EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS

THE DEVELOPMENT OF STRATEGIES FOR THE UNDERSTANDING OF NARRATIVE TEXTS

Elisa Larrañaga[1]
Santiago Yubero[2]
María Elche[3]

Resumen:
La comprensión lectora se ha convertido en una prioridad para los sistemas educativos de todo el mundo. Existen muchas experiencias previas relativas a los textos expositivos y académicos en diferentes niveles educativos, pero no se ha prestado la misma atención a la comprensión de textos literarios. Las características del texto marcan diferencias en el tipo de estrategias que es necesario poner en funcionamiento; la comprensión de los textos literarios exige la interpretación personal del lector. En este trabajo presentamos los resultados de una experiencia realizada con 45 estudiantes de 6º grado de Educación Primaria (*M*= 11,11 años) en sus aulas de clase. Se aplicaron algunas actividades de la guía de lectura **¡Qué bonito es Panamá!** (Janosch, Kalandraka). Los resultados obtenidos confirman la eficacia del entrenamiento en estrategias metacognitivas para una mejor comprensión de textos narrativos.

Palabras clave: Metacognición. Lectura literaria. Comprensión. Guía de lectura.

1. Introducción

La lectura es una competencia básica para el aprendizaje escolar y para el aprendizaje a lo largo de la vida (DELORS, 1998). Una de las aportaciones más valiosas del enfoque basado en competencias es que convierte al alumno en un sujeto activo que es capaz de conocer y regular los procesos de aprendizaje, ajustando las estrategias al contenido de la tarea. Las estrategias son consideradas como procesos secuenciales que emplea el sujeto, con las que controla su actividad cognitiva cuando trata de alcanzar una meta concreta (PARODI; PERONARD; IBAÑEZ, 2010). De esta manera, la naturaleza de una tarea influye a la hora de realizarla y también sobre las estrategias cognitivas que

[1]Doctora en Psicopedagogía. Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). E-mail: Elisa.Larranaga@uclm.es
[2]Doctor en Psicología. Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Subdirector del Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil y Juvenil (CEPLI)/Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). E-mail: Santiago.Yubero@uclm.es
[3]Personal Predoctoral Investigador. Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)/Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil y Juvenil (CEPLI). E-mail: Maria.Elche@uclm.es

Revista Literatura em Debate, v. 11, n. 21, p. 162-179, jul./dez. 2017. Recebido em: 01 jun. 2017. Aceito em: 22 jun. 2017.

pondremos en marcha para su realización. Crespo y Peronard (1999) afirman que este conocimiento de las tareas referido a la lectura surge en los primeros años de escolarización y se va haciendo más complejo conforme se va avanzando en el sistema escolar. Los niños aprenden muy tempranamente que un texto encierra un significado, pero tienen que adquirir y controlar diversos conocimientos hasta que consiguen enfrentarse por sí mismos a la lectura. Solé (1992) ya afirmó que la lectura supone un proceso interactivo entre el texto y el lector para obtener su significado, lo que implica un lector activo con un propósito que pone en marcha sus conocimientos previos. Así, cada lector realiza su propia construcción del sentido del texto, siendo el proceso que diferencia y define a los buenos lectores.

En los últimos años, los procesos metacognitivos relativos al lenguaje han constituido un importante foco de atención para explicar la construcción del significado de los textos. Mokhtari y Reichard (2002) afirman que la metacognición es un factor de relevancia para las habilidades de lectura. Como ya hemos señalado, las estrategias en este proceso de comprensión son fundamentales (PARODI; PERONARD; IBAÑEZ, 2010). La metacognición, en relación a las estrategias, facilita la intervención para la resolución de problemas (HEIT, 2012).

La mayoría de las investigaciones han analizado las estrategias que intervienen en la comprensión de textos expositivos, académicos y científicos. De hecho, hay evidencias de que la enseñanza de estrategias de comprensión ayuda a los alumnos a mejorar la comprensión de los textos, convirtiéndose en aprendices más autónomos y exitosos (ELLIS y LAMBON, 2000; MOKHTARI; REICHARD, 2002). En este sentido, se han trabajado y estudiado diferentes estrategias como el efecto de los resúmenes sobre la mejora de la comprensión de textos expositivos (ANAYA, 2005; GRÀCIA; CASTELLS; ESPINO, 2009); la aplicación de programas de entrenamiento en niños y jóvenes con problemas de comprensión lectora (REINA; SÁNCHEZ-ESCOBEDO, 2000; ROJAS-DRUMMOND, MAZÓN; VELEZ, 2005); la aplicación de las estrategias metacognitivas de comprensión en la enseñanza de segunda lengua (GÓMEZ; SOLAZ; SANJOSÉ, 2011; PEREIRA; RAMÍREZ, 2008) y también en la comprensión de textos en estudiantes universitarios (CHIRINOS, 2012; MAYORAL; TIMONEDA; PÉREZ, 2013;).

Enseñar estrategias de comprensión, como afirman Madero y Gómez-López (2013), supone tratar la lectura desde una perspectiva de construcción de significado y el significado que le demos a la lectura de un texto depende de la situación, de las

características del texto y de la intención del lector. Desde una perspectiva de la intencionalidad del texto (LARRAÑAGA, 2007) podemos clasificar los textos como enumerativos, informativos, literarios, expositivos y prescriptivos, en función de la característica que predomine en el texto y de la finalidad de los mismos: textos enumerativos para recordar, registrar, localizar, manejar y ordenar datos concretos e informaciones puntuales; textos informativos para informarnos de temas generales, acontecimientos y sucesos; textos literarios para disfrutar y pasar un buen rato; textos expositivos para estudiar, aprender, enseñar, demostrar, comunicar conocimientos o discutir ideas y textos prescriptivos para aprender a hacer cosas, comunicar instrucciones y regular el comportamiento.

De esta manera, cada tipo de texto tendrá una función específica, con unos contenidos determinados que marcarán los procedimientos adecuados de lectura. De manera que, mientras que con los textos expositivos esperamos aprender y estudiar, los textos literarios tienen una función estética, de entretenimiento y aprendizaje sociocultural. Por ello, las características del texto marcan diferencias en el tipo de estrategias que es necesario poner en funcionamiento (OTHMAN, 2010). Además, la comprensión de la lectura conlleva el desarrollo de las competencias necesarias para entender las distintas variedades de textos.

Desde este marco de diferencia competencial en la comprensión textual, Larrañaga y Yubero (2015) proponen tres estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos: Estrategias Globales de Lectura (EGL), que son las estrategias cognitivas que permiten al lector monitorear y controlar el proceso de comprensión lineal del texto; Estrategias de Creatividad (EC), que se corresponden con los procesos inferenciales de reconstrucción del texto y Estrategias de Personalización (EP), que reflejan la apropiación personal del texto y la aplicación del discurso literario a la propia vida. Estas últimas 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.

En este trabajo mostramos que el entrenamiento a partir de actividades que enseñen y/o potencien las Estrategias de Personalización, las Estrategias de Creatividad y las Estrategias Globales, incrementará su empleo en la lectura de textos narrativos.

2. Método

2.1. Participantes

Han participado en la experiencia 45 estudiantes de un Centro de Educación Infantil y Primaria público de la ciudad de Cuenca (España), con edades comprendidas entre 10 y 11 años. Respecto al sexo, el 47% eran chicas y un 53% chicos. Todos los alumnos estaban cursando el nivel de 6º de Primaria.

2.2. Instrumento

Se aplicó una adaptación del Cuestionario de Estrategias Metacognitivas de Comprensión de Textos Narrativos (LARRAÑAGA; YUBERO, 2015). En su versión original este cuestionario consta de 17 ítems que recogen estrategias que debe poner en funcionamiento el lector al enfrentarse a la lectura de textos literarios narrativos. En este caso, se redujeron los ítems a 15 y se adaptó su vocabulario para facilitar la comprensión de los mismos, de acuerdo a la edad de los participantes (anexo 1). Se mantuvo la escala original de respuesta; el estudiante tenía que indicar la frecuencia de su uso en una escala desde 1-*Nunca* a 4-*Siempre*.

Este cuestionario se estructura en tres factores: Estrategias de Personalización (EP), con una fiabilidad de $\alpha = .73$; Estrategias de Creatividad (EC), con una fiabilidad de $\alpha = .79$ y Estrategias Globales de Lectura (EGL), con una fiabilidad de $\alpha = .66$.

Además, los participantes proporcionaron medidas de autoinforme pre-test y post-test en la adaptación del Cuestionario de Estrategias Metacognitivas de Comprensión de Textos Narrativos, que fueron analizadas mediante análisis t de muestras apareadas.

3. Procedimiento

Previo contacto con los responsables del centro y autorización de los tutores del curso, el cuestionario de pre-evaluación fue completado en las aulas del colegio en un tiempo de entre 15 y 20 minutos. La participación fue voluntaria y anónima, previo informe y autorización de los padres.

Se desarrollaron cuatro sesiones de 60 minutos. Los estudiantes trabajaron en grupos de tres/cuatro alumnos con el objetivo de favorecer la discusión y el trabajo cooperativo. Como afirma Cortez (2014), las discusiones sobre los textos literarios invitan a los alumnos a reflexionar, construir y compartir su lectura.

Las sesiones fueron desarrolladas por un miembro del equipo de trabajo, estando los profesores presentes en el aula. Con posterioridad, se entrevistó a los maestros para recoger su opinión sobre la experiencia desarrollada.

Después del taller, fue aplicado el cuestionario post para analizar las estrategias de lectura que habían puesto en marcha los alumnos durante la lectura. Los alumnos lo completaron en un tiempo de entre 15 y 20 minutos.

4. Materiales

4.1. *¡Qué bonito es Panamá!* (Janosch, Kalandraka)

Este álbum ilustrado es la obra más emblemática de Janosch (1931 -) – pseudónimo de Eckert Horst-, uno de los ilustradores y escritores de literatura infantil más relevantes en lengua alemana, aunque también ha publicado obras dirigidas al público adulto. Con la publicación de *¡Qué bonito es Panamá!* le llegó el reconocimiento internacional en 1978 y recibió el Premio Alemán de Literatura Infantil en 1979. A partir de entonces comenzó a escribir historias de animales humanizados, con nuevos enfoques y perspectivas de la vida cotidiana. Este autor utiliza toques de humor en sus relatos, llenos de mensajes positivos y optimistas, que transmiten valores como la amistad, la convivencia, el compañerismo o el cuidado de la naturaleza.

4.2. Guía de lectura ¡Qué bonito es Panamá!

Las guías de lectura son un instrumento para facilitar al mediador su labor de animación a la lectura. En ella se ofrecen diversas propuestas de actividades con el fin de reforzar la animación lectora y, además, desarrollar objetivos relacionados con las áreas afectivas y emocionales, cognitivas, sociales y creativas del alumno. Las actividades propuestas aportan material de reflexión y valoración sobre el libro seleccionado, así como sobre la vida y obra de su autor (YUBERO, 2006). Esta guía de lectura forma parte de los materiales de trabajo que elaboró el equipo del centro de Estudios para la Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil (CEPLI) para el programa de Educación Responsable de la Fundación Botín, cuyo objetivo era ayudar a que los jóvenes aprendieran a conocerse y confiar en sí mismos, comprendieran a los demás, desarrollaran su autocontrol y mejoraran su capacidad para resolver problemas. Yubero, Larrañaga y Sánchez-García (2014)

presentaron la *Guía de lectura ¡Qué bonito es Panamá!* buscando como objetivo favorecer el diálogo entre el lector y el texto, razonando sobre las diferentes ideas y sentimientos que transmite la obra y relacionando todo ello con el mundo emocional del lector, reforzando las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos.

La estructura de la guía señala tres momentos esenciales. El primero, antes de la lectura, facilita la motivación previa al contacto con el libro. A continuación, durante la lectura, se proponen actividades para desarrollar de forma paralela a la lectura de los capítulos del libro. En esta fase las propuestas están relacionadas con el contenido del texto y pretenden reforzar el intercambio de opiniones y la participación de los alumnos para compartir su experiencia lectora. Finalmente, después de la lectura, se realizan propuestas que intentan resumir los principales aspectos desarrollados en las actividades anteriores para reforzar los aprendizajes emocionales, las competencias personales y sociales trabajadas e intentar facilitar su transferencia a la vida cotidiana. Esta guía incluye también algunas actividades complementarias, dirigidas en buena medida a potenciar la creatividad del lector, que el mediador puede utilizar (si lo considera conveniente) para sustituir alguna de las otras actividades propuestas y/o añadirlas para complementar una lectura.

De las actividades propuestas por los autores de la guía, seleccionamos para esta aplicación aquellas que consideramos adaptadas al nivel educativo de los estudiantes y que, además, se ajustaban a las posibilidades temporales de las sesiones de aplicación de materiales. Quedó estructurada de la siguiente manera:

— Sesión 1 (antes de la lectura):

-Actividad "Este libro trata de …". En muchas ocasiones, en la contracubierta de los libros los editores hacen una breve descripción de lo que trata la historia, intentando que resulte interesante para el lector y le anime a leerlo. Sin embargo, este libro no tiene nada escrito en la contracubierta. El mediador anima a los participantes a que, con lo que ya conocen de él, utilicen su imaginación para escribir de qué trata el libro, especificándoles que deben intentar que resulte atractivo para el lector. Para esta actividad elaboramos una ficha que tenía el mismo formato que la contraportada del libro en la cual los alumnos desarrollaron sus resúmenes (anexo 2).

-Actividad "Una extraña pareja". El mediador, mientras muestra la portada del libro, señala que los protagonistas de esta historia son un oso y un tigre, que emprenden juntos un viaje. Les dice a los alumnos que, aunque parecen muy distintos, seguro que tienen algunas características que les unen. Entonces les anima a encontrar algo que les

una. El mediador continúa señalado que es evidente que, para hacer algo en común, las personas tenemos que entendernos y respetar el punto de vista de los demás. Anima a los chicos a pensar, entre todos, qué tenemos que hacer para conseguirlo. También habla de otros cuentos en los que hay parejas de personajes que pueden parecer extrañas, pero que se llevan bien y hacen cosas juntos.

— Sesión 2 (durante la lectura):

-Actividad "¡Qué bien nos va!". El mediador se detiene en el relato en el punto en que Oso y Tigre dicen que son felices porque tienen todo lo que se puede desear. Explica a la clase que ellos consideran que todo lo que tienen es muy importante porque les hace felices. El mediador anima a pensar en las cosas que tenemos y que nos hacen felices, intentando que los chicos clasifiquen aquellas que piensan que son imprescindibles y aquellas de las que podrían prescindir. Después se introduce el tema del futuro e invitamos a los chicos a pensar lo que les gustaría ser de mayores y las cosas que querrían tener. Les animamos a pensar no solo en cosas materiales, sino también en cuestiones inmateriales, como conocimientos, destrezas, habilidades, cualidades, relaciones…

-Actividad "Mensaje en la botella". El mediador detiene la lectura en el momento en que aparece una botella bajando por el río con un papelito dentro. Mientras muestra las ilustraciones a la clase, comenta que la corriente del río se ha llevado la botella y Tigre y Oso no han podido ver lo que ponía en la nota. Indica que, aunque ellos tampoco saben qué mensaje era, sí pueden inventarlo entre todos. Se utiliza entonces la técnica del «cadáver exquisito», que consiste en que un primer alumno escribe un mensaje y cubre lo que ha escrito, menos la última línea, para que el siguiente alumno escriba el suyo y así sucesivamente. Al final nos queda un mensaje un tanto raro, pero curioso y creativo que el mediador anima a leer entre todos.

— Sesión 3 (durante la lectura):

-Actividad "¡Qué maravilla es tener un amigo!". El mediador explica que, cuando uno tiene amigos, estos le protegen y uno se siente más seguro. Muestra las ilustraciones y les señala que eso mismo le ocurría al pequeño tigre con el oso. Utiliza este momento para animar a los participantes a que hablen de sus amigos, apoyándose de preguntas como: ¿Por qué es bueno para nosotros tener amigos? ¿Quiénes son nuestros amigos? ¿Por qué nos gustan? ¿Qué hacemos para conseguir ser amigos de ellos?

-Actividad "Perspectivas". Al hilo de lo que ha sucedido en el relato, el mediador explica que para una hormiga una piedra es una montaña, mientras que para un elefante

esa misma piedra es como un grano de arena; todo depende del punto de vista desde el que se ven las cosas. Entonces señala que eso mismo pasa con los protagonistas de la historia, que cuando se suben a un árbol con la corneja les parece mucho más bonito lo que ven desde el suelo y resulta que están en el mismo lugar donde viven. El mediador aprovecha estas explicaciones para introducir la similitud que guarda este hecho con los momentos en que vivimos conflictos o problemas; a veces los tenemos tan cerca que nos parecen muy grandes y pesados. Al tiempo que anima a los chicos a que participen contando situaciones en las que se han sentido así, explica que es necesario aprender a ver las cosas con cierta distancia y dejar pasar el tiempo para ver que no tenían tanta gravedad o tanta importancia.

-Actividad "Ruidos y sonidos". El mediador pregunta a la clase si sabe qué son las onomatopeyas. Intenta construir significado entre todas las aportaciones y explica que son expresiones lingüísticas que representan sonidos naturales que, en muchos casos expresan emociones. Les muestra las páginas del libro en las que aparecen algunas como /¡Ooh!/, /¡Mmmm!/, /¡Bah!/... y les explica que describen los sentimientos de los personajes y sirven para ampliar la capacidad del autor para hacer sentir al lector lo mismo que los personajes. Entonces propone analizar el significado de las onomatopeyas que aparecen en el libro y para qué las utilizan los personajes. Para esta actividad elaboramos una ficha en la que aparecían distintos párrafos en los que el autor empleaba onomatopeyas y unas figuras con formas de emoticonos para que los alumnos las rellaran (anexo 3).

— Sesión 4 (después de la lectura):
-Actividad "Lo nuevo". Una vez terminada la historia, el mediador pregunta a los alumnos en qué ha consistido el desenlace. Se trata de ser conscientes de que, en realidad, Oso y Tigre han dado la vuelta al río para volver a encontrarse en su casa. Entonces, animará a los chicos a participar en un debate sobre si el viaje es una pérdida de tiempo o no. Para ayudar a que participen les propone dar respuesta a la pregunta que aparece en el libro: ¿Podrían haberse quedado en casa?

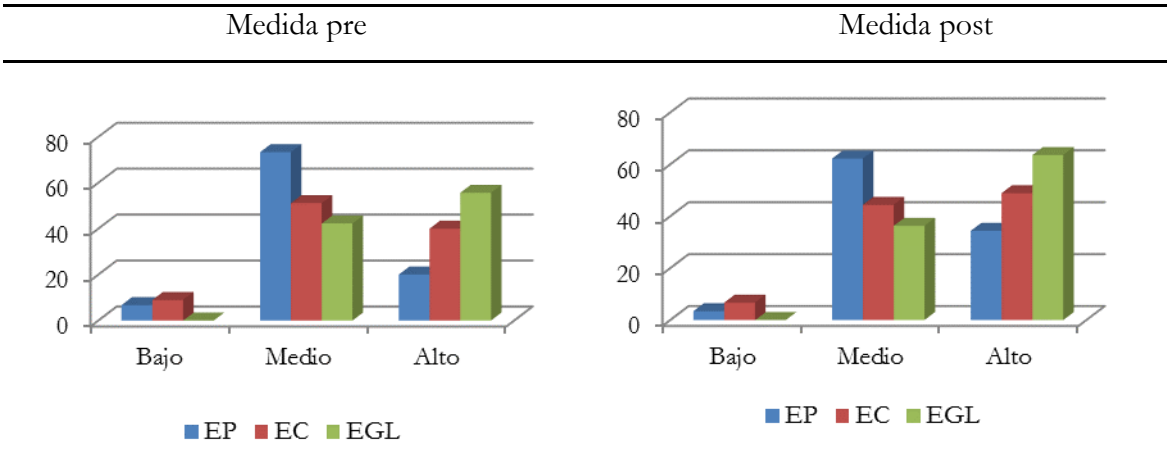
— Al finalizar la aplicación, se propone a los alumnos inventar y realizar, de manera voluntaria, una portada sobre una nueva historia de oso y tigre (anexo 4).

5. Resultados

5.1. Análisis cuantitativos

Como puede apreciarse en la gráfica 1, tras el desarrollo de la aplicación se incrementó el número de alumnos que emplearon con mayor frecuencia las tres estrategias metacognitivas trabajadas en las actividades.

Gráfica 1. *Distribución del nivel de empleo de estrategias de metacognición antes y después de la experiencia, en porcentajes*



Fuente: Elaboración propia

Si observamos los resultados, atendiendo a la media de empleo de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos (tabla 1), puede comprobarse que, aunque se incrementó el empleo de todas las estrategias, solo obtiene significación estadística la diferencia en el empleo de las Estrategias de Personalización. Como se puede observar en la tabla 1, las Estrategias de Creatividad y las Estrategias Globales ya presentaban un elevado uso antes de la experiencia y puede ser que por ello, aunque ha aumentado su utilización, la diferencia no alcanza significación estadística.

Tabla 1. *Comparación de medias del empleo de las estrategias metacognitivas antes y después de la experiencia*

Estrategias de lectura	Medida pre		Medida post			
	M	*DT*	*M*	*DT*	*t*	*p*
Personalización	2.87	0.58	3.27	0.48	-6.26	.000
Creatividad	3.12	0.72	3.28	0.72	-1.66	.125
Globales	3.46	0.39	3.48	0.41	-0.19	.847

Nota: Escala de respuesta 1-*Nunca* a 4-*Siempre*
Fuente: Elaboración propia

5.2. Análisis cualitativos

El miembro del equipo encargado de llevar a cabo la aplicación estuvo presente durante todas las sesiones en el aula, compartiendo espacios y tiempos con los alumnos, por lo cual pudo observar y recoger información sobre todas las participaciones. De manera previa al contacto con el libro, los chicos fueron capaces de alcanzar un nivel real de motivación, lo cual reforzó, a su vez, la participación. Fueron muy activos en el intercambio de opiniones y tomaron en cuenta los refuerzos que hacía la persona que actuaba de mediador, de manera que resultaron eficaces. Podemos corroborar este análisis con los materiales desarrollados por los alumnos a raíz de las sesiones de aplicación; las fichas de apoyo (anexo 2; anexo 3) y las creaciones de portadas (anexo 4), que demuestran de manera más explícita la eficacia del uso y desarrollo de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos.

Los maestros estuvieron presentes y participaron de manera activa y colaborativa durante las sesiones en el aula, por lo que sus reacciones pudieron ser observadas directamente. Además, una vez finalizada la aplicación, se entrevistó a los tutores para recoger su opinión sobre la experiencia desarrollada. Coincidieron en señalar que "siempre se pide un resumen tras la lectura de un libro" y que "antes no se habían realizado actividades de este tipo", lo cual corrobora el desconocimiento acerca de las estrategias metacognitivas y la falta de recursos en el sistema educativo formal para trabajar la comprensión de textos narrativos. Además, incidían en la falta de información y formación docente acerca de la animación a la lectura y como mediadores de lectura. Sin embargo, demostraron auténtico interés durante las sesiones e informaron haber disfrutado durante las mismas: "qué bien se lo han pasado los chicos"; "cómo me ha gustado verles tan implicados". Tomaron conciencia de la importancia de promover estas propuestas de enseñanza, ya que incluso se interesaron por más materiales y propusieron seguir ellos mismos con propuestas de lectura como las desarrolladas en la aplicación: "voy a utilizar actividades de este tipo cuando realicemos la siguiente lectura"; "revisaré las guías de lectura disponibles y acoplaré las lecturas del curso para seguir teniendo estas experiencias".

6. Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo era comprobar si el entretamiento en estrategias metacognitivas fomentaba una mejora en la comprensión de textos narrativos. Aunque

existen experiencias previas relativas a los textos expositivos y académicos en diferentes niveles educativos, no parece que se haya prestado la misma atención a la comprensión de textos literarios. Mata (2010, p. 112), afirma que "mientras aceptamos que ser lector incumbe a la propia experiencia y que la emoción se hace presente desde el momento en que se abre un libro, el acceso a los textos literarios se produce en las aulas de manera académica, anodina, desentendida del mundo". Como señala Cerrillo (2016), formar lectores literarios implica y exige que los alumnos logren apreciar y valorar la literatura, aceptando la interpretación personal del texto.

La importancia de estas prácticas se encuentra en la correlación existente entre la comprensión lectora y el funcionamiento metacognitivo, de manera que a mayor nivel de funcionamiento metacognitivo, mayor nivel de comprensión lectora de textos expositivos (CANO, 2015; OCHOA; ARAGÓN, 2005).

Los resultados de este trabajo señalan que la enseñanza de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos puede llevar a su adquisición a partir de una reflexión conjunta dirigida. Se evidencia un mayor conocimiento y un uso significativo de las Estrategias de Personalización tras la aplicación de la experiencia. Estas estrategias conllevan realizar una interpretación personal del texto, consiguiendo lectores constructivos que dan un sentido personal a la lectura. Aunque los alumnos ya presentaban un buen desarrollo de las Estrategias de Creatividad y las Estrategias Globales de Lectura, también han aumentado sus resultados.

La guía de lectura empleada proporciona directrices específicas que pueden ser tenidas en cuenta para diseñar, implementar y evaluar programas de intervención dirigidos a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Estas propuestas desarrollan la comprensión lectora a partir de actividades relacionadas con el texto, en las que actúa el mediador para facilitar la reflexión individual y la discusión grupal. Las guías de lectura pueden proporcionar una ayuda a los docentes que no tienen desarrolladas las estrategias metacognitivas para trabajarlas con sus alumnos en el aula, tomando esa postura de mediador. Como afirma Munita (2016), las creencias de los profesores son relevantes en sus prácticas didácticas. Para que los niños aprendan a comprender textos narrativos, es necesario que el educador utilice una metodología que favorezca la estimulación de los procesos metacognitivos. El papel del profesor debe centrarse en escuchar cómo los alumnos leen e interpretan los textos para que puedan reflexionar sobre los sentidos que han construido y hacerles avanzar desde unas lecturas personales (SANJUÁN ÁLVAREZ,

2011). En este sentido, se ha de tener en cuenta, como afirma PETIT (1999, p. 34) que "la lectura convierte al lector en una suerte de escritor de sí mismo".

Entre las limitaciones de este trabajo se debe señalar el tamaño muestral; una muestra más amplia nos hubiese permitido hallar resultados más generalizables. También debemos señalar que se trata de una experiencia puntual, aunque los procedimientos de entrenamiento de corta duración son habituales en educación primaria y secundaria (GARCÍA MADRUGA, 1997).

En conclusión, los datos obtenidos apuntan a la necesidad de promover en el ámbito educativo propuestas de enseñanza que desarrollen las estrategias metacognitivas para incrementar la comprensión de textos narrativos que, a su vez, podrán dar como resultado una mejora del rendimiento. Sería interesante seguir llevando a cabo este tipo de tareas a lo largo de todos los niveles formativos, empleando una gran variedad de textos y ampliando gradualmente la dificultad, con el objetivo de que los estudiantes automaticen los mecanismos cognitivos.

ABSTRACT: Reading comprehension has become a priority for educational systems around the world. There are many experiences relating to academic and expository texts in different educational levels, but the same attention to the understanding of literary texts has not paid. Type of text marked differences in the type of strategies that need to be put in operation, the understanding of literary texts requires the personal interpretation of the reader. This paper present the results of an experience with 45 students from 6th grade of elementary (M = 11.11 years) in their classrooms. We applied some activities of the reading guide **¡Qué bonito es Panamá**! (Janosch, Kalandraka). The results confirm the effectiveness of the training in narrative comprehension meta-cognitive strategies.

Keywords: Metacognition. Literary reading. Comprehension. Reading guide.

Referencias

ANAYA, D. Efectos del resumen sobre la mejora de la metacomprensión, la comprensión lectora y el rendimiento académico. *Revista de Educación,* 337, p. 281-294. 2005.

CANO, A. G. Estrategias de comprensión lectora para estudiantes de magisterio. *Educación Siglo XXI,* 33 (2), p. 123-140. 2015.

CERRILLO, P. C. *El lector literario.* México: Fondo de Cultura Económica. 2016.

CHIRINOS, N. M. Estrategias metacognitivas aplicadas en la escritura y comprensión lectora en el desarrollo de los trabajos de grado. *Zona Próxima,* 17, 142-153. 2012.

CORTEZ, M. La literatura infantil en la formación del lector literario: la intertextualidad en juego. *Revista Literatura em Debate*, 8 (15), p. 23-32. 2014. Disponible en:

<http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/viewFile/1497/1792>. Aceso en: abr. 2017.

CRESPO, N.; PERONARD, M. El conocimiento metacomprensivo en los primeros años escolares. *Signos*, 32, p. 45-46, 103-119. 1999.

DELORS, J. La educación encierra un tesoro. *Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. 1998. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF>. Aceso en: abr. 2017.

ELLIS, A. W.; LAMBON, M. A. Age of acquisition effects in adult lexical processing reflects loss plasticity in maturing systems: Insights from connectionist networks. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition,* 26(5), p. 1103-1123, 2000.

GARCÍA MADRUGA, J. A. Comprensión y aprendizaje a partir de textos: aspectos teórico-prácticos y experimentales. En: J. N. García Sánchez (Comp.). *Instrucción, aprendizaje y dificultades.* Barcelona: Librería Universitaria. 1997. p. 171-188.

GÓMEZ, A.; SOLAZ, J. J.; SANJOSÉ, V. Competencia en lengua inglesa de estudiantes universitarios españoles en el contexto del EEES: nivel de dominio lingüístico, estrategias metacognitivas y hábitos lectores. *Revista de Educación,* 363, p. 154-183. 2011.

GRÀCIA, M.; CASTELLS, N.; ESPINO, S. Resúmenes para aprender en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato. *Revista de Educación,* 358*,* p. 426-449. 2012.

HEIT, I. Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la asignatura Lengua y Literatura. *Revista de Psicología, 8*(15), p. 79-96. 2012.

LARRAÑAGA, E. Evolución psicológica y maduración lectora. En: CERRILLO, P. C.; YUBERO, S. (Coords.). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura***.** 2. ed. Cuenca: CEPLI/SM. 2007. p. 293-302.

LARRAÑANA, E.; YUBERO, S. Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. *Ocnos,* 14, 18-27. 2015.

MADERO, I. P.; GÓMEZ LÓPEZ, L. F. El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de Secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, p. 113-139, 2013.

MATA, J. La educación como lectura. En: BASANTA, A. (Coord.), *La lectura.* Madrid: CSIC/Catarata. 2010. p. 103-119.

MAYORAL, S.; TIMONEDA, C.; PÉREZ, F. Evaluación de los procesos metacognitivos en estudiantes de grado en maestros de Educación Infantil y Primaria en tareas de lectura. *Aula Abierta*, 41, p. 5-12, 2013

MOKHTARI, K.; REICHARD, C. A. Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies inventory. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), p. 249-259, 2002.

MUNITA, F. Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela

exitosa en la promoción lectora. *Ocnos,* 15(2), p. 77-97, 2016.

OCHOA, S. y ARAGÓN, L. Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica,* 4 (2), p. 176-196, 2005.

OTHMAN, Y. Application of metacognition strategies and awareness when reading texts. *International Journal of Learning*, 17(3), p. 457-472, 2010.

PARODI, G.; PERONARD, M.; IBAÑEZ, R. *Saber leer.* Valparaíso: Santillana. 2010.

PEREIRA, S. I. y RAMÍREZ, J. J. Uso de estrategias metacognitivas de estudiantes de inglés en curso pre-universitario. *Revista de Pedagogía*, 29, p. 291-313, 2008.

PETIT, M. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura***.** México: Fondo de Cultura Económica. 1999.

REINA, T. y SÁNCHEZ ESCOBEDO, P. A. Efecto de un programa de entrenamiento metacognitivo en la lectura de niños con problemas de lectura en la ciudad de Mérida. *Educación y Ciencia,* 4, p. 77-88. 2000.

ROJAS DRUMMOND, S.; MAZÓN, N. C.; VELEZ, M. Efectos de un programa de fortalecimiento de habilidades de comprensión de textos en educandos de primaria. *Revista Mexicana de Psicología,* 22, p. 91-102, 2005.

SANJUÁN ÁLVAREZ, M. De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos,* 7, p. 85-100, 2011.

SOLÉ, I. *Estrategias de lectura.* Barcelona: Graó. 1992.

YUBERO, S. Las guías de lectura como estrategia de animación lectora. En: Instituto Superior de Formación del Profesorado, *La motivación a la lectura a través de la literatura infantil*. Madrid: MEC. 2006. p. 143-163.

YUBERO, S; LARRAÑAGA, E.; SÁNCHEZ GARCÍA, S***. Guía de lectura: ¡Qué bonito es Panamá!*** Madrid: Fundación Botín. 2014.

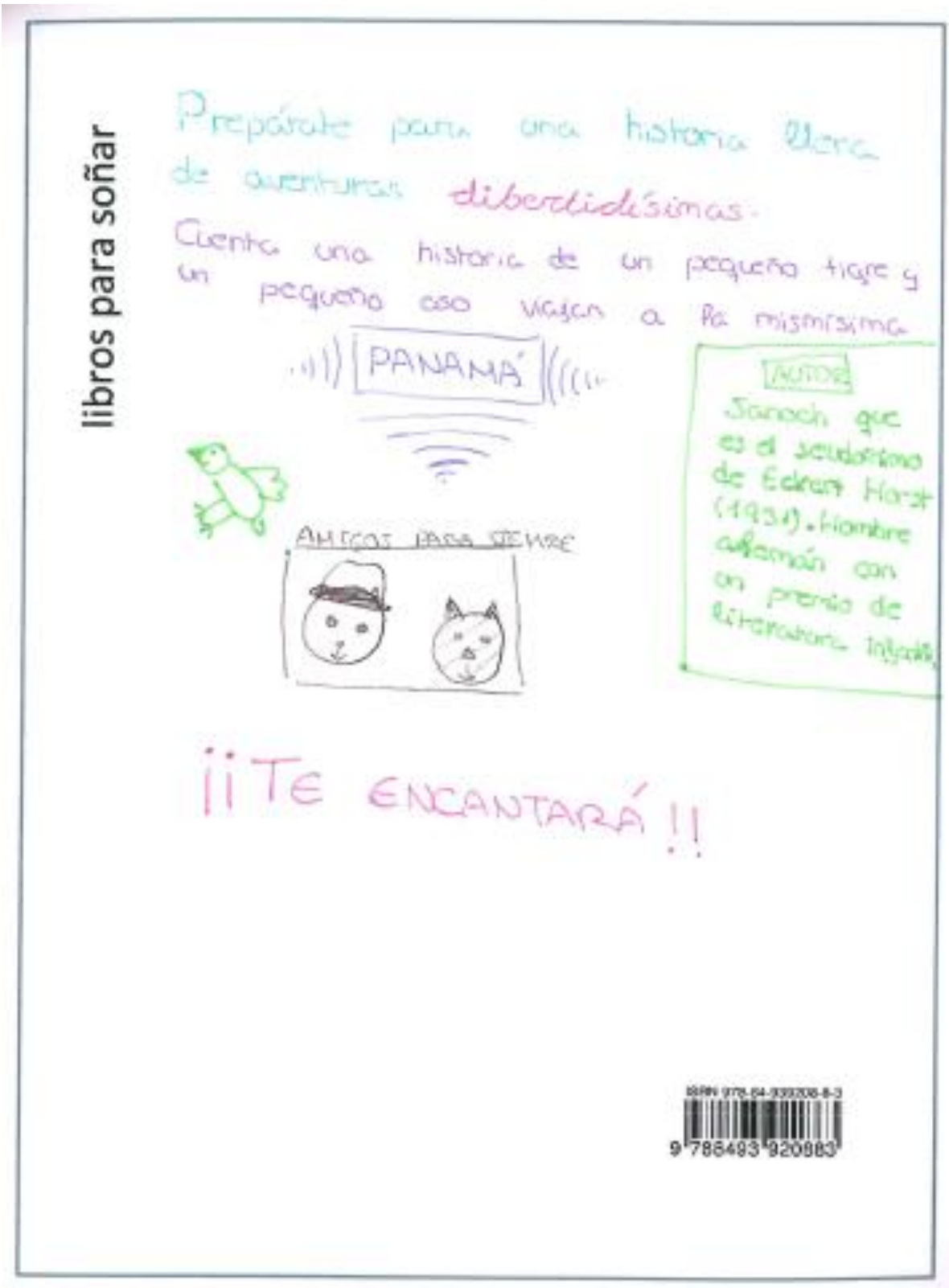
Anexo 1. Cuestionario de estrategias metacognitivas de textos narrativos adaptado a niños

Marca en qué grado realizas las siguientes acciones cuando lees un libro:

1	2	3	4
Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre

1. Me detengo de vez en cuando para pensar sobre lo que estoy leyendo	1	2	3	4
2. Leo con atención y cuidado para asegurarme de que entiendo lo que estoy leyendo	1	2	3	4
3. Cuando pierdo la atención vuelvo a leer el texto	1	2	3	4
4. A partir de lo que leo, puedo aprender cosas para mi vida	1	2	3	4
5. Relaciono y comparo el texto con cosas que me han pasado	1	2	3	4
6. Cuando el texto se pone difícil, presto más atención a lo que estoy leyendo	1	2	3	4
7. Me pregunto por qué los personajes se comportan de la forma que lo hacen	1	2	3	4
8. Utilizo lo que yo he vivido para que me ayude a comprender lo que estoy leyendo	1	2	3	4
9. Me pongo en el lugar de los personajes	1	2	3	4
10. Analizo los personajes y me imagino cómo se sienten	1	2	3	4
11. Intento adivinar qué va a pasar conforme voy leyendo	1	2	3	4
12. Cuando no entiendo el texto, lo vuelvo a leer	1	2	3	4
13. Me voy imaginando cómo me gustaría que avanzara la historia	1	2	3	4
14. Compruebo si he acertado o no en lo que he imaginado que pasaría	1	2	3	4
15. Intento adivinar el significado de las palabras o frases que no entiendo o conozco	1	2	3	4

Anexo 2. Ficha de la actividad "Este libro trata de…"



Anexo 3. Ficha de la actividad "Ruidos y sonidos"

¡Bah, qué sabrán los ratones de Panamá!
Nada de nada.



Ahora el país de nuestros sueños es Panamá.
¡Oh, qué bonito es Panamá!



¡Oooh! –exclamó el pequeño tigre-.
¡Qué boniiiiito!



-¡Ooh, mira tú, Panamá! –dijo el pequeño tigre-.
Ven, tenemos que seguir el viaje ya mismo, tenemos que llegar al río.



¡Tigre, estamos en Panamá!
¡En el país de nuestros sueños!
¡Oooh, ven, que vamos a bailar de alegría!



Anexo 4. Elaboración voluntaria de una portada

