiantes reportaron que la estrategia cognitiva de predicción fue la que más sencilla les resultó de emplear; mientras que la estrategia cognitiva de resumen fue la que más dificultades les planteó.

Por otro lado, Yan y Cai (2022) hallaron efectos positivos de la enseñanza de estrategias macrotextuales, relacionadas con la estructura del texto, sobre la comprensión lectora del estudiantado. No obstante, para el alumnado de primaria, estos autores recomiendan la enseñanza de estrategias de lectura a nivel micro, como puede ser la estrategia cognitiva de inferencia, ya que los discentes de esta edad suelen tener más dificultades para procesar la información a nivel de frase y entre frases.

1. 3. Transferencia de las estrategias de comprensión lectora

Un componente fundamental del uso efectivo de cualquier estrategia de aprendizaje es la habilidad para transferir la aplicación de una estrategia de un contexto conocido a uno desconocido (Nogueroles López y Blanco Canales, 2018). Sin embargo, no son muchos los estudios que han investigado la transferencia de estrategias en tareas de comprensión lectora. A continuación, procedemos a exponer algunos estudios que, como el presente, se han adentrado en la transferencia de estrategias.

En el ámbito de las lenguas adicionales, Aghaie y Zhang (2012) plantearon una investigación con estudiantes de iraní en la que concluyeron que estos transferían las estrategias empleadas en su L1 a textos en otras lenguas. Por su parte, Ochoa et al. (2019) estudiaron la efectividad de un programa de comprensión lectora centrado en la estrategia de inferencia sobre la capacidad de comprensión lectora de un grupo de estudiantes de 5.º grado de una escuela de primaria en Argentina. Sus resultados, además de mostrar diferencias significativas entre las medias de rendimiento antes y después de la intervención, dejaron patente la aplicación de las estrategias de comprensión lectora en diversas áreas curriculares por parte de los estudiantes. Dicha aplicación o transferencia se refiere a que, en el estudio de Ochoa et al. (2019), la estructura y la temática de los textos cuya comprensión fue evaluada diferían de la estructura y el tema de las lecturas a partir de las que las estrategias fueron enseñadas. Esta diferenciación estructural y temática entre los textos enseñados y los evaluados, también se da en el estudio de Palincsar y Brown (1984), quienes igualmente reportaron mejoras significativas en la comprensión de textos pertenecientes a distintas áreas del currículo, independientemente de la tipología y temática abordada.

De estos estudios previos (Ochoa et al., 2019; Palincsar y Brown, 1984), se desprende que, para que los estudiantes sean capaces de transferir o de aplicar una estrategia de un contexto conocido a uno desconocido, resulta imprescindible ofrecer un modelo de enseñanza directa de las estrategias en el que el aprendiente conozca el significado e importancia de estas acciones. Este enfoque de enseñanza directa es el que se sigue en el presente trabajo, aunque, a diferencia de la intervención implementada por Ochoa et al. (2019), que se centró en el desarrollo exclusivo de estrategias de inferencia y de monitorización, el presente estudio de investigación-acción emplea, en la intervención, una selección más amplia de estrategias metacognitivas y cognitivas.

2. METODOLOGÍA

2.1. Objetivos

Sobre la base de los saberes planteados con anterioridad, se diseñó e implementó una intervención en estrategias de lectura, seleccionadas a partir de la taxonomía previamente propuesta, con el fin de, en primer lugar, valorar el impacto que conlleva la enseñanza de las estrategias de

lectura a un grupo de niños y niñas de 4.º de primaria sobre la comprensión lectora de textos pertenecientes al área de Lengua Castellana y Literatura, área en la que se impartió la intervención. En segundo lugar, se examinaron los resultados en materia de comprensión lectora en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. De esta manera, los objetivos que se persiguen con el presente estudio son:

- Objetivo 1. Examinar los resultados en materia de comprensión lectora en textos del área de Lengua Castellana y Literatura antes y después de la intervención didáctica en estrategias de lectura implementada.
- Objetivo 2. Analizar los resultados en comprensión lectora en textos del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural antes y después de la intervención en estrategias de lectura implementada.

2. 2. Método

El tipo de diseño elegido fue la investigación-acción pues ha sido la propia docente la que ha investigado su práctica pedagógica a lo largo de la intervención (Nunan y Bailey, 2009). El estudio de intervención se estructura según los tres pasos que constituyen un ciclo de investigación-acción: 1) la planificación; 2) la implementación; y 3) la reflexión (Kemmis y McTaggart, 1988). Para ello, se diseñó una instrucción en estrategias de lectura y se implementó en un grupo experimental. A la intervención en estrategias de lectura le precede una prueba para medir la comprensión lectora inicial de los participantes y le sucede una prueba final de comprensión, con el objetivo de contrastar los resultados iniciales con los finales.

En el análisis, se emplea una metodología mixta. Por un lado, se propone una cuantificación descriptiva de los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas de comprensión lectora de cada área. Por otro, se examinan cualitativamente las interacciones de los alumnos y las producciones realizadas por ellos durante la instrucción para favorecer, así, la interpretación cualitativa de los resultados alcanzados en las pruebas. Adicionalmente, estos datos cualitativos se contrastan con las observaciones de la profesora-investigadora.

2. 3. Participantes

El estudio se ha realizado en un centro público de Educación Infantil y Primaria en la ciudad española de Guadalajara. En concreto, la muestra del estudio está conformada por 22 estudiantes (10 niñas y 12 niños) de entre 9 y 10 años, que cursan 4.º curso de Educación Primaria durante el año académico 2023-2024. Se eligió este nivel educativo pues, a esta edad, los alumnos ya presentan una considerable competencia en lectura, tanto en materia de descodificación como de interpretación del texto (Fonseca et al., 2019; González Reyes et al., 2011; Nuñez et al., 2022).

Hasta el momento de la intervención, los participantes no habían recibido enseñanza directa en estrategias de lectura. No obstante, el análisis de necesidades inicial basado en la observación indica que, a pesar de no haber sido específicamente instruidos para ello, en ciertas ocasiones, los estudiantes hacían uso de la estrategia cognitiva de inferencia cuando desconocían el significado de una palabra en un texto.

2. 4. Instrumentos y procedimiento

En primer lugar, se diseñaron dos pruebas de comprensión lectora iniciales, una para el área de Lengua Castellana y otra para el área de Conocimiento del Medio. A continuación, se diseñó e implementó una intervención en estrategias de lectura y, tras la misma, se administraron dos pruebas finales de comprensión lectora, una para cada área. El contraste de los resultados iniciales y finales posibilita la valoración de los efectos de la instrucción en materia de comprensión lectora.

Las cuatro pruebas diseñadas, dos iniciales y dos finales, incluyen cuatro textos y sus respectivas preguntas para evaluar la comprensión lectora del alumnado.

Los textos y las preguntas de las pruebas correspondientes al área de Conocimiento del Medio constituyen una adaptación de la prueba PIRLS (2021) (*Progress in International Reading Literacy Study*). Se trata de un estudio que realiza la IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) cada cinco años para evaluar la comprensión lectora del estudiantado de 4.º de Primaria en el que España participa desde 2006. Para el área de Conocimiento del Medio, se seleccionaron dos textos expositivos, con un promedio de 375 palabras cada uno, similares a los presentes en cualquier manual de dicha disciplina. En cada una de las pruebas, cada texto iba seguido de seis preguntas de comprensión centradas tanto en información global como selectiva a partir de preguntas de respuesta abierta y de selección múltiple.

Por su parte, para las pruebas inicial y final de comprensión lectora del área de Lengua Castellana, se emplearon las lecturas presentadas por la guía para maestros de la editorial Santillana “Proyecto construyendo mundos” (Calderón Soto et al., 2023) para las pruebas escritas de las unidades que los participantes estaban estudiando en el momento del estudio. Se trata de un texto narrativo y otro descriptivo con una extensión promedio de 200 palabras cada uno, que van acompañados de tres preguntas de comprensión tanto globales como selectivas, de manera que se centran en el contenido general del texto y en informaciones concretas.

Los textos que se incluyeron en las pruebas de comprensión lectora, por tanto, eran, al igual que en Fonseca et al. (2019), expositivos y narrativos y, además, descriptivos con el fin de ofrecer una amplia tipología textual.

Los criterios principales que se han tenido en consideración para seleccionar las preguntas en las cuatro pruebas son los siguientes: 1) el objetivo de cada pregunta, 2) el tipo de respuesta requerido, 3) el tratamiento de todos los contenidos del texto y 4) la familiaridad con el tipo de prueba.

- 1) El objetivo de cada pregunta hace referencia a la clasificación propuesta por la prueba PIRLS: localizar y obtener información explícita; extraer conclusiones directas; interpretar e integrar ideas e información y, por último, analizar y evaluar el contenido y los elementos textuales (INEE, s.f).
- 2) El tipo de respuesta: abierta o cerrada de selección múltiple.
- 3) El tratamiento de todos los contenidos del texto: las preguntas hacen referencia a la información que aparece en distintas partes del texto con el fin de asegurar que el estudiante comprende la lectura en su totalidad.
- 4) La familiaridad con el tipo de prueba se refiere a la semejanza con respecto a la prueba de comprensión lectora realizada en la misma área.

2. 5. Intervención en estrategias de lectura

Durante las cuatro semanas siguientes a la realización de las dos pruebas iniciales, se implementó una intervención para trabajar las estrategias de lectura de creación propia titulada “Preparados...Listos... ¡Ya!: a COMPRENDER”. Dicha propuesta plantea una enseñanza directa e integrada en el área de Lengua Castellana y Literatura. Al igual que

Gutiérrez-Fresneda et al. (2017) y Núñez et al. (2022), el programa de intervención desarrollado en el presente estudio fue diseñado expresamente por las autoras y se implementó en ocho sesiones de 40 minutos cada una a lo largo de las cuatro semanas que duró la intervención.

Con base en la taxonomía creada para el presente estudio a partir de las clasificaciones previas (véase Tabla 1) y en los resultados del análisis de necesidades realizado, las estrategias específicamente seleccionadas para ser instruidas son: 1) las estrategias metacognitivas de planificación, monitorización y evaluación; así como las estrategias cognitivas de 2) activación del conocimiento previo, 3) predicción y anticipación del texto, 4) inferencia y, por último, 5) visualización. Con la presente selección, se amplía el conjunto de estrategias incluidas en intervenciones previas como la de Ochoa et al. (2019).

En primer lugar, las estrategias metacognitivas están relacionadas con la selección, control y coordinación del resto de estrategias por lo que se identifican como acciones imprescindibles en la regulación de la lectura de un texto (Carrell, 1998; O'Malley y Chamot, 1990; Paris et al., 1991; Weinstein y Mayer, 1983). En cuanto a las estrategias cognitivas, destacan aquellas empleadas antes de la lectura especialmente en el caso de los lectores inexpertos (Palincsar y Brown, 1984); es por esta razón por la que las estrategias de activación y predicción del texto se consideran de vital importancia. Por otro lado, tal y como señalan O'Malley y Chamot (1990), de la visualización e inferencia dependen muchas de las acciones realizadas a lo largo del proceso de lectura, por lo que su conocimiento resulta esencial.

A cada una de estas acciones se ha destinado una sesión, a excepción de las estrategias metacognitivas, por un lado, y de activación del conocimiento previo y anticipación y predicción del texto, por otro, que han sido abordadas en dos sesiones. La instrucción se ha desarrollado a lo largo de ocho sesiones en cuatro semanas distintas de forma que los estudiantes tuviesen el tiempo suficiente para interiorizar y aplicar las estrategias aprendidas a contextos nuevos.

La intervención, por tanto, consta de cuatro ciclos de enseñanza de estrategias (que, en total, abordan cinco estrategias de comprensión lectora) y cada uno de ellos está organizado en las fases, expuestas en el apartado 1.2., propuestas por Palincsar y Brown (1984) y Fonseca et al. (2019). La Tabla 2 resume la distribución metodológica del estudio, que se organiza en cuatro ciclos. Cada ciclo se centra exclusivamente en una

selección de estrategias y cada uno de ellos se compone de las fases de preparación, presentación, explicación, práctica guiada y evaluación.

Tabla 2

Intervención organizada en ciclos de enseñanza de estrategias

CICLO 1. Estrategias metacognitivas	
Fases	Desarrollo
I. Preparación	Con el objetivo de concienciar a los estudiantes sobre la efectividad de la estrategia metacognitiva de monitorización, la investigadora plantea la compleción de un laberinto en dos grupos: el primer grupo únicamente posee una oportunidad para volver atrás cuando se encuentre con un pasillo prohibido, mientras que el segundo grupo carece de condiciones. La realización va seguida de una reflexión guiada para acometer el objetivo.
II. Presentación	Mediante la aplicación de la técnica de “pensar en voz alta”, describimos el procedimiento de cocinado de unas galletas. Agrupamos los pasos en función de la estrategia metacognitiva a la que hacen referencia, por ejemplo, “ir probando el sabor de las galletas”, como estrategia de monitorización.
III. Explicación	Póster explicativo, que ilustra la aplicación de la técnica de “pensar en voz alta” (véase la Figura 1).
IV. Práctica guiada	Aplicamos las estrategias en la lectura del texto “Hipómenes y Atalanta” (Calderón Soto et al., 2023). A medida que los alumnos leen el texto, verbalizan las estrategias metacognitivas empleadas y las escriben en cada uno de los escalones de la escalera de metacognición que se les ha proporcionado.
V. Evaluación	Señalamos el “emoji” que mejor represente nuestro desempeño en la tarea.
CICLO 2. Estrategias cognitivas de activación del conocimiento previo, anticipación y predicción del texto	
Fases	Desarrollo
I. Preparación	El alumnado descubre la importancia de estas estrategias al emparejar cuatro textos escritos en un idioma desconocido con su correspondiente resumen a partir, únicamente, de aspectos formales y no verbales. La realización va seguida de una reflexión para cumplir el objetivo.
II. Presentación	A partir de imágenes evocadoras, los alumnos predicen lo que está ocurriendo en las mismas.

III. Explicación	Póster explicativo (véase la Figura 1).
IV. Práctica guiada	Aplicamos las estrategias en la lectura “Una noticia. Dos jóvenes leoneses en el nuevo grupo de astronautas de la Agencia Espacial Europea” (Calderón Soto et al., 2023). Previamente a la lectura, los alumnos escriben sus predicciones basándose en aspectos formales del texto. Procedemos a la lectura prestando atención al empleo de las estrategias metacognitivas.
V. Evaluación	Los alumnos señalan con un “tic” o una “cruz” si se han cumplido sus predicciones.
CICLO 3. Estrategia cognitiva de inferencia	
Fases	Desarrollo
I. Preparación	Con el objetivo de preparar a los estudiantes para la enseñanza de la estrategia cognitiva de inferencia, se insta al alumnado a inferir el significado de palabras como “capa” y “gorro” teniendo en cuenta el contexto en el que son empleadas.
II. Presentación	Un discente cierra los ojos y reconoce al compañero que está hablando a partir de su voz u otra información externa. Tras la realización, se reflexiona al respecto para tomar conciencia de la estrategia.
III. Explicación	Póster explicativo (véase la Figura 1).
IV. Práctica guiada	Aplicamos las estrategias en la lectura “Los Trugos: una colección de aventuras y deporte” (Calderón Soto et al., 2023). Los alumnos leen individualmente el texto e infieren el significado de las palabras que desconocen ayudándose de la ficha de andamiaje.
V. Evaluación	Reflexionamos acerca del proceso de comprensión lectora por medio de un cuestionario de autoevaluación.
CICLO 4. Estrategia cognitiva de empleo de imágenes mentales (visualización)	
Fases	Desarrollo
I. Preparación	Durante la escucha de un audio en el que únicamente se emplean sonidos, cada estudiante visualiza mentalmente una historia y se reflexiona sobre ello.
II. Presentación	Empleamos la técnica de relajación de visualización guiada en la que el alumnado escucha un audio con los ojos cerrados en el que se describe de forma detallada una playa y el sonido del mar. A lo largo de la escucha, visualizan las imágenes de lo narrado y, al finalizar, analizan dicho proceso.
III. Explicación	Póster explicativo (véase la Figura 1).

<p>IV. Práctica guiada</p>	<p>Aplicamos las estrategias en la lectura “El ratón de cómic” (Calderón Soto et al., 2023). Además de emplear las estrategias ya trabajadas, los alumnos representan gráficamente en tres viñetas las imágenes que han visualizado a lo largo de la lectura.</p>
<p>V. Evaluación</p>	<p>Se diseña un gráfico circular concéntrico en el que el estudiante escribe las estrategias de lectura que le resultan de mayor utilidad, comenzando por la capa más externa y continuando en orden decreciente.</p>

Además de la estructuración del estudio, la Figura 1 expone los cuatro pósteres utilizados en las fases III de explicación de cada uno de los cuatro ciclos que conforman la instrucción.

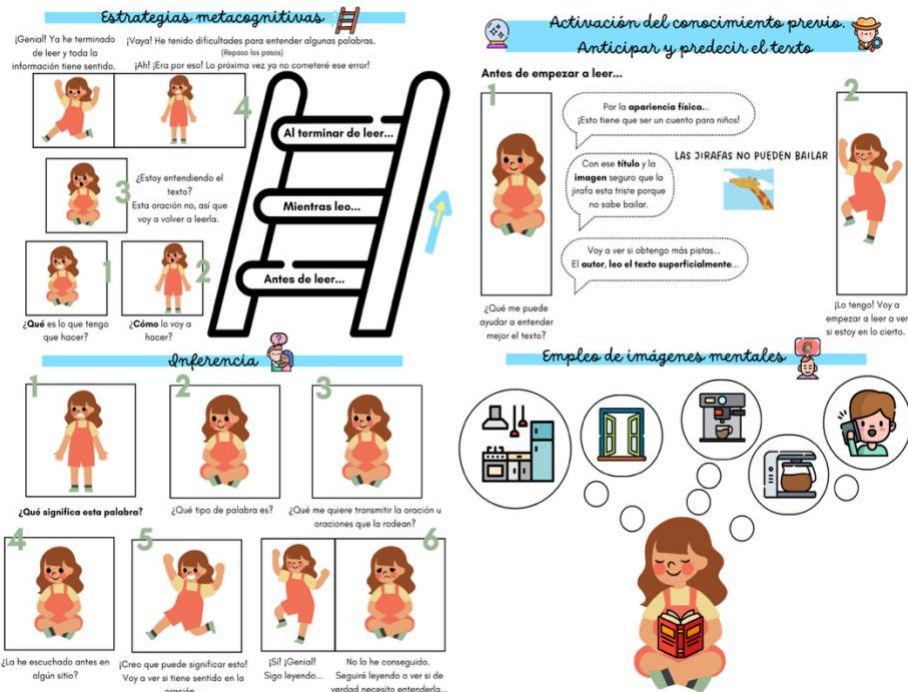


Figura 1. Póster explicativo de las estrategias de lectura enseñadas (Fase III)

Para promover la transferencia de las estrategias de comprensión lectora al área de Conocimiento del Medio, en la fase VI de cada ciclo de enseñanza, se introduce una serie de elementos distintivos que favorecen el uso de la estrategia meta (véase Figura 2). Al principio de la instrucción, las lecturas propuestas se asemejan, en cuanto a género discursivo y

temática se refiere, a las planteadas en la lectura en la que se ha enseñado la estrategia meta; mientras que, paulatinamente, se va variando la tipología de los textos planteados (Monereo, 2003; Pesa y Somers, 2007). Además, se propone una serie de rasgos y dinámicas comunes en el área de Lengua Castellana y de Conocimiento del Medio con el objetivo de crear patrones similares en ambos contextos (Borkowski et al., 1976). Es el caso de las imágenes que se asocian a cada una de las estrategias que, además de emplearse en todas las actividades, se colocan en la mesa de cada estudiante a medida que se aprenden. Tal y como muestra la Figura 2, adicionalmente, se han diseñado marcapáginas que describen los componentes de las estrategias, de forma que el estudiantado pueda observar y recordar estos procesos durante la realización de todas las tareas.

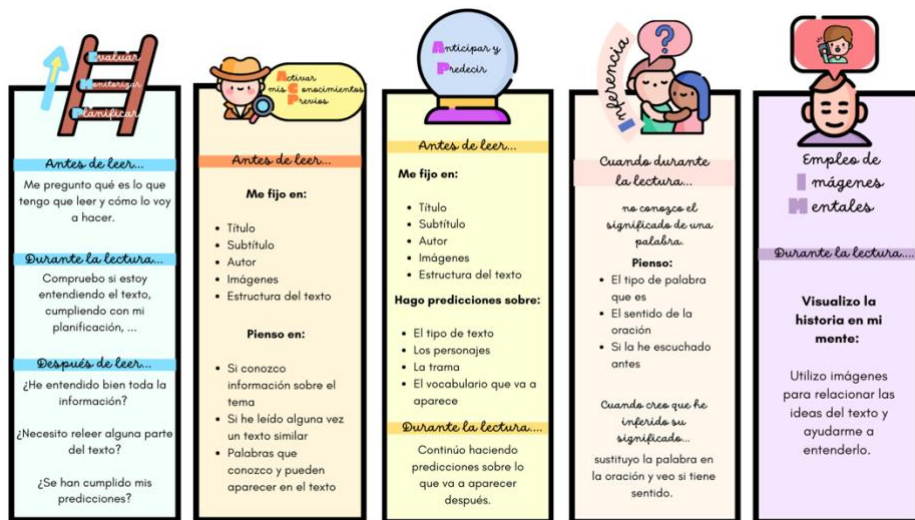


Figura 2. Recursos para promover la transferencia de estrategias (Fase VI)

3. RESULTADOS

Para el análisis cuantitativo de los datos obtenidos, se corrigieron y se contabilizaron las respuestas correctas en las cuatro pruebas de comprensión lectora planteadas. Debido al tamaño de la muestra, para el análisis, se ha optado por emplear estadística descriptiva de tendencia central. En este sentido, la Figura 3 y la figura 4 muestran el promedio de respuestas correctas en las preguntas organizadas en función de los propósitos enunciados por la prueba PIRLS (2021) en el área de Lengua

Castellana y Literatura y de Conocimiento del Medio respectivamente. Cabe considerar que, en las pruebas de Lengua Castellana, los objetivos centrados en interpretar e integrar datos y analizar el contenido y los elementos textuales, quedan integrados en la misma pregunta. Tales evidencias cuantitativas se ilustraron gracias a los datos cualitativos extraídos por la investigadora que recogen observaciones sobre el desarrollo de las sesiones de intervención y de la actuación de los participantes tanto durante la instrucción como en las pruebas de comprensión iniciales y finales. El objetivo de dicho análisis cualitativo, tal y como señala Blanco Canales (2022), es comprender el significado del comportamiento de los participantes.

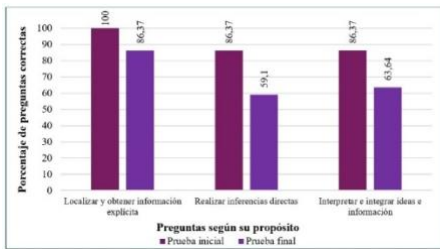


Figura 3

Promedio de resultados alcanzados en las pruebas de comprensión lectora del área de Lengua Castellana y Literatura

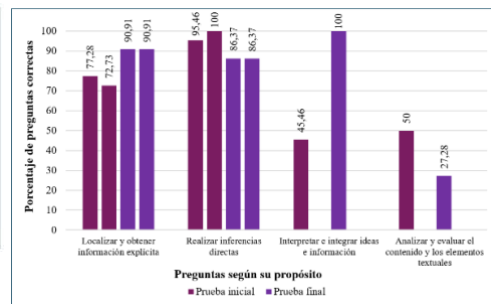


Figura 4

Promedio de resultados alcanzados en las pruebas de comprensión lectora del área de Conocimiento del Medio

Tal y como muestra la Figura 3, el promedio de aciertos en la prueba final de Lengua Castellana y Literatura no mejora con respecto a los resultados iniciales en ninguno de los tres objetivos de lectura incluidos. De entre estos tres objetivos, la mayor puntuación, tanto en la prueba inicial como en la final, se da en el objetivo centrado en localizar y obtener información explícita; mientras que los resultados menores se han dado en la pregunta dirigida a realizar inferencias directas.

Por lo que se refiere al área de conocimiento del Medio, la Figura 4 expone resultados dispares entre las pruebas iniciales y las finales en función del objetivo de las preguntas. En consecuencia, se observa una mejoría en los resultados finales en las preguntas dirigidas a, por un lado, localizar y obtener información explícita y, por otro, interpretar e integrar

ideas e información; mientras que no se halla mejora en las preguntas centradas en realizar inferencias directas ni en la encaminada a analizar y evaluar el contenido y los elementos textuales.

4. DISCUSIÓN

El presente estudio ha permitido detallar el desarrollo metodológico de la intervención implementada, así como explorar los resultados obtenidos en materia de comprensión lectora tanto en el área en la que estas estrategias fueron enseñadas (a saber, el área de Lengua Castellana y Literatura) como en ciencias.

Con respecto a los resultados en comprensión lectora en el área de Lengua Castellana, los datos obtenidos no son concluyentes pues, al contrario que en los estudios previamente descritos, el promedio de respuestas correctas fue mayor en la prueba inicial que en la final (véase la Figura 3). Esto puede deberse a diversos factores. El primero de ellos hace referencia a la competencia inicial en comprensión lectora de los participantes. Tal y como sostienen Ikeda y Takeuchi (2003) y Phillips (1988), los programas de comprensión lectora en estrategias no presentan apenas beneficios en lectores inexpertos. Así, puede que los participantes del estudio no tuviesen un dominio tan elevado de la lectura como se esperaba. Sería interesante, en esta línea, implementar la instrucción en cursos superiores.

Otro de los factores que debemos considerar a la luz de los resultados es el diseño de las pruebas propuestas para evaluar la comprensión lectora en el área de Lengua Castellana, que recordemos que están tomadas de la guía para maestros de la editorial Santillana “Proyecto construyendo mundos” (Calderón Soto et al., 2023). Por lo que se refiere a la primera pregunta de la prueba final, cabe considerar que es de respuesta cerrada y que los estudiantes no están familiarizados con este tipo de preguntas, siendo el grado de familiarización, como justifica Bordón (2000), uno de los factores determinantes para garantizar la aceptación de una prueba por parte de los alumnos. Por otro lado, la tercera pregunta es de desarrollo y hace referencia a las implicaciones del texto y no únicamente al significado literal. Se trata, pues, de una pregunta de comprensión inferencial que, según García-Rodicio (2016), constituye un tipo de pregunta que genera mayor dificultad para los estudiantes. En cualquier caso, en el área de Lengua Castellana y Literatura, los resultados en el objetivo de localizar y obtener información explícita son mejores que en el objetivo de realizar

inferencias directas, lo cual concuerda con la afirmación de Oakhill (2020) de que las personas con dificultades de comprensión tienen problemas con las inferencias de coherencia global.

Con respecto al segundo objetivo, los resultados coinciden con los estudios planteados por Ochoa et al. (2019), Pesa y Somers (2007) y Palincsar y Brown (1984) en tanto en cuanto la calificación de los participantes en la prueba final del área de Conocimiento del Medio es visiblemente superior a la calificación inicial en esta área, lo cual parece indicar que los estudiantes pueden transferir las estrategias de lectura a contextos nuevos, en este caso al área de Conocimiento del Medio (véase la Figura 4). Si nos fijamos en los datos, en todas las cuestiones de la prueba final, excepto en la sexta pregunta, el promedio de respuestas correctas es claramente mayor en comparación con los resultados de la prueba inicial. En concreto, se observa una gran diferencia en la pregunta cuyo objetivo es la interpretación y la integración de la información, a pesar de la dificultad que, según Oakhill (2020), supone la integración de la información entre frases, así como la relación de la información del texto con los conocimientos previos. Los resultados, por tanto, ponen de manifiesto los efectos positivos de la intervención implementada sobre la comprensión lectora en el área de Conocimiento del Medio gracias a la transferencia a esta área de las estrategias instruidas en los textos de lengua.

En definitiva, el presente estudio coincide con el de Yan y Cai (2022) en que la enseñanza de estrategias de lectura por parte de los docentes tiene efectos sustanciales en la comprensión lectora del alumnado y que, a pesar de la influencia de las variables individuales de cada aprendiz, la intervención docente desempeña un papel crucial en la mejora de la alfabetización lectora de niños y niñas.

CONCLUSIONES

El presente estudio ha permitido ilustrar las estrategias de comprensión lectora como aquellas acciones susceptibles de ser enseñadas al estudiantado, así como clasificarlas según, por un lado, el momento en que se promueve el uso de las estrategias (antes, durante y después de la lectura) y, en segundo lugar, la función de las estrategias (metacognitivas, cognitivas y socioafectivas). Con base en esta taxonomía de estrategias de lectura, el estudio describe exhaustivamente el desarrollo de una investigación-acción, a partir de la cual se analizan los resultados en

comprensión lectora de textos, por un lado, del área de Lengua Castellana y Literatura y, por otro, del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. Los resultados constatan la mejora que el uso de las estrategias de lectura instruidas conlleva en la comprensión lectora de textos en un área curricular distinta a la que las estrategias habían sido enseñadas.

De entre las limitaciones del estudio, consideramos, en primer lugar, la duración de la intervención y el número de participantes. En ambos casos, sería conveniente su incremento. Por otro lado, cabría realizar ciertas modificaciones en las pruebas de comprensión lectora empleadas en el área de Lengua Castellana, de forma que incluyera textos más largos y mayor diversidad en la tipología de preguntas. En esta línea, sería interesante plantear una prueba de comprensión final retardada, es decir, pasado un tiempo considerable desde la instrucción, con el fin de medir los efectos de la misma en el tiempo. Por último, además de medir la comprensión lectora inicial y final de los participantes, se podría recoger datos sobre el uso estratégico inicial y final, mediante una herramienta similar a la empleada por Nogueroles López (2017) con el fin de analizar los cambios que experimentan los estudiantes con respecto al empleo de las estrategias tras la intervención para, posteriormente, medir su relación con los resultados obtenidos en las pruebas de comprensión lectora.

En definitiva, el presente estudio arroja luz sobre la necesidad, identificada por Arco-Tirado et al. (2024), de diseñar e implementar intervenciones rigurosas en los programas de enseñanza de la lectura en los países de habla hispana con el objetivo de promover el éxito educativo y lector de niñas y niños basado en evidencias. Con base en la metodología y en los resultados, este estudio presenta información valiosa para avanzar en un entendimiento más profundo acerca de las estrategias de comprensión lectora, su empleo y transferencia y los beneficios que su uso conlleva para el aprendizaje de la lengua en general y para la comprensión lectora en particular.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Nerea Olaso Vicente se ha encargado de la conceptualización, conservación de datos, análisis formal, investigación, recursos, redacción (borrador original), redacción (revisión y edición). Marta F. Nogueroles López se ha centrado en la conceptualización, metodología, análisis

formal, redacción (borrador original), redacción (revisión y edición), supervisión.

FINANCIACIÓN

Esta investigación no recibió ninguna financiación externa.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al alumnado que participó en el presente estudio, así como a sus maestras.

BIBLIOGRAFÍA

- Aebbersold, Jo Ann y Field, Mary (1998). *From reader to reading teacher. Issues and strategies for second language classrooms*. Nueva York: Cambridge Language Education.
- Aktaş, Nurhan (2023). “The Effect of Online Reciprocal Teaching on Fourth Grade Primary School Students’ Reading Comprehension Skills and Reading Motivation”. *Reading & Writing Quarterly*, 41(1), pp. 1-27. DOI: <https://doi.org/10.1080/10573569.2023.2192720>
- Aghaie, Reza y Zhang, Lawrence J. (2012). “Effects of explicit instruction in cognitive and metacognitive reading strategies on Iranian EFL students’ reading performance and strategy transfer”. *Instructional Science*, 40(6), pp. 1063-1081.
- Allen, Susan (2003). “An analytic comparison of three models of reading strategy instruction”. *IRAL*, 41(4), pp. 319-338.
- Anderson, Richard C. y Freebody, Peter (1982). “Reading Comprehension an the Assessment and Acquisition of Word Knowledge”. *Advances in Reading Language Research*, 2, pp. 231-256.
- Anderson, Richard C., y Pearson, P. David (1984). “A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension”. En P. David

- Pearson, Rebecca Barr, Michael L. Kamil, y Peter Mosenthal (eds.). *Handbook of reading research*. Nueva York: Longman, pp. 255-291.
- Arco-Tirado, José Luis; Fernández-Martín, Francisco Domingo; Hervás-Torres, Mirian; Jiménez-Fernández, Gracia; Calet, Nuria; Defior, Sylvia; Neitzel, Amanda J. y Slavin, Robert E. (2024). “A Best-Evidence Synthesis and Meta-analysis on Effective Reading Programs in Spanish”. *Review of Educational Research*, 20(10). DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543241297668>
- Beltrán, J. (2002). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Birch, Barbara M. (2009). “The Expert Decision Maker”. En Barbara M. Birch (ed.). *English L2 Reading. Getting to the Bottom* (2.ª ed.). Nueva York: Routledge, pp. 1-13.
- Blanco Canales, Ana (2022). “El proceso de investigación. El placer por descubrir”. En Isabel Santos Gargallo y Susana Pastor Cesteros (dirs.). *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: Arco Libros, pp. 49-68.
- Bordón, Teresa (2000). “La evaluación de la comprensión de textos escritos en aprendices de E/LE”. *Carabela*, 48, pp. 111-136.
- Borkowski, John G.; Levers, Stephanie y Gruenenfelder, Theodore M. (1976). “Transfer of Mediational Strategies in Children: The Role of Activity and Awareness during Strategy Acquisition”. *Child Development*, 47(3), pp. 779-786.
- Calderón Soto, Rosario; Chamorro Peñas, Laura; Mendoza Abad, Mónica; Romero Suárez, Concha; Ruiz Rodríguez, Beatriz y Sánchez Pérez, Mónica (2023). *Lengua 4.º Educación Primaria Mochila Ligera Construyendo Mundos*. Madrid: Santillana Educación, pp. 157-231.
- Carrell, Patricia L. (1998). “Can Reading Strategies be Successfully Taught?” *The Language Teacher*, 22(3), pp. 1-13. Disponible en <https://jalt-publications.org/tlt/articles/2259-can-reading-strategies->

[be-successfully-taught#:~:text=Both%20the%20first%20language%20and,difference%20in%20the%20short%20term](#)

- Chamot, Anna U. (2005). "Language learning strategy instruction: current issues and research". *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, pp. 112-130.
- Cohen, Andrew D. (2011). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow, Inglaterra: Pearson/Longman.
- Cohen, Andrew D. y Weaver, Susan J. (2005). *Styles and Strategies-Based Instruction: A Teachers' Guide*. Minneapolis: Centre for Advanced Research on Language Acquisition, Universidad de Minnesota.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Anaya.
- Dansereau, Donald F.; Actkinson, Thomas R.; Long, Gary L. y McDonald, Barbara (1974). *Learning Strategies: a review and synthesis of the current literature*. (AFHRL—TR—74—70). Air Force Human Resources Laboratory, Lowry AFB.
- Duke, Nell K., y Pearson, P. David (2002). "Comprehension instruction in the primary grades". En Cathy Collins Block y Michael Pressley (eds.). *Comprehension instruction: Research-based practices*. Nueva York: Guilford, pp. 247-258.
- Elston, Andrea, Tiba; Chantyclaire y Condy, Janet (2022). "The role of explicit teaching of reading comprehension strategies to an English as a second language learner". *South African Journal of Childhood Education*, 12(1), pp. 1-10. DOI: <https://doi.org/10.4102/sajce.v12i1.1097>
- Farrell, Thomas S. C. (2001). "Teaching Reading Strategies: "It Takes Time!"". *Reading in a Foreign Language*, 12 (2), pp. 631–645.
- Fernández López, Sonsoles (2004a). "Las estrategias de aprendizaje". En Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds.). *Vademécum*

- para la formación de profesores : enseñar español como segunda lengua (L2) - lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 411-433.
- Fernández López, Sonsoles (2004b). “La subcompetencia estratégica”. En Jesús Sánchez Lobato y Isabel Santos Gargallo (eds.). *Vademécum para la formación de profesores : enseñar español como segunda lengua (L2) - lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 573–592.
- Fonseca, Liliana; Migliardo, Geraldina; Simian, Mabel; Olmos, Ricardo y León, José Antonio (2019). “Estrategias para Mejorar la Comprensión Lectora: Impacto de un Programa de Intervención en Español”. *Psicología Educativa*, 25(2), pp. 91-99. DOI: <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>
- García Madruga, Juan Antonio; Gárate, Milagros; Elosúa, Rosa; Luque, Juan Luis y Gutiérrez, Francisco (1997). “Comprensión lectora y memoria operativa: un estudio evolutivo”. *Cognitiva*, 9(1), pp. 99-132.
- García-Rodicio, Héctor (2016). “La evaluación de la comprensión de textos: Una comparación entre preguntas abiertas y preguntas cerradas”. *Certiuni Journal*, (2), pp. 20-25.
- González Reyes, Ana Lucía; Matute, Esmeralda; Inozemtseva, Olga y Guajardo Cáceres, Silvia (2011). “Influencia de la Edad en Medidas Usuales Relacionadas con Tareas de Lectura en Escolares Hispanohablantes”. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), pp. 51-65.
- Gottheil, Bárbara; Brenlla, María Elena; Barreyro, Juan Pablo; Pueyrredón, Dolores; Aldrey, Adriana; Bounsanti, Luciana; Freire, Lucía; Rossi, Adriana Inés y Molina, Sebastián. (2019). “Eficacia del programa “Lee Comprensivamente” para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria”. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), pp. 99-111. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.175>
- Grabe, William y Stoller, Fredricka L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Pearson Education.

- Graesser, Arthur C. (2007). "An Introduction to Strategic Reading Comprehension". En Danielle S. McNamara (ed.). *Reading Comprehension Strategies. Theories, Interventions and Technologies*. Nueva York: Psychology Press, pp. 3-27.
- Griffiths, Carol y Cansiz, Gökhan (2015). "Language learning strategies: An holistic view". *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(3), pp. 473-493. DOI: <https://doi.org/10.14746/ssllt.2015.5.3.7>
- Gutiérrez-Braojos, Calitxo y Salmerón Pérez, Honorio (2012). "Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en Educación Primaria". *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 183-202. Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf>
- Gutiérrez-Fresneda, Raúl (2017). "Efecto de la lectura compartida y las habilidades prelectoras en el aprendizaje lector. The effect of shared reading and pre-reading Effective Reading Programs in Spanish 31 skills on reading learning". *Ocnos*, 16(2), pp, 17-26. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1356
- Ikeda, Maiko y Takeuchi, Osamu (2003). "Can Strategy Instruction Help EFL Learners to Improve Their Reading Ability?: An Empirical Study". En Gilian Brown, David Crystal, Charles Fillmore, Masanori Higa y Kazuko Inoue (eds.). *Jacet Bulletin*, 37, pp. 49-60.
- INEE. (s. f). *PIRLS*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes - Gobierno de España. Disponible en: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pirls.html>
- Kemmis, Stephen y McTaggart, Robin (1988). *The action research planner*. Geelong: Deakin University Press.
- Macaro, Ernest (2003). "Research on Reading". En Ernest Macaro (ed.). *Teaching and Learning a Second Language. A review of recent research*. Londres: Continuum, pp. 119-151.

- Mayor, Juan (2000). “Estrategias de comprensión lectora”. *Carabela*, 48, pp. 5-23.
- McNamara, Danielle S.; Ozuru, Yasuhiro; Best, Rachel y O’Reilly, Tenaha (2007). “The 4-Pronged Comprehension Strategy Framework”. En Danielle S. McNamara (ed.). *Reading Comprehension Strategies. Theories, Interventions and Technologies*. Nueva York: Psychology Press, pp. 465-496.
- Miñano, Joaquín (2000). “Estrategias de lectura: Propuestas prácticas para el aula de ELE”. *Carabela*, 48, pp. 25-43.
- Monereo, Carles (2003). “La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía”. En Carles Monereo (coord.), Antoni Badia, Maria V. Baixeras, Elena Boadas, Monserrat Castelló, Isabel Guevara, Emric Miquel Bertrán, Monserrat Monte y Enric M. Sebastiani. *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona: Graó, pp.11-27.
- Musci, María Celeste; Picca, Rosa; Barreyro, Juan Pablo; Brenlla, María Elena y Gottheil, Bárbara (2022). “Comprensión lectora: intervención para su desarrollo en estudiantes de primer ciclo de la escolaridad primaria. Traslaciones”. *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 9(17), pp. 174-195. <https://doi.org/10.48162/rev.5.064>
- Nogueroles López, Marta F. (2017). “Listening strategies instruction: effects on Hong Kong students' general strategic behaviour”. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education* 2(6), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s40862-017-0029-8>
- Nogueroles López, Marta F. y Blanco Canales, Ana (2018). *Las estrategias de aprendizaje de aprendizaje de lenguas*. Madrid: ARCO/LIBROS.
- Nunan, David y Bailey, Kathleen M. (2009). *Exploring Second Language Classroom Research: A comprehensive Guide*. HEINLE.
- Núñez, José Carlos; Tuero, Ellian; Fernández, Estrella; Añón, Francisco Javier; Manalo, Emmanuel y Rosário, Pedro (2022). “Efecto de una

- intervención en estrategias de autorregulación en el rendimiento académico en Primaria: estudio del efecto mediador de la actividad autorregulatoria. Effect of an intervention in self-regulation strategies on academic achievement in elementary school: A study of the mediating effect of the self-regulatory activity”. *Revista de Psicodidáctica*, 27(1), pp. 9-20. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.09.001>
- Ochoa, Eunate; Río, Nuria Elena del; Mellone, Cristina y Simonetti, Carolina E. (2019). “Eficacia de un programa de mejora de la comprensión lectora en Educación Primaria”. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), pp. 63-73. DOI: <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.172>
- Oakhill, Jane (2020). “Four decades of research into children’s reading comprehension: A personal review”. *Discourse Processes*, 57(5-6), 402 – 419.
- O’Malley, Michael J. y Chamot, Anna (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics.
- Oxford, Rebecca L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Nueva York: Newbury House/ Harper & Row.
- Oxford, Rebecca L. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context. Second Edition*. Nueva York: Routledge.
- Palincsar Annemarie S. y Brown, Ann L. (1984). “Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities”. *Cognition and instruction*, 1(2), pp. 117-175.
- Paris, Scott G., Wasik, Barbara A. y Turner, Julianne C. (1991). “The development of strategic readers”. En Rebecca Barr, Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal y P. David Pearson (eds.). *Handbook of Reading Research* (Vol. 2). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 609-640.

- Pearson, P. David; Roehler, Laura R., Dole, Janice A. y Duffy, Gerald G. (1990). *Developing expertise in reading comprehension: what should be taught? How should it be taught?* Urbana-Champaign: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Pernía Hernández, Humberto Francisco y Méndez Chacón, Glenda Carolina (2017). “Estrategias de comprensión lectora: experiencia en Educación Primaria”. *Educere*, 33(71), pp. 107-115.
- Pesa, Nancy y Somers, Stacy (2007). *Improving reading comprehension through application and transfer of reading strategies*. Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions.
- Phillips, Linda M. (1988). “Young Readers’ Inference Strategies in Reading Comprehension”. *Cognition and Instruction*, 5(3), pp. 193-222.
- Pinilla-Herrera, Alfonso y Cohen, Andrew D. (2018). “Estilos y estrategias de aprendizaje”. En Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti y Manel Lacorte (eds.). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching, Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Londres-Nueva York: Routledge, pp. 38-51.
- Rodrigo, Victoria (2019). *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2 de la teoría a la práctica*. Routledge.
- Rodríguez Ruiz, Mayra y García-Merás, Enma (2005). “Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26(4). DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3642807>
- Rubin, Joan (1975). “What the "Good Language Learner" Can Teach Us”. *Teachers of English to Speakers of Other Languages, TESOL*, 9(1), pp. 41-51. DOI: <https://doi.org/10.2307/3586011>
- Rubin, Joan y Thompson, Irene (1982). “Reading”. En J. Rubin e Irene Thompson. (eds.). *How to be a more successful language learner: Toward Learner Autonomy. Second Edition*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, pp. 91-99.

- Rumelhart, David E. y McClelland, James L. (1982). "An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 2. The contextual enhancement effect and some tests and extensions of the model". *Psychological Review* 89, pp. 60-94.
- Solé, Isabel (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Van Dijk, Teun Adrianus y Kintsch, Walter (1983). "The Notion of Strategy in Language and Discourse Understanding". En Teun Adrianus Van Dijk y Walter Kintsch (eds.). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press, pp. 61-98.
- Weinstein, Claire Ellen y Mayer, Richard E. (1983). "The Teaching of Learning Strategies". *Innovation Abstracts*, 5 (32), pp. 315-327.
- Wenden, Anita (1987). "Conceptual Background and Utility". En Anita Wenden y Joan Rubin (eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. Londres: Prentice Hall International, pp. 3-13.
- Yan, Jing y Cai, Yi (2022). "Teachers' Instruction of Reading Strategies and Primary School Students' Reading Literacy: An Approach of Multilevel Structural Equation Modelling". *Reading & Writing Quarterly*, 38(2), pp. 139-155. DOI: <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1923100>