



Programas de intervención en metacognición para la mejora de la comprensión lectora en educación primaria: una revisión sistemática exploratoria

Recibido: 30 de junio de 2023
Evaluado: 13 de febrero de 2024
Publicado: 1 de enero de 2025

Ariel Cuadro* 

Ana Laura Palombo† 

Guzmán Comunale García‡ 

Daniel Costa Ball§ 

Resumen

El objetivo principal de este estudio es contribuir al diseño de prácticas efectivas en el aprendizaje de estrategias metacognitivas aplicadas a la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria, a partir de una revisión de investigaciones sobre programas de intervención experimentales o cuasi experimentales. Se revisaron un total de 531 publicaciones, comprendidas entre los años 2018 y 2023. Se identificaron solamente 7 artículos que cumplieran con los criterios de inclusión definidos y daban cuenta de sus resultados. Estos muestran el escaso número de investigaciones en programas de intervención en estrategias metacognitivas para la lectura comprensiva en escolares, así como lo discutible de la efectividad de dichas intervenciones si no se consideran también otras variables que inciden directamente en la comprensión lectora. Finalmente, se reportan las implicancias para las prácticas de enseñanza que se identificaron en los programas de intervención seleccionados.

Palabras clave

metacognición; comprensión lectora; estrategias de lectura; enseñanza; escuela primaria

* Doctor en Psicología (Universidad de Murcia). Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, Uruguay.
acuadro@ucu.edu.uy

† Doctora en Psicología (Universidad Católica del Uruguay). Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, Uruguay.
ana.palombo@ucu.edu.uy

‡ Magíster en Neuropsicología del Desarrollo y Aprendizaje (Universidad Católica del Uruguay). Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, Uruguay. guzman.comunale@ucu.edu.uy

§ Doctor en Psicología (Universidad de Murcia). Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, Uruguay.
ccosta@ucu.edu.uy

Metacognition Intervention Programs to Improve Reading Comprehension in Elementary School: an Exploratory Systematic Review

Abstract

The main objective of this study is to contribute to the design of effective practices in the learning of metacognitive strategies applied to reading comprehension in elementary school students, based on a review of research on experimental or quasi-experimental intervention programs. A total of 531 publications were reviewed, spanning from 2018 to 2023. Only 7 articles that met the defined inclusion criteria and reported their results were identified. These articles demonstrate the limited number of research studies on metacognitive intervention programs for comprehensive reading in school children, as well as the questionable effectiveness of such interventions if other variables that directly impact reading comprehension are not also considered. Finally, the implications for teaching practices identified in the selected intervention programs are reported.

Keywords

metacognition; reading comprehension; reading strategies; education; elementary school

Programas de intervenção em metacognição para a melhoria da compreensão leitora no Ensino Fundamental: uma revisão sistemática exploratória

Resumo

O objetivo principal deste estudo é contribuir para o design de práticas eficazes no aprendizado de estratégias metacognitivas aplicadas à compreensão leitora em estudantes do ensino fundamental, com base em uma revisão de pesquisas sobre programas de intervenção experimentais ou quase experimentais. Um total de 531 publicações dos anos 2018 a 2023 foram revisadas. Apenas 7 artigos atenderam aos critérios de inclusão definidos e relataram seus resultados. Esses achados revelam o número limitado de estudos sobre programas de intervenção em estratégias metacognitivas para a compreensão leitora entre escolares, bem como a questionável eficácia de tais intervenções se outras variáveis que afetam diretamente a compreensão leitora não forem também consideradas. Por fim, são relatadas as implicações para as práticas de ensino identificadas nos programas de intervenção selecionados.

Palavras-chave

metacognição; compreensão leitora; estratégias de leitura; ensino; ensino fundamental

Para citar este artículo:

Cuadro, A., Palombo, A. L., Comunale García, G., y Costa Ball, D. (2025). Programas de intervención en metacognición para la mejora de la comprensión lectora en educación primaria: una revisión sistemática exploratoria. *Revista Colombiana de Educación*, (94), e19803. <https://doi.org/10.17227/rce.num94-19803>

Introducción

Las investigaciones sobre la adquisición de la lectura han sido numerosas; en particular aquellas referidas a los distintos procesos y operaciones cognitivas que intervienen en la misma. Así, se ha estudiado la importancia de la decodificación exitosa, sus respectivos procesos implicados para una adecuada comprensión lectora (Castles *et al.*, 2018; Shany y Share, 2010; Verhoeven y Perfetti, 2008); al igual que la incidencia de la prosodia en la lectura comprensiva (Álvarez-Cañizo *et al.*, 2018; Schwanenflugel y Benjamin, 2017). Junto a lo anterior, se han estudiado los procesos que permiten hacer una construcción global del texto y la representación mental del mismo, a partir de los conocimientos previos y del uso del razonamiento verbal para generar inferencias; así como la importancia de reconocer los géneros textuales y los componentes sintácticos (Kendeu *et al.*, 2014; Lenhard y Lenhard, 2013; Musci *et al.*, 2022; Nation *et al.*, 2007; Verhoeven y Perfetti, 2008).

Asimismo, un número creciente de investigaciones han señalado la incidencia de otros procesos o funciones implicados en la comprensión lectora, como los de monitoreo (Oakhill *et al.*, 2003; Schneider *et al.*, 2022), de autorregulación (Berbén *et al.*, 2014; Sternberg, 1985) o de las funciones ejecutivas (Cartwright *et al.*, 2017; Escobar y Rosas Díaz, 2022; Nouwes, 2021). Funciones altamente vinculadas a los procesos de autorregulación (Barkley, 2011) y de metacognición (Gutiérrez de Blume y Montoya Londoño, 2022; Lepola *et al.*, 2020).

La metacognición tendría un rol relevante en la comprensión lectora; en la medida que contribuye a la lectura reflexiva y crítica a partir de los procesos de supervisión y evaluación del propio proceso de comprensión (Kuhn y Dean, 2004). Precisamente se suele hacer referencia a la metacompreensión como el conocimiento que el lector tiene de sí mismo y de las habilidades para abordar y regular las estrategias para una eficiente comprensión lectora (Gordon y Braum, 1985). Aún más, la metacognición permitiría al lector identificar las causas de las fallas en los procesos de comprensión y así aplicar y desplegar estrategias compensatorias (Woelfer *et al.*, 2019).

En este marco Block y Pressley (2007) clasifican en tres momentos a las estrategias metacognitivas implicadas en la lectura, de acuerdo con las acciones de planificación, supervisión y evaluación. La planificación se daría al iniciar la lectura e incluiría la determinación de metas y/u objetivos, los conocimientos previos del lector sobre la temática, el plan de acción o pasos a seguir para alcanzar el objetivo de la lectura, las estrategias a emplear en

función de las características del texto (género y estructura textual) y las capacidades del propio lector y el contexto. La supervisión durante la lectura implicaría la supervisión dirigida a reconocer cómo va transcurriendo el proceso de lectura teniendo en cuenta los objetivos de la tarea y las características de la estructura del texto; así como las dificultades que puedan presentarse. Al final de la lectura, se daría la evaluación, cuyo objetivo es valorar el control del proceso lector incluyendo identificar los errores y los resultados de la comprensión lectora, lo que permite elaborar una representación global del texto y posiblemente transferir lo aprendido. Anderson (2004) por su parte, divide las estrategias metacognitivas en cinco componentes: la preparación y planificación para una lectura eficaz; decidir cuándo utilizar determinadas estrategias de lectura; saber monitorear el uso de estas; aprender a gestionar y dominar varias estrategias de lectura; y evaluar el uso de ellas. Al decir de Çakıcı (2017) un buen lector sabrá cuándo necesita emplear o aplicar estas estrategias mientras lee, así como monitorear las estrategias durante el proceso de lectura necesario, y evaluar la efectividad de estas.

Se ha encontrado que el conocimiento metacognitivo se relaciona directamente con la comprensión de textos en escolares de 6 a 10 años (van Kraayenoord *et al.*, 2012; Vázquez, 2015). Tantowie *et al.* (2022), evaluaron el efecto de la metacognición en la comprensión lectora en una muestra de 200 alumnos de educación primaria; encontrando que las estrategias metacognitivas vinculadas a la planificación, monitoreo y evaluación tienen un impacto significativo en la lectura comprensiva; incluso según Lepola *et al.* (2020), esto se daría desde los primeros años de la escolarización. De todas formas, otros trabajos han mostrado que el monitoreo y control de los alumnos de los primeros niveles de primaria es bastante inexacto o se muestran alterados (Steiner *et al.*, 2020). Posiblemente esto se deba a que, si bien estas habilidades podrían ser enseñadas de manera explícita (Moir *et al.*, 2020; Varga, 2017), la evidencia estaría mostrando que a los alumnos no se les instruye de forma sistemática y explícita en estrategias de monitoreo o metacognitivas (Grammer *et al.*, 2013).

Precisamente en la actualidad hay interés y preocupación por desarrollar y validar programas de enseñanza que resulten eficaces para la mejora de la comprensión lectora, los resultados de las investigaciones, así como de las evaluaciones internacionales y nacionales así lo reclaman (Hulme y Snowling, 2011; Keenan *et al.*, 2014; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021). Los efectos de dichos programas no siempre generan los resultados esperados, en particular cuando se implementan en situación de aula (Seymour y Osana, 2003). En el estudio de metaanálisis realizado por Okkinga *et al.* (2018), a partir de 52

investigaciones sobre el efecto de las intervenciones en contexto de aula, encontraron que obtenían mejores resultados en dichas intervenciones los investigadores que los docentes. Fonseca *et al.*, (2019) evaluaron la efectividad de un programa de intervención en español, a partir de una muestra de 127 escolares argentinos de entre 8 y 10 años, focalizado en la construcción de inferencias, vocabulario, control metacognitivo y conocimiento de la estructura textual. Sus resultados mostraron mejoras significativas del grupo experimental en relación con el grupo control, en la generación de inferencias y en la comprensión de las estructuras textuales y el vocabulario, pero no así en las estrategias de monitoreo.

Otros estudios sobre los programas de intervención de estrategias para la mejora de la comprensión lectora son más alentadores en lo que hace a la eficacia enseñanza explícita de dichas estrategias. Ripoll y Aguado (2014), en un metaanálisis en el que identifican y analizan 39 estudios en escolares, dan cuenta de esto al analizar intervenciones basadas en la identificación de ideas principales o en la construcción de inferencias y de las que combinan la enseñanza de estrategias con otros métodos como la motivación o la mejora de la descodificación.

Atendiendo a las diferencias en cuanto al efecto de las intervenciones en las estrategias metacognitivas y la eficacia que pueda tener la enseñanza explícita de estas estrategias en las primeras etapas de la escolaridad para la mejora de la comprensión lectora, es que se propuso actualizar la evidencia a través de una revisión sistemática exploratoria. Específicamente, el objetivo principal este estudio es contribuir al diseño de prácticas, basadas en la evidencia, para el aprendizaje de estrategias metacognitivas en estudiantes de educación primaria; a partir de un análisis de investigaciones sobre programas de intervención experimentales o cuasi experimentales que dé cuenta de sus resultados y de las características de dichos programas.

Método

Procedimiento de búsqueda

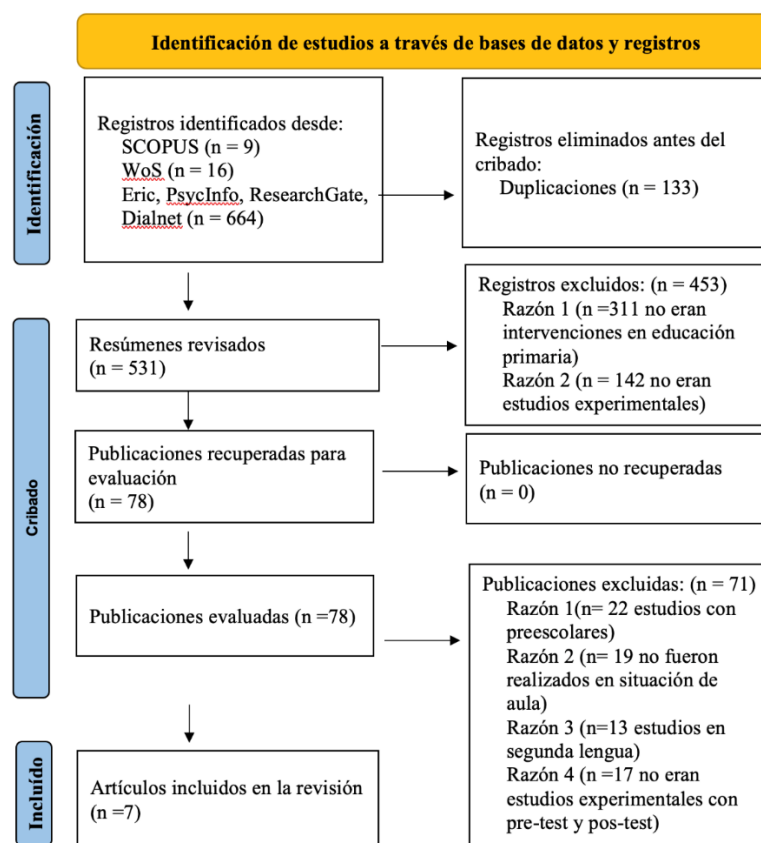
Se realizó una revisión sistemática exploratoria siguiendo los criterios de búsqueda que se presentan en la tabla 1. Se incluyeron artículos publicados entre 2018 y 2023 (fecha de inclusión final 19 de junio de 2023); tanto en inglés como en español. El tiempo seleccionado responde al análisis de revisiones y metaanálisis anteriores a esta fecha (Okkinga *et al.*, 2018; Ripoll y Aguado, 2014), que reportaron informaciones relevantes sobre el impacto de las intervenciones.

Tabla 1
Criterios de búsqueda documental

Bases de datos	Web of Science, SCOPUS, ERIC, PsycINFO, ResearchGate, Dialnet
Descriptores	reading comprehension" + metacognition + ("primary school" OR "elementary school")
Idiomas	Todos
Años	2018-2023
Otros criterios	Publicaciones arbitradas disponibles a texto completo

A partir de la búsqueda realizada, y luego de eliminar automáticamente los duplicados, se identificaron 531 artículos, utilizando la plataforma Covidence (<https://www.covidence.org>). Se revisaron los títulos y resúmenes de esos 531 artículos, obteniendo un total de 78 que fueron analizados a texto completo de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión explicitados en el apartado correspondiente. A partir de esto, resulta un total de 7 artículos (identificados con dos asteriscos en las referencias bibliográficas). En la Figura 1 se detalla el proceso de identificación, depuración y selección de artículos.

Figura 1
Diagrama de flujo para la selección de artículos



Nota. *Se usó el diagrama de flujo PRISMA 2020 para revisiones sistemáticas (Page et al., 2021).

Criterios de inclusión y exclusión

Tipo de estudio

Se incluyeron estudios experimentales en los que haya habido intervención y en los que se analiza el efecto de dicha intervención con pre-test y post-test. Fueron excluidos los reportes de estudios de casos.

Participantes

Alumnos de educación primaria, que participaron en programas de intervención en metacognición en lectura. Debían ser alumnos con desarrollo normotípico o con riesgo lector; cuya primera lengua es la de la instrucción escolar.

Intervenciones

Los artículos debían incluir intervenciones que comprendieran componentes de la metacognición y estrategias de la comprensión lectora. Otro requisito consistió en que las intervenciones debían ser implementadas en el ámbito escolar y no en situaciones de laboratorio o en el hogar de los participantes.

Resultados

En el proceso de selección de las revisiones sólo se incluyeron artículos que reportaran datos empíricos, así como los componentes principales o críticos de la intervención que se plantean, el nivel escolar de los participantes y las referencias bibliográficas.

La Tabla 2 muestra los datos extraídos sobre las siete intervenciones incluidas en esta revisión. Las intervenciones fueron llevadas a cabo, una en 3º, dos en 4º año, dos en 5º año, y dos en 6º año. Cinco de los estudios incluyeron grupos control, uno fue de un solo grupo y uno utilizó un grupo en tres condiciones de intervención diferente. En total participaron 690 escolares y tres intervenciones fueron realizadas en español (ortografía transparente), una en inglés (ortografía opaca), una en italiano (ortografía transparente), una en checo (ortografía transparente) y una en lituano (ortografía transparente). La muestra estuvo conformada en dos estudios por estudiantes con dificultades en lectura; otros dos por escolares de contexto socio cultural desfavorecido, uno en los que se estaba aprendiendo una segunda lengua y tres sin condiciones a la muestra.

Seis de las intervenciones especificaron la duración de cada una en términos de sesiones. Estas variaron desde 4 a 40 sesiones. Una intervención no especifica el número de sesiones sino el período de tiempo de noviembre a diciembre.

Cinco de los estudios se basaron en programas o pautas desarrollados y publicados previamente por otros autores, uno diseñó su propio programa y uno hizo uso del material educativo multimedia. Con respecto a los componentes en los que se intervino, tres estudios lo hicieron en estrategias de comprensión lectora explícitas, tres utilizaron estrategias de lectura y de metacognición y dos estrategias de lectura y específicamente de autorregulación. En la Tabla 3 se señalan, en función de la clasificación de Block y Pressley (2007), los componentes trabajados en las intervenciones analizadas.

Finalmente, de los siete estudios seleccionados, seis señalaron recomendaciones para las prácticas educativas de mejora de la comprensión lectora haciendo uso de estrategias de aprendizaje de la lectura y metacognitivas.

Tabla 2

Datos extraídos sobre las siete intervenciones incluidas en esta revisión

Objetivos	Muestra	Dispositivo	Duración	Componentes	Resultados	Recomendación
Cabero Almenara et al. (2017)						
Presentar el diseño, elaboración y evaluación de un material educativo tecnológico que pueda mejorar la calidad de la enseñanza en alumnos con dificultades en el aprendizaje lector.	N = 274 5to y 6to grado 10-12 años con dificultades en lectura.	Soporte tecnológico: "Las aventuras de Horacio el Ratón".	40 sesiones de 20 semanas.	Metacognitivos: metacognición, autoconciencia y autoobservación. Se realizó un diseño estructural de cuatro ítems correspondientes a variables de demanda del texto, variables de características de la tarea, variables de la estrategia y variables del lector.	Mejoraron Inteligencia emocional Estrategia metacognitiva aplicadas a la comprensión lectora.	Incorporar tecnologías.
Artuso et al. (2019)						
Evaluar la eficacia de un programa de entrenamiento de Memoria de Trabajo centrado en procesos de actualización o procesos metacognitivos durante las actividades de lectura.	N = 62 4to grado (9-10 años). Aplicación de la intervención a alumnos sin dificultades de aprendizaje ni trastorno.	Actividades tomadas y adaptadas del programa: Lectura y metacomprensión (De Beni y Pazzaglia, 1991).	8 sesiones de 50 minutos cada una.	La intervención abarcó el conocimiento de los objetivos de la lectura, fomentar el conocimiento y la promoción de diferentes estrategias de lectura y la promoción de una comprensión más efectiva a través de la comprensión y el uso de señales como el título, la dificultad del texto y el género literario.	Ambos programas de entrenamiento, el centrado en la Memoria de Trabajo y el centrado en la metacognición, produjeron efectos en una tarea de comprensión lectora.	Incluir actividades de actualización de la Memoria de Trabajo integrándola con la práctica.
Augustiniene y Simonaitiene (2019)						
Establecer la eficiencia de la instrucción de estrategias de aprendizaje sobre la comprensión de textos matemáticos.	N = 105 3er grado (9-10 años). Aplicación de la intervención a clase completa.	Modelo de enseñanza para las estrategias de aprendizaje (según De Smedt y Van Keer, 2018; Gibson, 2008; Tracy et al., 2009).	Noviembre a marzo. No se especifican cantidad de sesiones.	No describe.	La enseñanza intencionada a los alumnos para que apliquen una estrategia de aprendizaje es un factor que tiene un efecto muy pequeño y establecen que la aplicación de estrategias de aprendizaje depende de las	Modelos, apoyo pedagógico, reflexión, retroalimentación, evaluaciones, asesoramiento o y observación de los estudiantes.

experiencias previas de aprendizaje de los alumnos, logros y oportunidades de aprendizaje.

Moir et al. (2020)

Ampliar la base de evidencia para la implementación de una intervención de comprensión lectora con estrategias múltiples (enfoque SHORS: Strathclyde Higher Order Reading Skills programme).	N = 74 9 y 10 años. Aplicación a clase completa, pequeños grupos o individual.	Strathclyde Higher Order Reading Skills (SHORS) programme.	Sesiones diarias durante 8 semanas.	Estrategias de comprensión de textos y metacognitivas con reflexión posterior a la tarea que incluía pensar finales diferentes, el uso de los enfoques para el desarrollo del vocabulario para palabras desconocidas, estructuras organizativas de textos y participación en la discusión directa entre maestros y niños.	Los alumnos mostraron mayor autonomía y se mostraron más activos en el proceso de aprendizaje. Los principales facilitadores de la implementación identificados fueron: rasgos del personal, elementos prácticos de la intervención y el espíritu escolar.	La instrucción explícita en estrategias metacognitivas a través de intervenciones de alto impacto.
--	--	--	-------------------------------------	---	--	--

Grández-Guevara et al. (2021)

Mejorar el nivel de comprensión lectora y desarrollar habilidades metacognitivas de autorregulación como la planificación, supervisión y evaluación.	N = 22 4to grado (8-9 años).	Programa de desarrollo de habilidades metacognitivas para la mejora de la comprensión lectora.	9 sesiones de 4 horas cada una.	Desarrollar habilidades de autorregulación (planificación, supervisión y evaluación) de la comprensión lectora.	Se logró el avance de habilidades metacognitivas. Los alumnos fueron capaces de sacar inferencias e identificar ideas principales.	Instrucción explícita de estrategias metacognitivas
--	---------------------------------	--	---------------------------------	---	--	---

Ronqui et al. (2021)

Evaluar la incidencia de la enseñanza de estrategias de autorregulación del aprendizaje en la comprensión de textos escritos mediante una intervención educativa	N = 69 5to grado (10 y 11 años) con diagnóstico de dislexia.	Basado en modelo cíclico de Zimmerman (2000) y de Sánchez-Miguel (2016).	12 sesiones	Modelado metacognitivo, ensayo por parte de los alumnos de las estrategias con posible retroalimentación del docente y un espacio de trabajo autónomo. Se desarrollan estrategias de	La intervención en la enseñanza explícita de estrategias de autorregulación impacta tanto en la comprensión de textos como en la	Implementar estrategias de autorregulación del aprendizaje: relacionar ideas durante la lectura, detectar las ideas centrales y vincularlas o
--	---	--	-------------	--	--	---

implementada en el aula.

planificación, monitoreo y evaluación.

autorregulación.

relacionar las ideas previas con la nueva información leída.

Pesouta y Nietfeldb (2021)

Determinar cómo afectan las interacciones sociales entre pares la precisión de los juicios de monitoreo durante el entrenamiento de monitoreo y cómo afectan las interacciones sociales la comprensión lectora.	N = 84 6to grado (11-12 años). Aula total.	Basado en el proyecto "Improving Reading Comprehension using Metacognitive Strategies" (Huff y Nietfeld, 2009; Nietfeld, 2007).	Frecuencia quincenal durante un mes y medio totalizando 8 sesiones de intervención.	Condiciones de interacción: cooperativa, competitiva e individual. Texto con preguntas de comprensión de opción múltiple de cuatro opciones: dos ítems conceptuales-descriptivos, un vocabulario, una idea principal y un ítem de inferencia.	Los estudiantes en la condición de aprendizaje cooperativo demostraron puntajes de comprensión más altos en relación con los grupos competitivos e individuales y parecieron obtener el mayor beneficio de la capacitación de monitoreo.	La motivación intrínseca se debe tenerse en cuenta para producir una intervención exitosa.
---	---	---	---	---	--	--

Tabla 3

Algunos de los componentes trabajados en los estudios identificados siguiendo la clasificación de Block y Pressley (2007)

Estudio	Planificación	Monitoreo	Evaluación
Cabero Almenara <i>et al.</i> (2017)	Conocimientos previos. Características del texto.	Búsqueda de información.	Reflexionar sobre el interés en la lectura.
Artuso <i>et al.</i> (2019)	Elegir estrategias de lectura adecuada.	Modificar la estrategia de acuerdo con el texto.	Comprensión lectora. Control metacognitivo.
Augustiniene y Simonaitiene (2019)	Anticipación.	Verificar resultados.	Revisión de los resultados.

Moir <i>et al.</i> (2020).	Anticipación. Uso de estrategias.	Identificar lo que no se entiende.	Reflexión posterior a la lectura.
Grández-Guevara <i>et al.</i> (2021).	Estrategias de prelectura. Predicciones.	Cuestionarios para la mejora de la lectura.	Comprensión lectora.
Ronqui <i>et al.</i> (2021).	Conocimientos previos. Objetivos de la lectura. Plan de acción.	Preguntas sobre el proceso. Retroalimentación del docente.	Reporte del proceso y las acciones realizadas.
Pesouta y Nietfeldb (2021).		Discusión grupal.	Comprensión lectora.

Discusión y conclusiones

En el presente estudio nos propusimos analizar investigaciones sobre programas de intervención experimentales o cuasi experimentales en metacognición para la mejora de la comprensión lectora en educación primaria. Se identificaron siete trabajos publicados entre el 2018 y 2023; lo que muestra las escasas investigaciones que dan cuenta de los efectos de dichos programas. Estos resultados no se corresponden con el interés y la necesidad de mejorar las habilidades de lectura de los estudiantes tal como dan cuenta diversas investigaciones y los informes internacionales (Balbi *et al.*, 2017; Kratochwill y Stoiber, 2002; UNESCO, 2021). Posibles explicaciones de ello son, por un lado, que no siempre se obtienen los efectos esperados (Seymour y Osana, 2003) y por otro lado, que las intervenciones en comprensión lectora se han focalizado más en el desarrollo de estrategias de lectura en general (Ripoll y Aguado, 2014) y menos en enseñar de forma sistemática y explícita estrategias metacognitivas (Grammer *et al.*, 2013).

Asimismo, esperábamos encontrar una mayoría de programas que fueran implementados en estudiantes angloparlantes, en la medida que gran parte de las investigaciones sobre lectura se han hecho en lengua inglesa; pero sólo uno de los siete estudios identificados es con escolares ingleses. Más aún, el resto de los estudios fueron realizados con estudiantes que aprenden el lenguaje escrito en sistemas de escritura de ortografía transparente. En los llamados sistemas transparentes, al existir una correspondencia directa entre grafemas y fonemas, se alcanza más rápidamente un mejor nivel de lectura (Cuetos y Suárez-Coalla, 2009; Seymour *et al.*, 2003) fundamentalmente en términos de acceso a las palabras escritas; lo que podría facilitar tanto la instrucción temprana de estrategias de comprensión lectora como las metacognitivas.

Seis de los programas de intervención analizados indican efectos positivos para la mejora de la comprensión lectora; sin embargo, esto no siempre sería atribuible a la mejora específica en habilidades metacognitivas. El único estudio de los analizados que no reporta efecto en la intervención es el de Agustiniene y Simonaitiene (2019). Allí se concluye que la aplicación de las estrategias de aprendizaje depende de las experiencias previas de los alumnos, logros y oportunidades de aprendizaje. Ahora bien, si consideramos los efectos positivos reportados en los otros estudios en función de las condiciones de los participantes (las dificultades en lectura o de contextos socio económicos desfavorecidos) y que todas las intervenciones incluían estrategias específicas de lectura, se podría cuestionar si tales efectos responden a la mejora de las estrategias metacognitivas o a otras variables que inciden en la comprensión lectora. Esto podría entenderse desde el momento en que la medida de los efectos en el progreso de las habilidades lectoras no necesariamente implica una mejora en las competencias metacomprendivas (León *et al.*, 2019). Incluso el trabajo de Artuso *et al.* (2019) en una muestra de 62 alumnos sin dificultades de aprendizaje y en contexto socioeconómico mixto, reporta mejora en las tareas de comprensión lectora luego de aplicar un programa de entrenamiento centrado en memoria de trabajo y en metacognición. Sin embargo, no tiene una medida específica de metacognición por lo cual no puede atribuirse su contribución diferencial.

De este modo, estos resultados sugieren que los lectores que se desempeñan de manera favorable en comprensión lectora tienden a tener también mejores niveles de metacomprensión (Soto *et al.*, 2019). Esto podría implicar que las evaluaciones de la comprensión de cada lector serían dependientes del nivel de procesamiento del texto. Es por esto que sería necesario automatizar y potenciar la fluidez y eficacia lectora en todos los alumnos como etapa previa para garantizar mejores estrategias metacognitivas.

Los resultados también brindan información sobre el tipo de participante, el tamaño del grupo y la duración de cada intervención realizadas en las diferentes lenguas. En primer lugar, sin dejar de considerar que el N total de los estudios es bajo, los datos reflejan que las intervenciones con escolares normotípicos y con dificultades en lectura mejoran en el uso de las estrategias de lectura; los que presentan mejoras más significativas son aquellos estudiantes que tuvieron puntuaciones más bajas en comprensión lectora en el pre-test o de contextos desfavorecidos. En segundo lugar, no se evidencian diferencias en cuanto al grado de impacto de las intervenciones considerado si es en grupo de aula, a nivel individual o en pequeños grupos. De igual modo nada se puede concluir en cuanto al número de sesiones, si bien hay trabajos que indican que las intervenciones cortas, de menos de cuatro meses parecen impactar en mayor medida en los procesos lectores que las intervenciones largas de más de seis meses (Balbi *et al.*, 2017). Finalmente, tampoco se hace referencia al mantenimiento del efecto en el tiempo

por parte de los participantes, ni a la transferencia de los aprendizajes logrados a otros contextos o actividades.

Si analizamos, atendiendo a los objetivos de esta revisión, cuáles de las intervenciones revisadas tienen mayores implicancias para las prácticas de enseñanza, encontramos la referida al Programa SHORS (Moir *et al.*, 2020), que enfatiza la enseñanza explícita de las estrategias para la comprensión lectora. Allí se busca acompañar y guiar a los estudiantes, propiciando la participación de manera activa en las consignas de comprensión lectora que les permita acceder de manera consciente a su conocimiento previo. Para esto sugieren utilizar estrategias como la de preparar las ideas previas para desarrollar y responder preguntas sobre ideas importantes en el texto e incluir el uso de preguntas guía que puedan hacerse a sí mismos. La aplicación de estas estrategias permitiría que los estudiantes realicen inferencias en torno al texto reflexionando sobre el conocimiento previo que cuentan y con el nuevo presentado, aprendiendo a ser conscientes de cuándo es importante acceder a información nueva en caso de ser necesario. En relación con esto último, propuestas como las de Steiner *et al.* (2020) muestran una gran aplicabilidad para trabajar los aspectos concernientes a la planificación, monitoreo y evaluación. Allí se hacen actividades que ponen a los estudiantes en situación de lectura del texto, seguimiento y realización de juicios de valor acerca de la pertinencia en sus respuestas a medida que van progresando en la lectura del mismo, para luego, plantearse la posibilidad de mantener o cambiar las respuestas según el grado de dificultad o no que perciban a lo largo del desarrollo de la consigna. De igual modo, el formato de las preguntas que Berrocal y Ramírez (2019) proponen para desarrollar al final de cada comprensión lectora parecerían ser amigables y cercanas para que los alumnos pudieran depositar sus impresiones sobre la interacción con el texto y las preguntas.

La intervención de Ronqui *et al.*, (2021), en base al modelo cíclico de Zimmerman (2000) y los trabajos de Sánchez-Miguel (2016), da la posibilidad de que los alumnos se apropien de los textos que están trabajando. Estrategias como la elaboración de un resumen, desarrollo de respuestas breves o realización de esquemas o mapas conceptuales, condujeron a la aprehensión de la información global del texto.

Asimismo, la propuesta *Socially Shared Regulation of Learning* (SSRL) que plantea que los estudiantes trabajen en grupos con un objetivo común, favorece la regulación social y/o corregulación a través de ayuda con explicaciones y aliento o contribuciones en equipos. Los estudiantes tienen la oportunidad de discutir sus respuestas y juicios de confianza dentro de sus equipos en las intervenciones realizadas por Pesout y Nietfeld (2021) lo que promueve la motivación intrínseca para la lectura, aspecto que es señalado específicamente en algunos de los artículos revisados.

De este estudio surgen resultados que creemos contribuyen a la reflexión sobre cuáles son las mejores prácticas para la mejora de la comprensión lectora, sin desconocer la diversidad de factores que inciden en su aprendizaje como el nivel socioeconómico, el desarrollo educativo de los padres, el acceso a la escolarización o el nivel de estimulación hogareña. También plantea la necesidad de acrecentar el número de investigaciones sobre programas de intervención en comprensión lectora en educación primaria, que aporten mayor y mejor evidencia de la efectividad de dichos programas. Esto último ha sido una de las principales limitaciones de este trabajo, en cuanto a la poca cantidad de estudios que pudieron ser analizados y contado por ello con un bajo número de participantes. Futuras investigaciones podrían incluir, a partir de la evidencia identificada, la elaboración de guías de buenas prácticas para la mejora de la comprensión lectora; así como trabajos de intervención en grados más avanzados de la escolaridad, que amplíen el análisis y reflexión sobre el impacto de la enseñanza de las estrategias metacognitivas; en particular si se considera que los estudiantes más avanzados tendrían mayores niveles de conocimiento metacognitivo sobre la lectura y serían más hábiles para regular y supervisar su proceso de comprensión lectora (Muijselaar *et al.*, 2017).

Referencias

- Álvarez-Cañizo, M., Suárez-Coalla, P., y Cuetos, F. (2018). The role of sub lexical variables in reading fluency development among Spanish children. *Journal of Child Language*, 45(4), 858-877. <https://doi.org/10.1017/S0305000917000514>
- Anderson, N. J. (2004). Metacognitive reading strategy awareness of ESL and EFL learners. *The CATESOL journal*, 16 (1), 11-27.
- Artuso, C., Carretti, B. y Palladino, P. (2019) Short-term training on working memory updating and metacognition in primary school: The effect on reading comprehension. *School Psychology International*, 40 (6), 641–657. <https://doi.org/10.1177/0143034319881671>
- Augustiniene, A., y Simonaitiene, B. (2019). Impact Of Learning Strategies Instruction On Students' Mathematical Texts Comprehension Performance. En P. Besedová, N. Heinrichová, y J. Ondráková (Eds.), *ICEEPSY 2019: Education and Educational Psychology*, 72. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, (pp.363-375). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.11.44>
- Balbi, A., von Hagen, A., Cuadro A., y Ruiz, C. (2017). Revisión sistemática sobre intervenciones en alfabetización temprana: implicancias para intervenir en

- español. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50 (1), 31-48. <https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n1.4>
- Barkley, R. (2011). *La naturaleza del TDAH: las funciones ejecutivas y la autorregulación*. Fundación MAPFRE.
- Berbén, A. B. G., Justicia, F. J., García, F. C., y Martínez, M. C. P. (2014). Enfoques de aprendizaje, comprensión lectora y autorregulación: últimos hallazgos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4 (1), 255-264. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.610>
- Berrocal, M. y Ramírez, F. (2019). Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. *Revista Electrónica de Innovación Educativa*, 1 (4), <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.008>
- Block, C. C., y Pressley, M. (2007). Best Practices in Teaching Comprehension. In L. B. Gambrell, L. M. Morrow, y M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (pp. 220–242). The Guilford Press.
- Cabero Almenara, J., Piñero Virués, R., y Reyes Rebollo, M. M. (2018). Material educativo multimedia para el aumento de estrategias metacognitivas de comprensión lectora. *Perfiles educativos*, 40 (159), 144-159. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58042>
- Çakıcı, D. (2017). An overview of metacognitive strategies in reading comprehension skill. *The Journal of Social Science*, (57), 67-82. <https://doi.org/10.9761/JASSS7074>
- Cartwright, K. B., Coppage, E. A., Lane, A. B., Singleton, T., Marshall, T. R., y Bentivegna, C. (2017). Cognitive flexibility deficits in children with specific reading comprehension difficulties. *Contemporary Educational Psychology*, 50, 33-44. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.01.003>
- Castles, A., Rastle, K., y Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19, 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Cuetos, F., y Suárez-Coalla, P. (2009). From grapheme to word in reading acquisition in Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 30 (04), 583-601. <https://doi.org/10.1017/S0142716409990038>
- Escobar, J.P. y Rosas Diaz, R. (2022). Direct and Indirect Effects of Inhibition and Flexibility to Reading Comprehension, Reading Fluency, and Decoding in Spanish. *Reading Psychology*, 43, 117-144. <https://doi.org/10.1080/02702711.2022.2141395>
- Fonseca, L., Migliardo, G., Simiana, M., Olmos, R., y León, J. A. (2019). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de

- intervención en español. *Psicología educativa*, 25, 91-99. <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>
- Grammer, J., Coffman, J. L., y Ornstein, P. (2013). The effect of teachers' memory-relevant language on children's strategy use and knowledge. *Child Development*, 84, 1989–2002. <https://doi.org/10.1111/cdev.12100>
- Grández-Guevara, A., y González-Domínguez, N. Y. (2021). La metacognición como clave para elevar el nivel de la comprensión lectora en estudiantes del nivel primario. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 9 (3), 172-186.
- Gordon, C.J. y Braun C. (1985). Metacognitive processes: reading and writing narrative discourse. En D.L. Forrest- Pressley, G.E. McKinnon y T.G. Waller (Eds): *Metacognition and human performance* (Vol. 2, pp. 1-75). Academic Press.
- Gutiérrez-de Blume, A., y Montoya, D. (2022). Explorando la relación entre las funciones ejecutivas (FEs) y la metacognición: ¿Predicen la metacognición las FEs? *Praxis y Saber*, 13 (33), e12500. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.12500>
- Hulme, C., y Snowling, M. (2011). Children's reading comprehension difficulties: Nature, causes and treatment. *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 139–142. <https://doi.org/10.1177/0963721411408673>
- Keenan, J., Hua, A., Meenan, C., Pennington, B., Willcutt, E., y Olson, R. (2014). Issues in identifying poor comprehenders. *L'Année Psychologique*, 114 (4), 753– 777. <https://doi.org/10.3917/anpsy.144.0753>
- Kendeu, P., van den Broek, P., Helder, A. y Karlsson, J. (2014). A Cognitive View of Reading Comprehension: Implications for Reading Difficulties. *Learning Disabilities*, 29(1), 10-16. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12025>
- Kratochwill, T. R., y Stoiber, K. C. (2002). Evidence-based interventions in school psychology: Conceptual foundations of the Procedural and Coding Manual of Division 16 and the Society for the Study of School Psychology Task Force. *School Psychology Quarterly*, 17 (4), 341. <https://doi.org/10.1521/scpq.17.4.341.20872>
- Kuhn, D., y Dean Jr., D. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into practice*, 43 (4), 268-273. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4304_4
- Lenhard, W. y Lenhard, A. (2013). Learning Difficulties. In L. Meyer (Ed.), *Oxford Bibliographies in Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199756810-0115>

- León, J. A., Moreno, J. D., Escudero, I., Olmos, R., Ruiz, M., y Lorch Jr, R. F. (2019). Specific relevance instructions promote selective reading strategies: Evidences from eye tracking and oral summaries. *Journal of Research in Reading*, 42 (2), 432-453. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12276>
- Lepola, J., Kajamies, A., Laakkonen, E y Niemi, P. (2020). Vocabulary, metacognitive knowledge and task orientation as predictors of narrative picture book comprehension: from preschool to grade 3. *Reading and Writing*, 33, 1351–1373. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-10010-7>
- Muijselaar, M. M. L., Swart, N. M., Steenbeek-Planting, E. G., Droop, M., Verhoeven, L., y de Jong, P. F. (2017). Developmental relations between reading comprehension and reading strategies. *Scientific Studies of Reading*, 21 (3), 194–209. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1278763>
- Musci, M. C., Picca, R., Barreyro, J. P., Brenlla, M. E., y Gottheil, B. (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), 174-195. <https://doi.org/10.48162/rev.5.064>
- Moir, T., Boyle, J. y Woolfson, L. (2020). Developing higher-order reading skills in mainstream primary schools: A metacognitive and self-regulatory approach. *British Educational Research Journal*, 46 (2), 399-420. <https://doi.org/10.1002/berj.3584>
- Nation, K., Angell, P., y Castles, A. (2007). Orthographic learning via self-teaching in children learning to read English: Effects of exposure, durability, and context. *Journal of experimental child psychology*, 96 (1), 71-84. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2006.06.004>
- Nouwens, S., Groen, M., Kleemans, T. y Verhoeven. L. (2021). How executive functions contribute to reading comprehension. *Educational Psychology*, 91 (1):169-192. <https://doi.org/10.1111/bjep.12355>
- Oakhill, J. V., Cain, K. y Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and cognitive processes*, 18 (4), 443-468. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/01690960344000008>
- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J. S., van Schooten, E., Slegers, P., y Arends, L. R. (2018). Effectiveness of Reading-Strategy Interventions in Whole Classrooms: a Meta-Analysis [Efectividad de las intervenciones en estrategias de lectura en el aula: un metaanálisis]. *Educational Psychology Review*, 30, 1215–1239. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Reporte

- nacional de resultados. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380241>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ (Clinical research ed.)*, 372. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pesout, O. y Niefeld, J. (2021). The Impact of Cooperation and Competition on Metacognitive Monitoring in Classroom Context. *The Journal of experimental education*, 89 (2), 237-258. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1751577>
- Ripoll, J. C. y Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un metaanálisis. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, 19 (1), 27– 44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.9001>
- Ronqui, V., Sánchez, M. F., y Trías, D. (2021). La enseñanza de la autorregulación en aulas de educación primaria. *Cuadernos de investigación Educativa*, 12 (2), 5-22. <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.2.3055>
- Schneider, W., Tibken, C., y Richter, T. (2022). The development of metacognitive knowledge from childhood to young adulthood: Major trends and educational implications. *Advances in child development and behavior*, 63, 273-307. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2022.04.006>
- Schwanenflugel, P. J. y Benjamin, R. G. (2017). Lexical Prosody as an Aspect of Oral Reading Fluency. *Reading and Writing*, 30 (1), 143-162. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9667-3>
- Seymour, P. H., Aro, M. y Erskine, J.M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94 (2), 143-174. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Seymour, J.R. y Osana, H.P. (2003). Reciprocal Teaching Procedures and Principles: Two Teachers' Developing Understanding. *Teaching and Teacher Education*, 19, 325-344. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00018-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00018-0)
- Shany, M. y Share, D. (2010). Subtypes of Reading disability in a shallow orthography: a double dissociation between accuracy-disabled and rate-disabled readers of Hebrew. *Annals of Dyslexia*, 61(1), 53-67. <https://doi.org/10.1007/s11881-010-0047-4>
- Soto, A. P., Gutiérrez de Blume, M. J., McNamara, D., Benson, N. y Riffo, B. (2019). Reading comprehension and metacognition: The importance of inferential skills. *Cogent Education*, 6 (1), Article 1565067. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1565067>

- Steiner, M., Van Loon, M., Bayard, N. y Roebbers, C. (2020). Development of Children's monitoring and control when learning from texts: effects of age and test format. *Metacognition and Learning*, 15, 3-27. <https://doi.org/10.1007/s11409-019-09208-5>
- Steiner, M., Van Loon, M., Bayard, N. y Roebbers, C. (2020). Development of Children's monitoring and control when learning from texts: effects of age and test format. *Metacognition and Learning*, 15:3, <https://doi.org/10.1007/s11409-019-09208-5>
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Tantowie, T. A., Sunendar, D., y Hartati, T. (2022). The Role of Metacognition (Metacomprehension) and Inferential Ability on Reading Comprehension Ability. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21 (11), 262-281. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.11.15>
- van Kraayenoord, C. E., Beinicke, A., Schlagmuller, M., y Schneider, W. (2012). Word identification, metacognitive knowledge, motivation and reading comprehension: An Australian study of Grade 3 and 4 pupils. *Australian Journal of Language and Literacy*, 35, 51-68. <https://doi.org/10.1007/BF03651873>
- Varga, A. (2017) Metacognitive perspectives on the development of reading comprehension: a classroom study of literary text-talks. *Literacy*, 51 (1), 19-25. <https://doi.org/10.1111/lit.12095>
- Vázquez, E. (2015) *Comprensión lectora: comprobación del conocimiento y uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas en alumnos de 5° de primaria*. [Tesis doctoral, Universidad complutense de Madrid]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=137995>
- Verhoeven, L., y Perfetti, CH. (2008). Advances in text comprehension: model, process and development. *Applied cognitive psychology*, 22 (3), 293-301. <https://doi.org/10.1002/acp.1417>
- Woelfer, S. W., Tomitch, L. M. B., y Procailo, L. (2019). *Working memory, metacognition and foreign language reading comprehension: a bibliographical review*. *Letras De Hoje*, 54(2), 263-273. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32314>