



## Análisis de la comprensión lectora y sus dificultades en adolescentes

Isaías Martín-Ruiz\*, y María-José González-Valenzuela

Facultad de Psicología y Logopedia. Universidad de Málaga (España)

**Resumen:** Estudios evolutivos que analicen el desarrollo de la comprensión lectora y sus dificultades en la adolescencia son relevantes, dada la importancia que ello tiene a estas edades en relación al rendimiento académico. El objetivo de este estudio es analizar el rendimiento y las dificultades en comprensión lectora y sus componentes en la adolescencia. La muestra está compuesta por 203 alumnos entre 12 y 14 años, pertenecientes a 1º, 2º, y 3º de Educación Secundaria Obligatoria de un centro seleccionado al azar de una zona sociocultural media de Málaga. Los alumnos son evaluados en comprensión lectora a través de la selección y organización de ideas textuales, conocimiento semántico y morfosintáctico, tras la lectura de un texto descriptivo, y en metacognición, con un cuestionario de consciencia lectora. El diseño es observacional trasversal, con una medida en cinco variables y tres grupos de estudiantes. Se realiza comparación entre medias y análisis de porcentajes de las dificultades. Los resultados muestran diferencias significativas entre los grupos en las variables de estudio, siendo las puntuaciones más altas en tercer curso. También se encuentra entre un 15-30% de dificultades de comprensión lectora en estas edades. Los porcentajes son mayores en selección y organización de ideas en todos los cursos, y en todas las variables los porcentajes son mayores en 3º curso. Estos resultados implican la necesidad de incidir en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora desde edades tempranas, con el fin de evitar las dificultades en la ESO.

**Palabras claves:** Comprensión lectora. Dificultades en comprensión lectora. Educación Secundaria Obligatoria. Adolescentes.

**Title:** Analysis of reading comprehension and disabilities among teenagers.

**Abstract:** Evolutionary studies that analyse the development of reading comprehension and related difficulties among teenagers are relevant, given importance of this skill for academic performance at this age. The aim of this study is to analyse performance and difficulties in reading comprehension and its components during adolescence. The sample is composed of 203 students aged 12 to 14, in the first, second, and third year of compulsory Secondary Education from a randomly selected school in an average socio-cultural area of Malaga. Students are evaluated for reading comprehension through the selection and organisation of textual ideas, as well as semantic and morpho-syntactic knowledge, after reading a descriptive text. Metacognition is assessed by means of a reading awareness questionnaire. The design is cross-sectional and observational, measuring five variables across three groups of students. A comparison of means and analysis of percentages of difficulties is carried out. The results show significant differences between the groups in the study variables, with the highest scores in the third year. Furthermore, between 15-30% of reading comprehension difficulties are found at these ages. The percentages are higher in the selection and organisation of ideas across all three school years examined, and the percentages are higher in the third year for all the variables. These results imply the need to control the teaching-learning processes of reading comprehension from an early age, in order to avoid difficulties in the first few years of secondary education.

**Keywords:** Reading comprehension. Reading comprehension difficulties. Compulsory secondary education. Adolescents.

### Introducción

El estudio de la comprensión lectora es de gran interés científico, debido a que ésta es clave en los procesos de aprendizaje escolar y en el desarrollo académico y personal de los estudiantes desde el principio de la escolarización (García et al., 2018; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017).

La comprensión lectora constituye un proceso complejo de construcción de significados que implica hacer inferencias, interpretar la información y establecer conexiones lógicas entre las ideas hasta llegar a la creación de la macroestructura o estado mental del texto (Baker & Beall, 2009; Britt et al., 2012; Kintsch, 2013; McNamara & Magliano, 2009; Pressley & Gaskins, 2006). Hace referencia a la construcción y verificación de hipótesis, a la creación e interpretación de proposiciones y a la aplicación de conocimientos previos, estrategias y expectativas, con el fin de crear el significado de un texto (Alvermann et al., 2013; Britt et al., 2012; Cano et al., 2014; Kintsch, 2013; León & Escudero, 2017; Santiesteban & Velázquez, 2012; Soriano et al., 2011). Este proceso implica establecer el propósito de la lectura, el uso de las claves del texto y del conocimiento previo sobre la información textual, el uso de estrategias de control y de supervisión, y la

autorregulación de la comprensión (Aragón & Caicedo, 2009; Botsas, 2017; Navarro & Mora, 2012; Pyle et al., 2017).

Según esta concepción de la comprensión lectora, las dificultades se entienden como aquellas deficiencias que presentan los individuos para construir un significado global y crear la macroestructura del texto (Kintsch, 2013). Por una parte, presentarán dificultades en el uso de sus conocimientos previos para generar significado, así como para operar con la información textual, no haciendo uso de macrorreglas y estrategias estructurales y utilizando estrategias de listado (Baker & Beall, 2009; Kintsch, 2013; Pressley & Gaskins, 2006). En este sentido, los déficits se presentarán en el uso de estrategias lingüísticas para acceder al significado escrito, así como de estrategias cognitivas para seleccionar y organizar la información textual (Leu et al., 2013; Britt et al., 2012). Por ello, algunos de los componentes de la comprensión lectora que son evaluados en este estudio son el conocimiento semántico y morfosintáctico, así como la selección y organización de las ideas textuales. Por otra parte, también presentan dificultades para la reflexión y valoración del contenido de un texto, no realizando inferencias entre lo leído y lo conocido, así como para la supervisión y autorregulación el proceso lector (McNamara & Magliano, 2009; Langer, 2011). En esta línea, el presente estudio considera la metacognición de la comprensión lectora como uno de sus componentes. En definitiva, los alumnos con dificultades en este ámbito presentan una lectura apegada al texto, no aprenden leyendo

#### \* Correspondence address [Dirección para correspondencia]:

Isaías Martín-Ruiz. Facultad de Psicología y Logopedia. Campus Universitario de Teatinos s/n 29071 Málaga (España). E-mail: [ismar@uma.es](mailto:ismar@uma.es)  
(Artículo recibido: 19-03-2020; revisado: 08-09-2021; aceptado: 16-12-2021).

y carecen de estrategias lingüísticas, cognitivas y metacognitivas necesarias para acceder al contenido de un texto (Navarro & Mora, 2012).

Cabe destacar, por un lado, que el desarrollo y aprendizaje de estos procesos y estrategias implicados precisan de cierta automatización y secuenciación (Álvarez et al., 2020; Kintsch, 2013; MECD, 2014, 2015). El dominio de este proceso se va adquiriendo desde el primer y segundo ciclo de Educación Primaria hasta el tercero de Educación Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria, dado los objetivos curriculares que se desarrollan en cada una de ellos (MECD, 2014, 2015). Así, la capacidad de comprender un texto se desarrolla conforme se avanza en los distintos niveles educativos, produciéndose un dominio en las distintas habilidades que subyacen de modo progresivo a lo largo de la enseñanza obligatoria, por lo que cabría esperar diferencias según la edad (García et al., 2013; Guzmán et al., 2019; MECD, 2015). En este sentido, cabe señalar que son escasos en nuestro contexto educativo los estudios evolutivos que analizan la adquisición y desarrollo de la comprensión lectora en la adolescencia, siendo esto uno de los motivos de este estudio.

Por otro lado, el rendimiento en comprensión lectora es analizado periódicamente por el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) en alumnos de cuarto de Educación Primaria (9 años) y por el OECD Programme for International Student Assessment (PISA) en alumnos de cuarto curso de Educación Secundaria (15 años) en distintos países del mundo. En general, estos estudios señalan un porcentaje importante de alumnos con un rendimiento muy bajo en este ámbito en nuestro país (Ministerio de Educación, 2010; OECD, 2007, 2019). En concreto, el informe PISA señala que los resultados de nuestro país se encuentran por debajo de la media europea en cuanto a competencia lectora (OECD, 2007, 2019) y la situación se agrava no tanto por la cantidad de alumnos con bajos resultados sino por la escasez de estudiantes que tienen una buena competencia lectora (Ministerio de Educación, 2010). Otros estudios internacionales como PIRLS señalan que la situación ha ido evolucionando en España en estos últimos años, aumentando el nivel de comprensión lectora (MECD, 2017), siendo el segundo país en obtener mayor evolución en el tramo 2011 - 2016 (MECD, 2017), aunque las puntuaciones de España siguen estando por debajo de la media europea, presentando hasta un 20 % de estudiantes con puntuaciones bajas y muy baja (MECD, 2017). Estos estudios comparan el nivel de comprender textos en determinadas edades concretas entre países en diferentes periodos de tiempo, pero no establecen un análisis de las dificultades que los alumnos presentan en comprensión lectora y en sus componentes en distintas edades, siendo este otro de los motivos del objetivo del presente estudio. A este respecto, en algunos estudios realizados en nuestro país, se observa un bajo rendimiento académico en los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, que viene asociado, entre otras razones, a los graves problemas en el aprendizaje de la lectoescritura que estos presentan (Botsas, 2017; García, et al., 2018; González et al.,

2018; Solís et al., 2012). La mayoría de los alumnos no poseen los mecanismos para abordar las tareas escolares que se les proponen, debido a que no comprenden cuando leen, tienen malos hábitos lectores, casi nunca leen en casa, y desde la familia tampoco se potencia el gusto por la lectura (Carpio et al., 2012). Además, la escasa atención que se le otorga a la enseñanza del desempeño de este proceso en la escuela y al hecho de que, en general, estas destrezas se aprenden de modo asistemático e intuitivo, llevan a que los problemas en el lenguaje escrito se acentúen en la adolescencia (Duke et al., 2021; Fonseca et al., 2019; Ministerio de Educación, 2010).

Por tanto, este trabajo pretende analizar, en primer lugar, la evolución del rendimiento en comprensión lectora (CL) y sus componentes (selección y organización de ideas, conocimiento semántico, conocimiento morfosintáctico y metacognición de la comprensión lectora) en la adolescencia, con el fin de comprobar si existen diferencias significativas entre las distintas edades y cursos. En segundo lugar, se pretende analizar las dificultades en comprensión lectora y sus componentes y analizar en qué grupos y variables se encuentran más dificultades, con el fin de poder conocer que destrezas son las más o menos afectadas.

## Método

### Diseño

Esta investigación empírica sigue una estrategia asociativa de tipo no experimental.

El diseño realizado es observacional descriptivo y comparativo de cohorte transversal (Ato et al., 2013), ya que se ha realizado una sola evaluación de la comprensión lectora y sus componentes (selección y organización de ideas, conocimiento semántico, conocimiento morfosintáctico y metacognición) en tres grupos de alumnos de diferentes edades (12, 13 y 14 años). Se ha controlado las variables extrañas más relevantes, como la presencia de déficits cognitivos o la influencia sociocultural.

### Participantes

La población de estudio fueron alumnos que cursan primero, segundo y tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Málaga, pertenecientes a colegios públicos y concertados de zonas socioculturales medias de la capital.

Para la selección del centro educativo, se llevó a cabo un muestreo estratificado, según el nivel sociocultural. Los colegios se clasificaron por zonas socioculturales (alta, media, baja). Según el censo de centros escolares publicado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, de seis colegios públicos con ESO, pertenecientes a una zona sociocultural media de la provincia, se eligió al azar un colegio que fue el que participó en la investigación. En esta zona, el 30% de la población está por debajo de la media de analfabetismo (INE, 2011). En este centro escolar, los alumnos estaban dis-

tribuidos en dos grupos por curso. La asignación de los participantes a los grupos no fue aleatorizada, sino que vino marcada por el curso y la edad de los alumnos.

La muestra está compuesta por 203 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de edades comprendidas entre 12 y 14 años, de habla castellana y pertenecientes a un nivel sociocultural medio. Se eligieron estas edades por ser las más representativas y más cercanas a las edades de los cursos de la Educación Primaria, que es cuando la enseñanza de la comprensión lectora es curricularmente más explícita. Se excluyeron de la muestra a los alumnos que habían repetido curso o lo estaban haciendo y a los que presentaban hándicaps físicos, psíquicos o sensoriales.

La muestra está distribuida en tres grupos. El primer grupo está formado por los estudiantes de 1º curso de ESO ( $n = 59$ ), de los cuales veintisiete eran niñas y treinta y dos niños de 12 años edad ( $M = 12.35$  y  $DT = 0.67$ ). El segundo grupo está formado por los alumnos de 2º curso de ESO ( $n = 67$ ), siendo treinta y siete niñas y treinta eran niños de 13 años de edad ( $M = 13.47$  y  $DT = 0.75$ ). El tercer grupo está formado por los alumnos de 3º curso de ESO ( $n = 77$ ), de los cuales cuarenta y una eran niñas y treinta y seis niños con 14 años de edad ( $M = 14.53$  y  $DT = 0.84$ ).

### Instrumentos

Para la evaluación de la comprensión lectora se ha tenido en cuenta las puntuaciones obtenidas en la selección y organización de ideas textuales (extracción de la idea principal de un escrito y organización de la idea principal y las secundarias), conocimiento semántico (vocabulario y conocimiento sobre el significado de las palabras claves del texto), conocimiento morfosintáctico (adecuación y uso de distintas normas morfosintácticas) y en metacognición de la comprensión lectora (autoconocimiento y autorregulación sobre el proceso de comprensión) (Langer, 2011; Leu et al., 2013; McNamara & Magliano, 2009; Britt et al., 2012). Se han empleado distintos tipos de medidas acordes a cada variable. La selección y organización de ideas textuales, el conocimiento semántico y morfosintáctico se evaluó tras el análisis de la lectura de un texto de tipo descriptivo cuya idea principal trataba de la hegemonía económica de EEUU (Martínez, 1995), donde los participantes tenían que leer y responder a determinadas cuestiones sobre el mismo que se detallan a continuación. La Metacognición de la comprensión lectora se evaluó mediante el cuestionario de Consciencia Lectora (Paris & Jacobson, 1984), en la versión modificada por González (1993). La puntuación total es la suma de las puntuaciones alcanzadas en cada una de las medidas mencionadas, siendo la máxima puntuación alcanzable de setenta y nueve puntos. La fiabilidad de las valoraciones se midió en función del número de acuerdos y desacuerdos entre las valoraciones realizadas por los examinadores (96.01 %). El análisis de la consistencia interna fue adecuado ( $\alpha = .87$ ).

La selección y organización de ideas se evaluó preguntando a los alumnos cual era la idea principal del texto y se

les pidió que realizaran un esquema donde organizaran la información textual. Para la selección de la idea principal se concedió dos puntos cuando la idea principal señalada era la correcta, un punto cuando se aproximaba a la correcta y cero puntos cuando no acertaba o no contestaba. Para la organización de ideas se concedía dos puntos cuando la estructura y la jerarquización de las ideas principales y secundarias era correcta, un punto cuando se aproximaba y cero cuando era incorrecta. La puntuación total es la suma de las puntuaciones parciales obtenidas, siendo la puntuación máxima alcanzable cuatro puntos (González & Martín, 2019). Las respuestas de cada estudiante fueron valoradas por dos examinadores. La fiabilidad de las valoraciones se midió en función del número de acuerdos y desacuerdos entre las valoraciones realizadas por los examinadores (94.51 %) y con el análisis de la consistencia interna utilizando el estadístico Alpha de Conbrach ( $\alpha = .85$ ).

El conocimiento semántico se evaluó solicitando a los alumnos que definieran tres palabras importantes del texto seleccionadas por los autores. Se otorgó dos puntos cuando la definición era correcta, uno si la definición era parcialmente correcta y cero cuando era errónea. La puntuación total es la suma de las puntuaciones parciales obtenidas, siendo la puntuación máxima alcanzable de seis puntos (González y Martín, 2019). Las respuestas de cada estudiante fueron valoradas por dos examinadores. La fiabilidad de las valoraciones se midió en función del número de acuerdos y desacuerdos entre las valoraciones realizadas por los examinadores (91.35 %). El análisis de la consistencia interna fue adecuado ( $\alpha = .82$ ).

El conocimiento morfosintáctico se evaluó solicitando, en primer lugar, a los alumnos que seleccionaran del texto tres sustantivos, tres adjetivos y tres verbos y que señalaran sus características. Se otorgó tres puntos por cada ítem seleccionado y analizado correctamente; dos puntos, si lo señalaban correctamente, pero analizaban correctamente la mitad de sus propiedades; un punto, si seleccionaban correctamente el ítem, pero el análisis era inadecuado; y, cero puntos, si no elegía el ítem adecuado. En segundo lugar, se les solicitó que realizaran un análisis sintáctico de dos oraciones y señalaran el tipo de oración. Se otorgó tres puntos cuando identificaban el tipo de oración y el análisis era correcto; dos puntos cuando realizaba solo el análisis de modo correcto; un punto cuando solo distingue las partes fundamentales de las oraciones; y, cero puntos cuando el análisis es incorrecto (González y Martín, 2019). La puntuación total fue la suma de las puntuaciones obtenidas en ambas pruebas, siendo la puntuación máxima alcanzable treinta y tres puntos (González & Martín, 2019). Las respuestas de cada estudiante también fueron valoradas por dos examinadores. La fiabilidad de las valoraciones se midió en función del número de acuerdos y desacuerdos entre las valoraciones realizadas por los examinadores (93.71 %). El análisis de la consistencia interna fue adecuado ( $\alpha = .85$ ).

La metacognición de la comprensión lectora se ha evaluado con el cuestionario de Consciencia Lectora (González,

1993), que está compuesto por 18 ítems de tres alternativas, agrupados en cuatro escalas: la evaluación de la información (mecanismos para el control de la comprensión lectora en base a la lectura, como suspender el juicio, relectura, etc), la planificación del proceso de comprensión lectora (basado en la planificación de la lectura en base al texto, con procesos como qué es lo más importante, qué parte es la idea principal, cómo obtener la idea principal, etc), la regulación de la comprensión lectora (procesos que indican cuándo suspender el juicio, qué partes de la lectura son importantes cuáles no, etc), y el conocimiento condicional (se pregunta por distintas situaciones ante la cual se debe elegir un modo distinto de lectura, en base a los objetivos de tal situación). La respuesta a cada ítem se valoraba con dos puntos si elegían la opción correcta, con un punto si era la parcialmente correcta y con cero puntos cuando era la opción incorrecta. La puntuación total es la suma de las puntuaciones parciales alcanzadas, siendo la puntuación máxima treinta y seis puntos. La consistencia interna de este cuestionario es de .84.

### Procedimiento

La administración de las pruebas antes descritas se llevó a cabo de modo colectivo en cada clase ordinaria y en horario lectivo, supervisado por dos graduados en Psicología.

En primer lugar, se solicitó permiso al comité ético de la Universidad de Málaga (CEUMA). Tras la firma del consentimiento informado por parte de la dirección del centro, los alumnos realizaron durante cuarenta y cinco minutos las tareas de selección y organización de ideas y de conocimiento semántico y morfosintáctico, tras la lectura del texto. Posteriormente, se les administró el cuestionario de metacognición en comprensión lectora, con una duración de quince minutos.

### Análisis estadístico

Para el análisis del rendimiento en comprensión lectora y sus componentes se calculan los estadísticos descriptivos de

las distintas variables y se realizan las comparaciones entre los grupos a través del análisis de varianza y la prueba de Scheffé, cuando se cumple la homogeneidad entre las varianzas, calculadas con la prueba de Levene. En el caso de que el supuesto de homocedasticidad no se cumple, se lleva a cabo el análisis de comparación de grupos, a través de las pruebas Kruskal-Wallis y U de Man-Witney.

Para analizar las dificultades de aprendizaje en comprensión lectora se han seguido los criterios empleados en estudios similares (APA, 2013; González & Martín, 2006; Kavale y Forness, 2000), calculándose, en primer lugar, el número de alumnos que puntuaron en cada variable por debajo de la media de su grupo de pertenencia menos una desviación típica y, en segundo lugar, la proporción que representan con respecto al número de alumnos en cada grupo.

## Resultados

### Análisis del rendimiento en comprensión lectora y sus componentes

Los estadísticos descriptivos calculados (media y desviación típica) de la variable comprensión lectora y de sus componentes en los tres grupos se muestran en la Tabla 1.

Se observa que en la variable comprensión lectora, el valor máximo se encuentra en 3º curso de ESO ( $M = 72.30$  y  $DT = 13.70$ ), seguido de 1º curso de ESO ( $M = 57.98$  y  $DT = 18.20$ ) y, finalmente de 2º curso de ESO ( $M = 51.86$  y  $DT = 11.96$ ). Por otro lado, la prueba de Levene no verifica el supuesto de homogeneidad de las varianzas ( $L(2, 182) = 8.924$  y  $p = .000$ ), no procediendo a realizar análisis de varianza. Tras el análisis realizado con la prueba Kruskal-Wallis (Tabla 2), se encuentran diferencias significativas entre los grupos ( $\chi^2 = 49.74$  y  $p = .000$ ). Según la prueba de U de Man-Witney, existen diferencias entre los grupos 1º y 2º curso de ESO ( $U = 1416$  y  $p = .007$ ), entre 1º y 3º curso de ESO ( $U = 946.5$  y  $p = .000$ ) y entre 2º y 3º curso de ESO ( $U = 621.5$  y  $p = .000$ ).

**Tabla 1**

*Estadísticos descriptivos de la comprensión lectora y sus componentes, según el curso.*

	1º DE ESO		2º DE ESO		3º DE ESO	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Comprensión Lectora	57.98	18.20	51.86	11.96	72.30	13.70
Selección y Organización de Ideas	1.52	1.31	1.54	1.19	2.26	1.02
Conocimiento Semántico	2.97	1.67	1.45	1.13	4.03	1.50
Conocimiento Morfosintáctico	14.00	9.90	8.58	5.56	20.50	8.84
Metacognición de la Comprensión Lectora	25.08	4.53	25.46	4.12	27.20	3.46

En cuanto a la variable selección y organización de ideas (Tabla 1), la puntuación máxima se encuentra en 3º curso de ESO ( $M = 2.26$  y  $DT = 1.02$ ), seguido de 2º curso de ESO ( $M = 1.54$  y  $DT = 1.19$ ) y 1º curso de ESO ( $M = 1.52$  y  $DT = 1.31$ ). Se comprueba que no se cumple el supuesto de homogeneidad de las varianzas ( $L(2, 198) = 4.258$  y  $p = .015$ ). Según la prueba Kruskal-Wallis (Tabla 2), existen diferencias

estadísticamente significativas entre los distintos cursos ( $\chi^2 = 16.83$  y  $p = .000$ ). Según la prueba de U de Man-Witney, se encuentran diferencias entre 1º y 3º curso de ESO ( $U = 1495$  y  $p < .001$ ) y entre 2º y 3º curso de ESO ( $U = 1658.5$  y  $p = .001$ ); sin embargo, no son significativas las diferencias entre 1º y 2º curso de ESO ( $U = 1906.5$  y  $p = .835$ ).

**Tabla 2***Diferencias entre grupos en comprensión lectora, selección y organización de ideas, conocimiento semántico y morfosintáctico*

	Rango Promedio			GL	$\chi^2$	<i>p</i>
	1°	2°	3°			
Comprensión Lectora	84.14	64.37	128.74	2	49.741	.000
Selección y organización de Ideas	87.65	88.78	122.01	2	16.832	.001
Conocimiento semántico	104.30	54.76	136.08	2	73.242	.000
Conocimiento morfosintáctico	91.68	62.78	127.96	2	48.830	.000

En la variable conocimiento semántico (Tabla 1), el valor máximo se encuentra en 3° curso de ESO ( $M = 4.03$  y  $DT = 1.5$ ), seguido de 1° curso de ESO ( $M = 2.97$  y  $DT = 1.67$ ) y, finalmente, 2° curso de ESO ( $M = 1.45$  y  $DT = 1.13$ ). Igualmente, el supuesto de homogeneidad de varianzas no se cumple ( $L(2, 195) = 5.305$  y  $p = .006$ ), pero se comprueba mediante la prueba Kruskal-Wallis (Tabla 2) que hay diferencias significativas entre los grupos ( $\chi^2 = 73.24$  y  $p = .000$ ). Las diferencias se encuentran entre 1° y 3° curso de ESO ( $U = 1421.5$  y  $p = .001$ ), entre 2° y 3° curso de ESO ( $U = 471$  y  $p = .000$ ), y entre los grupos 1° y 2° curso de ESO ( $U = 932$  y  $p = .000$ ), según la prueba de U de Man-Witney.

En cuanto a la variable conocimiento morfosintáctico (Tabla 1), se encuentra las puntuaciones más elevadas en el grupo de 3° de ESO ( $M = 20.05$  y  $DT = 8.84$ ), seguidas de las de 1° de ESO ( $M = 14$  y  $DT = 9.90$ ) y de 2° de ESO ( $M = 8.58$  y  $DT = 5.56$ ). En este caso, tampoco se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas ( $L(2, 185) = 17.449$  y  $p = .000$ ), pero mediante la prueba de Kruskal-Wallis (Ta-

bla 2), se encuentra que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ( $\chi^2 = 48.83$  y  $p = .000$ ). Según la prueba de U de Man-Witney, las diferencias se encuentran entre 1° y 3° curso de ESO ( $U = 1135$  y  $p = .000$ ), entre 2° y 3° curso de ESO ( $U = 670$  y  $p = .000$ ) y entre los grupos 1° y 2° curso de ESO ( $U = 1258$  y  $p = .006$ ).

La variable Metacognición de la comprensión lectora (Tabla 1), presenta resultados similares al resto, ya que el valor máximo se presenta en 3° curso de ESO ( $M = 27.20$  y  $DT = 3.46$ ), seguido de 2° curso de ESO ( $M = 25.46$  y  $DT = 4.12$ ), y finalmente el grupo de 1° curso de ESO ( $M = 25.08$  y  $DT = 4.53$ ). Tras verificar el supuesto de homogeneidad de las varianzas ( $L(2, 199) = 0.959$  y  $p = .385$ ) y mediante análisis de varianza, se encuentran diferencias significativas entre los grupos, con  $F(2,201) = 5.51$  y  $p = .005$  (Tabla 3). Estas diferencias se encuentran entre 1° y 3° curso de ESO ( $F = 2.11$  y  $p = .011$ ) y entre 2° y 3° curso de ESO ( $F = 1.73$  y  $p = .038$ ), según la prueba de Scheffé.

**Tabla 3***Diferencias entre grupos en metacognición de la comprensión lectora.*

		Suma de Cuadrados	gl	Media Cuadrática	<i>F</i>	<i>p</i>
Metacognición de la comprensión lectora	Inter-grupos	177.723	2	88.861	5.510	.005
	Intra-grupos	3209.272	199	16,27		
	Total	3386.995	201			

### Análisis de las dificultades en el aprendizaje de la comprensión lectora y de sus componentes

En la Tabla 4, se presentan los puntos de corte calculados en cada uno de los grupos de la muestra y en cada variable para seleccionar a los estudiantes con dificultades, así como el número y los porcentajes de alumnos de la muestra de estudio que presentan dificultades en comprensión lectora y en sus componentes.

**Tabla 4***Punto de corte, número de alumnos y porcentajes de dificultades en todas las variables según los cursos.*

	1° ESO			2° ESO			3° ESO		
	<i>M - DT</i>	ND	%	<i>M - DT</i>	ND	%	<i>M - DT</i>	ND	%
Comprensión Lectora	0.21	8	15.09	0.35	11	16.66	1.24	14	21.21
Selección y Organización de Ideas	1.29	18	30.50	0.32	16	24.24	2.53	18	23.68
Conocimiento Semántico	4.11	12	20.33	3.02	13	19.69	11.66	13	17.80
Conocimiento Morfosintáctico	20.55	9	16.98	21.34	12	17.91	23.74	15	22.05
Metacognición en Comprensión Lectora	39.77	7	11.86	39.87	10	14.92	59.60	8	11.76

*Nota:* ND = número de alumnos con dificultades en comprensión lectora.

En la variable selección y organización de ideas, el grupo de 1° curso de ESO presenta dieciocho alumnos con dificultades,

que representan un 15.09 % del total de alumnos de este curso (Tabla 4). En de 2° de ESO, se observa un total de once alumnos con dificultades, que representan un 16.66 % del total de alumnos de este curso. Por último, en el curso de 3° de ESO se encuentran un total de catorce alumnos con dificultades, que representan un 21.21% del total de alumnos de este curso.

que representan un 30.50 %; el grupo de 2° de ESO presenta dieciséis alumnos con dificultades, que representan

un 24.24 % de la muestra total de este curso; y, en el grupo de 3° curso de ESO se encuentran un total de dieciocho alumnos con dificultades, lo que representa un 23.68 % de estudiantes de este curso (Tabla 4).

En cuanto al conocimiento semántico, 1° curso de ESO presenta doce alumnos con dificultades, lo que representa un total de 20.33 % de los alumnos de este curso. El grupo de 2° curso de ESO presenta trece alumnos que se consideran con dificultades, que representa un total de 19.69 % de los alumnos de este curso. En 3° curso de ESO, se encuentra trece alumnos con dificultades, lo que representa un total de 17.80 % de los alumnos de este grupo.

En conocimiento morfosintáctico, en 1° curso de ESO se encuentra nueve alumnos considerados con dificultades, que representan un 16.98 % del total de alumnos de este curso. El grupo de 2° curso de ESO presenta doce alumnos con dificultades, que representan un 17.91 % del total de alumnos de dicho curso. Por último, en 3° curso de ESO se encuentran quince alumnos con dificultades, que representan un 22.05 % del total de alumnos de este curso (Tabla 4).

En metacognición de la comprensión lectora, el grupo de 1° curso de ESO presenta siete alumnos con dificultades, que representan un 11.86 % de la muestra de este curso. En 2° curso de ESO se encuentran diez alumnos con dificultades, que representan un 14.92 % de la muestra de este curso. El grupo de 3° curso de ESO presenta ocho alumnos con dificultades, que representan un 11.76 % de la muestra de este curso (Tabla 4).

## Discusión y conclusiones

El primer objetivo de este estudio consiste en analizar la evolución del rendimiento en comprensión lectora y sus componentes en la adolescencia, con el fin de comprobar si existen diferencias significativas entre las distintas edades y curso.

Según los resultados obtenidos se han encontrado diferencias en comprensión lectora entre todos los grupos, siendo el tercer curso el que presenta mejores puntuaciones, seguido de primero y segundo. En concreto, se ha encontrado que en las variables selección y organización de ideas y metacognición de la comprensión lectora no existen diferencias significativas entre 1° y 2° de ESO, pero sí de 1° y 2° con respecto a 3° de ESO; es decir, las estrategias cognitivas y metacognitivas de la comprensión lectora no experimentan cambios sustanciales en cortos periodos de tiempo, pero sí en un periodo de tiempo más largo. En cambio, en conocimiento semántico y morfosintáctico se encuentran diferencias significativas entre todos los grupos, siendo las puntuaciones mejores en tercero, seguido de primero y segundo curso; es decir, el conocimiento lingüístico experimenta cambios en periodos de tiempos más cortos. Parece, por tanto, que existe un patrón evolutivo diferente para las variables cognitivas y metacognitivas que, para el conocimiento lingüístico, implicados en la comprensión lectora, siendo los cambios en los procesos de alto nivel (selección y organiza-

ción de ideas y metacognición) más lentos que los cambios en los procesos de bajo nivel (conocimiento semántico y morfosintáctico), como era de esperar (Herrada-Valverde & Herredá, 2017; Kintsch, 2013; Welie et al., 2018). La automatización de los procesos de bajo nivel es un requisito indispensable para que los recursos cognitivos y metacognitivos estén disponibles en el procesamiento de alto nivel, dada la capacidad limitada de la memoria operativa (Álvarez et al., 2020; Iglesias et al., 2015; Perfetti et al., 2005). Serían necesarios estudios longitudinales que pudieran arrojar más información acerca de los cambios en los procesos de alto y bajo nivel implicados en la comprensión lectora a estas edades. Estas cuestiones podrían constituir algunos de los objetivos de futuras investigaciones.

El segundo de los objetivos de este trabajo pretende analizar las dificultades en comprensión lectora y sus componentes en la ESO, con el fin de conocer en qué edades o grupos y variables se encuentran más o menos problemas.

Los resultados indican, en primer lugar, que existe un aumento considerable con la edad en los porcentajes de dificultades en comprensión lectora, oscilando entre el 15% y el 21 %, siendo en tercer curso donde más dificultades se encuentran (García et al., 2013). Estos resultados están en consonancia con los últimos estudios nacionales e internacionales que evalúan la competencia lectora y el rendimiento escolar (Ministerio de Educación, 2010; MECD, 2017; OCDE, 2007) y con aquellos que encuentran que las dificultades en comprensión lectora aumentan en casi cuatro puntos porcentuales en el paso de Educación Primaria a Secundaria (Fonseca et al., 2019; García et al., 2013). Cabe mencionar que mientras tercer curso es el curso en el que más dificultades se encuentran en comprensión lectora, sin embargo, es el que presentaba mejores puntuaciones con respecto a los restantes. Esto podría estar indicando que las diferencias entre los estudiantes que van adquiriendo adecuadamente las competencias básicas en comprensión lectora y los que no lo hacen pudieran ser debido a la falta de un adecuado plan de detección precoz de estas dificultades, que al no ser detectadas a tiempo podrían ir aumentando con la edad. Estos resultados manifiestan la necesidad de una adecuada detección precoz de los problemas de comprensión lectora y de una instrucción directa de la misma en las aulas, así como de una investigación psicoeducativa específica en programas de enseñanza (Berkeley et al., 2010; Botsas, 2017; Duke et al., 2021; Robledo et al., 2019; Solís et al., 2012).

En segundo lugar, en cuanto a los componentes de la comprensión lectora, la variable que presenta más porcentajes de estudiantes con dificultades en la mayoría de las edades es la selección y organización de ideas (23 - 30%), seguida del conocimiento morfosintáctico (17 - 22 %) y semántico (17 - 20 %), y finalmente en metacognición (12 - 15 %). En selección y organización de ideas y en conocimiento semántico el porcentaje de dificultades es mayor en primer curso, sin embargo, en conocimiento morfosintáctico es ligeramente en tercero y en metacognición ligeramente en segundo curso. Es decir, los alumnos con problemas de comprensión

lectora presentan más problemas en estrategias cognitivas y conocimiento lingüístico que en estrategias metacognitivas y dichas dificultades difieren según el curso. Esto puede ser debido a que a pesar de que se les enseña las estrategias cognitivas y lingüísticas necesarias para la comprensión lectora, sin embargo, los alumnos no las usan. En este sentido, parece necesario que incluso en la educación secundaria se entrene a los alumnos en el uso del conocimiento lingüístico y de estrategias cognitivas, al mismo tiempo que se insista en los contenidos curriculares habituales (Lee & Tsai, 2017; Navarro & Mora, 2012). Llama la atención que los porcentajes de dificultades sean menores en metacognición, lo que indica que los alumnos conocen las estrategias, pero, sin embargo, no las usan adecuadamente. Esta es una de las características frecuentes que muestran los estudiantes con dificultades de aprendizaje (Botsas, 2017; Navarro & Mora, 2012). Parece necesario, por tanto, que desde la instrucción ordinaria se enfatice, no solo en el conocimiento de las estrategias, sino también en su uso.

Cabe señalar que los resultados encontrados deben considerarse con cautela debido al tamaño de la muestra. Estudios con muestras más amplias y cuyo diseño sea longitudinal darían más robustez a los resultados encontrados. Igualmente, hubiera sido interesante conocer el tipo de instrucción que los alumnos evaluados habían recibido en comprensión lectora en cursos anteriores, con el fin de poder conocer mejor los factores que explican los resultados obtenidos y poder ofrecer pautas educativas adecuadas para mejorarla.

Finalmente, a la vista de los resultados encontrados en este estudio, cabe señalar algunas implicaciones educativas

relevantes derivadas de este estudio. Por un lado, se destaca la necesidad de enseñar explícitamente y de manera sistemática en el aula ordinaria conocimiento lingüístico y estrategias cognitivas y metacognitivas, que son necesarios para la comprensión lectora (Cruz & Aguado, 2014; Pyle et al., 2017). De esta forma, se podría conseguir cierta mejora progresiva de la misma, tanto en los alumnos noveles como en los que presentan dificultades en las habilidades que implican comprender un texto. Es habitual encontrar cómo los estudiantes deben comprender textos para aprender los contenidos académicos, pero parece más eficaz que se pusiera énfasis en la enseñanza explícita de los conocimientos y los procedimientos adecuados sobre cómo hacerlo (Duke et al., 2021; Beltrán y Repetto, 2014; Pyle et al., 2017; Zhang, 2018). Por otro lado, se resalta la importancia que tiene que las dificultades que se vayan mostrando en comprensión lectora y en todos sus componentes se detecten precozmente, con el fin de poderlas mejorar o remediar lo antes posible y conseguir que no se incrementen a lo largo de los distintos niveles educativos. En definitiva, los resultados encontrados resaltan la necesidad de incidir a través del currículum escolar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en la Educación Secundaria Obligatoria, así como destaca la importancia de la detección psicoeducativa de sus dificultades desde edades tempranas.

**Conflicto de interés:** Los autores de este artículo declaran no tener conflicto de interés.

**Apoyo financiero.-** Sin financiación.

## Referencias

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*. American Psychiatric Association.
- Álvarez-Cañizo, M., Cueva, E., Cuetos, F., & Suárez-Coalla, P. (2020). Reading fluency and reading comprehension in Spanish secondary students. *Psicothema*, 32(1), 75-83. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.196>.
- Alvermann, D., Unrau, N., & Ruddell, R. (2013). *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1150-1181). International Reading Association.
- Aragón, L., & Caicedo, A.M. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión [Teaching metacognitive strategies to improve reading comprehension. State of the question]. *Pensamiento psicológico*, 5(12), 125-138.
- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología [A classification system for research designs in psychology]. *Annals of Psychology*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Baker, L., & Beall, L. (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. In S. Israel, & G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 373-388). Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315759609>
- Beltrán, S., & Repetto, E. (2014). El entrenamiento en estrategias sobre la comprensión lectora del enunciado del problema aritmético: un estudio empírico con estudiantes de Educación Primaria [Training in strategies on reading comprehension of the statement of the arithmetic problem: an empirical study with primary school students]. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 17(1), 33-48. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.17.num.1.2006.11336>
- Berkeley, S., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2010). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities, 1995-2006: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 31(6), 423-436. <https://doi.org/10.1177/0741932509355988>
- Botsas, G. (2017). Differences in strategy use in the reading comprehension of narrative and science texts among students with and without Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 15, 139-162.
- Britt, M., Goldman, S., & Rouet, J. (2012). *Reading: From words to multiple texts*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203131268>
- Cano, F.J., García, A., Justicia, F., & García, A. B. (2014). Learning approaches and reading comprehension: the role of student questioning and prior knowledge. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 247-265. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10186>
- Carpio, M.V., García M.C., & Mariscal, P. (2012). El papel de la familia en el desarrollo de la comprensión lectora en el cambio de Educación Primaria a Secundaria [The role of the family in the development of reading comprehension in the change from Primary to Secondary Education]. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 129-150. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v10i26.14>
- Cruz, J., & Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: Un meta-análisis [Improving Reading Comprehension in Spanish: A Meta-analysis]. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.9001>
- Duke, N.K., Ward, A.E., & Pearson, P.D. (2021). The Science of Reading Comprehension Instruction. *The Reading Teacher* 74(6), 663-672. <http://doi.org/10.1002/trtr.1993>

- Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R., & León, J. A. (2019). Estrategias para Mejorar la Comprensión Lectora: Impacto de un Programa de Intervención en Español [Strategies to Improve Reading Comprehension: Impact of an Intervention Programme in Spanish]. *Psicología Educativa*, 25, 91 - 99. <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>
- García-García, M.A., Arévalo-Duarte, M.A., & Hernández-Suárez, C.A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar [Reading comprehension and school performance]. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 13(32), 155-174. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n32.2018.8126>
- García, E., Jiménez, J.J., González, D., & Jiménez-Suárez, E. (2013). Problemas de comprensión en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria: un estudio de prevalencia en español [Comprehension Problems in Primary Education and Compulsory Secondary Education Students: A Prevalence Study in Spanish]. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 113-123. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v3i2.28>
- Gonzalez, M.C. (1993). *Análisis metacognitivo de la comprensión lectora: un programa de evaluación e intervención de alumnos de enseñanza primaria*. Universidad Complutense de Madrid.
- González, M.J. & Martín, I. (2006). Análisis del Rendimiento en composición escrita y sus dificultades en Educación Secundaria [Analysis of Performance in written composition and its difficulties in Secondary Education]. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (3), 315 - 326. <http://dx.doi.org/10.1174/021037006778147926>
- González-Valenzuela, M. J., & Martín-Ruiz, I. (2019). Rendimiento académico, lenguaje escrito y motivación en adolescentes españoles [Academic performance, written language and motivation in Spanish adolescents]. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.rale>
- González-Valenzuela, M.J., Martín-Ruiz, I., Rivas-Moya, M.T., & Prieto, G. (2018). Analysis of performance and improvement in Reading and Writing in Preschool. *Revista de Educación*, 382, 225-247. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2018-382-398>
- Guzmán, F., Moreno, C., Gallardo, I., & García, E. (2019). Las inferencias de comprensión textual y los géneros discursivos: un estudio comparado entre Costa Rica y España [The inferences of textual comprehension and discursive genres: a comparative study between Costa Rica and Spain]. *Revista de Educación*, 386, 59-86. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-385-417>
- Herrada-Valverde, G., & Herrada, R. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración [Analysis of the students' reading comprehension process from the construction-integration model]. *Perfiles Educativos*, 39(157), 181-197. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2017.157.58448>
- Iglesias-Sarmiento, V., Carriedo-López, N., & Rodríguez-Rodríguez, J. L. (2015). Updating executive function and performance in reading comprehension and problem solving. *Annals of Psychology*, 31(1), 298-309. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.158111>
- Instituto Nacional de Estadística. (2011). Información estadística [Statistical information]. [https://www.ine.es/prodyser/pubweb/Censos201125Mapas/25\\_mapas\\_flash/files/assets/basic-html/page-1.html](https://www.ine.es/prodyser/pubweb/Censos201125Mapas/25_mapas_flash/files/assets/basic-html/page-1.html)
- Kavale, K.A. y Forness, S.R. (2000). Auditory and visual perception process and reading ability: A quantitative reanalysis and historical reinterpretation. *Learning Disabilities Quarterly*, 23, 253-270.
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In D. Alvermann, N. Unrau, & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 807-841). International Reading Association.
- Langer, J. (2011). *Envisioning literature*, second edition. International Reading Association.
- Lee, S.H., & Tsai, S.-F. (2017). Experimental intervention research on students with specific poor comprehension: A systematic review of treatment outcomes. *Reading and Writing*, 30, 917-943. <https://doi.org/10.1007/s1114-5-016-9697-xLyster>
- León, J. A., & Escudero, I. (2017). Causal inferences in reading comprehension: State of the art. In J. A. León y I. Escudero (Eds.), *Reading comprehension in educational settings. Series of studies in written language and literacy* (pp. 63-99). John Benjamins Publishing Company (e-book).
- Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. (2013). New literacies: A dual level theory of the changing nature of literacy, instruction and assessment. In D. Alvermann, N. Unrau, & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1150-1181). International Reading Association.
- Martínez, E. (1995). *Leer para comprender y aprender [Read to understand and learn]*. CEPE.
- McNamara, D., & Magliano, J. (2009). Toward a Comprehensive Model of Comprehension. *The Psychology of Learning and Motivation*, 51, 297-384. [http://dx.doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2)
- Ministerio de Educación (2010). *PISA 2009. Informe español [PISA 2009. Spanish Report]*. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria [RD126/2014, of February 28, which establishes the basic curriculum for Primary Education], *Boletín oficial del Estado*, 52, 19349-19420.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato [RD 1105/2014, of December 26, which establishes the basic curriculum for Compulsory Secondary Education and Baccalaureate], *Boletín oficial del Estado*, 3, 169-544.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2017). *PIRLS 2016 Estudio internacional de progreso en comprensión lectora Informe español [PIRLS 2016 International Study of Progress in Reading Comprehension Spanish Report]*. MECD.
- Navarro, J.J., & Mora, J. (2012). Evaluación dinámica de las dificultades de aprendizaje de la lectura [Dynamic assessment of reading learning difficulties]. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 27-50.
- OECD (2007). *La lectura en PISA 2000, 2003 y 2006. Marco y pruebas de la evaluación [Reading in PISA 2000, 2003 and 2006. Assessment framework and tests]*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Paris, S.G., & Jacobson J.E. (1984). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Blackwell.
- Pressley, M., & Gaskins, I. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition Learning*, 1(1), 99-113. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-7263-7>
- Pyle, N., Vasquez, A. C., Lignugaris/Kraft, B., Gillam, S. L., Reutzler, D. R., Olszewski, A., Segura, H., Hartzheim, D., Laing, W., & Pyle, D. (2017). Effects of expository text structure interventions on comprehension: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 52(4), 469-501. <https://doi.org/10.1002/rrq.179>
- Robledo Ramón, P., Fidalgo Redondo, R., & Méndez Del Río, M. (2019). Reading comprehension assessment through the analysis of teacher practice and teacher-student interaction. *Revista de Educación*, 384, 97-120. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-384-414>
- Santesteban, E., & Velázquez, K.M. (2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva [Reading comprehension from a didactic-cognitive conception]. *Didáctica y Educación*, 3 (1), 103-110.
- Solis, M., Ciullo, S., Vaughn, S., Pyle, N., Hassaram, B., & Leroux, A. (2012). Reading comprehension interventions for middle school students with learning disabilities: a synthesis of 30 years of research. *Journal of Learning Disabilities*, 45(4), 327-340. <https://doi.org/10.1177/0022219411402691>
- Soriano, M., Chebaani, F., Soriano, E., & Descals, A. (2011). Enseñanza recíproca y autoobservación del uso de estrategias: Efectos sobre la comprensión de textos [Reciprocal teaching and self-observation of the use of strategies: Effects on the comprehension of texts]. *Psicotema*, 23(1), 38-43.
- Welie, C., Schoonen, R., & Kuiken, F. (2018). The role text structure inference skill plays for eighth graders' expository text comprehension. *Reading and Writing*, 31(9), 2065-2094. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9801-x>
- Zhang, L. (2018). *Metacognitive and Cognitive Strategy Use in Reading Comprehension*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-6325-1>