

COMPRENDER LOS TEXTOS PARA ANALIZAR LA REALIDAD. RESPUESTAS SOCIOEDUCATIVAS ANTE LOS RETOS SOCIALES

Larrañaga, Elisa

Universidad de Castilla-La Mancha
Elisa.Larranaga@uclm.es

Yubero Santiago

Universidad de Castilla-La Mancha
Santiago.Yubero@uclm.es

Palabras clave: alfabetización, comprensión textual, intervención social y lectura, formación educadores sociales.

1. Introducción

En la sociedad del siglo XXI se considera esencial que todos los ciudadanos, y muy especialmente los jóvenes, dispongan de las habilidades necesarias para acceder a la información y transformarla en conocimiento. De hecho, se ha convertido en uno de los objetivos fundamentales del sistema educativo. En este sentido, la Comisión Europea (2001) afirma que la lectura sobrepasa el ámbito educativo escolar pues contribuye a la integración social y al desarrollo personal de los individuos.

La sociedad contemporánea nos plantea nuevas realidades sociales, que son un continuo desafío para la educación social (Caride, 2011). Se han generado nuevos espacios, o ya antiguos modificados y ampliados. Espacios que requieren una transformación para incrementar las oportunidades educativas y sociales, que deben activar los procesos de inserción social de las personas implicadas en ellos. Conocemos los bajos índices de lectura de los niños españoles y los resultados de sus niveles de comprensión lectora, reflejados en los distintos informes nacionales. Se trata, sin duda, de una situación preocupante, que nos señala que la mejora de la lectura y de la comprensión lectora de los estudiantes españoles debería convertirse en un objetivo del conjunto de la sociedad.

La lectura no es ajena al campo de la Educación Social, porque desde su origen se han incluido en su ámbito de intervención las prácticas de alfabetización. Aunque en su inicio la alfabetización era concebida exclusivamente como aprendizaje de la lectoescritura, su concepto se ha ido adaptando a las necesidades sociales y, actualmente, la alfabetización abarca un abanico mucho más amplio de intervención. En las últimas décadas hemos sido testigos de un profundo cambio en el replanteamiento de las variables involucradas en el proceso de alfabetización. La situación se reformula en términos sociales (Tolchinsky y Solé, 2009). Sin duda, se ha debido a la introducción de la alfabetización en sentido amplio, como el aprendizaje de competencias para la resolución de los problemas cotidianos. Así, las prácticas de lectura, los hábitos lectores y las competencias de comprensión lectora pasan a formar parte de los programas de educación social.

De este modo, podemos entender que la lectura facilite la visión integradora de la educación social, insertándose perfectamente en la conceptualización actual de educar y educarse en sociedad, para conseguir la plena integración. Para llegar a alcanzarlo es imprescindible trabajar la comprensión y la competencia lectora (Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012).

2. La competencia lectora en la sociedad del conocimiento

La competencia lectora incluye la capacidad de utilizar, comprender, reflexionar e inferir información sobre los textos escritos. Esta competencia solo se alcanza con la práctica lectora, con la ejecución de una lectura activa, en la que el lector se ha de implicar en el texto e ir construyéndolo conforme avanza en la lectura. Este proceso únicamente tiene lugar cuando el sujeto interactúa con el texto, creando su propia lectura y apropiándose de ella.

Sin embargo, en muchos casos se considera la lectura exclusivamente desde la perspectiva instrumental. Resulta contradictorio que entre los objetivos de la educación primaria se incluya el desarrollo del gusto por la lectura y que en las siguientes etapas educativas (obligatorias y no

obligatorias) desaparezca este aspecto por completo, quedando la lectura relegada exclusivamente a su valor instrumental.

La competencia lectora resulta imprescindible. En primer lugar, porque se considera una competencia genérica básica, pero también porque la competencia lectora correlaciona en un alto grado con el nivel de consecución de otras competencias, que componen el mapa de competencias genéricas que deben alcanzar los ciudadanos de nuestro contexto. Los hábitos lectores y la comprensión se derivan de la inmersión en el mundo de los libros. La meta en la creación de hábitos lectores es intentar que la lectura se convierta en un placer, primando la gratuidad y la libertad. Para ello, es imprescindible crear entornos en los que leer y escribir sean actividades cotidianas. Se han de ofrecer no sólo libros, sino la posibilidad de comentar las lecturas, aprendiendo a reflexionar y a opinar, además de intentar implicarse emocionalmente en el texto.

Como hemos comentado, la sociedad moderna, llamada sociedad del conocimiento y la información, requiere de ciudadanos informados, críticos y capaces de crear nuevos conocimientos. Esto es posible solo si los individuos adquieren la competencia lectora que dan las prácticas de la lectura y la escritura, siendo esta un prerrequisito cada vez más esencial para alcanzar el éxito en las sociedades actuales (Clark y Rumbold, 2006). Por tanto, la formación de ciudadanos lectores debiera ser uno de los objetivos fundamentales de la sociedad, ya que el hábito y la motivación hacia la lectura, representará uno de los aprendizajes de mayor trascendencia y en el largo plazo “modelará el talente cívico y cultural de su persona” (Molina-Villaseñor, 2006, p.104).

En estudios recientes se ha puesto especial énfasis en el rol fundamental que cumple la comprensión lectora dentro de las competencias del buen lector (Murphy et al., 2009; Pearson, 2009), por lo cual se ha constituido en un aspecto importante a considerar en la calidad de la educación. Una persona con un compromiso lector buscará nuevas situaciones de aprendizaje, utilizará estrategias innovadoras para aprender y promoverá el auto aprendizaje (Guthrie et al., 2007; Wigfield et al., 2008; Oistein, 2009). A su vez, el gusto por la lectura es un factor más importante en el logro académico de los niños, que el estatus socio económico de sus familias (Kirsch et al., 2002). La lectura por placer sería una buena manera de mejorar estándares de educación y exclusión social (Logan, Medford y Hughes, 2011).

Los resultados en PISA a nivel internacional indican que más que una relación causal directa entre el compromiso con actividades de lectura, uso de estrategias de comprensión y el progreso lector, hay un complemento y desarrollo acumulativo en el tiempo de estas habilidades las cuales formarán al lector competente. En este sentido, los estudios confirman que los niños que han adquirido un mejor nivel de comprensión, tienen una mayor participación en experiencias lectoras, desarrollan una lectura más eficaz y realizan una construcción más sólida de sus hábitos lectores (Latorre, 2007; Olson y Torrance, 2009; Yubero y Larrañaga, 2010).

3. Comprender los textos para apropiarse de la lectura

Para que la lectura llegue a aportarnos sus beneficios es imprescindible que traspasemos la tarea de descodificación y entremos en la construcción de los sentidos textuales. El lector tiene que ser capaz de apropiarse del texto y descubrir los significados que no están explícitos en él. Tiene que usar el texto como una oportunidad para el razonamiento emotivo, cultural y personal. Este proceso necesita la implicación activa del lector. Pérez-Tornero y Sanagustín (2011) proponen una escala conceptual sobre los procesos de lectura, desde una lectura superficial a una lectura profunda o interpretativa, en la que el lector relaciona el texto con otros elementos significativos de su contexto, incluyendo los valores afectivos. Sipe (1998, 2002), a partir de tres variables: cómo se sitúan los lectores ante el texto, qué actividad realizan con el texto y qué uso realizan del texto, diferencia cinco categorías de comprensión lectora: analítica, intertextual, personal, transparente y performativa. En la *comprensión analítica*, el lector se sitúa dentro del texto, empleándolo simplemente como objeto de lectura y realiza su análisis: la situación, los personajes, la trama y el tema. Es un nivel de comprensión primaria que se queda en la analítica de los elementos narrativos tradicionales. En la *comprensión intertextual*, la posición del lector es intertextual y refleja la capacidad de relacionar la historia con otros textos y productos culturales (películas, anuncios...). Implica poder colocar el texto dentro del conjunto de la narración literaria. En la *comprensión personal*, el lector se sitúa desde el texto, personalizándolo y conectándolo con su vida. Consiste en hacer conexiones entre nuestra vida y las tramas y los personajes de la narración. Indica una doble vía, usar algo del texto para comprender nuestra vida y comprender nuestra vida empleando el texto. Son conexiones del texto a la vida y de la vida al texto. El aspecto de comprensión lectora que se subraya es la conciencia del lector sobre sus reacciones y sus sentimientos con los aspectos literarios. En la *comprensión*

transparente, los lectores hacen inmersión en el texto fusionándose con él e identificándose dentro de la narrativa. Convirtiendo la historia en su propia identidad. Indica una implicación profunda en la historia; y en la *comprensión performativa*, el lector entra en el texto y lo manipula según sus propios intereses y necesidades. Se corresponden con intervenciones en las que el lector quiere dominar el texto y controlar la conversación con críticas directas y/o burlas del texto, manipulando para desviar la atención del tema narrativo.

Los lectores activan diferentes metacogniciones, según la actividad que tengan que llevar a cabo y el tipo de texto, para seleccionar la información, interpretar el significado o activar su propia experiencia y el conocimiento que le aporta la lectura en su vida. La competencia lectora asume los procesos de lectura como medios para utilizar el lenguaje escrito en nuestra vida diaria. Karbalaei y Rajyashree (2010), afirman que el resumen favorece el desarrollo de estrategias de autorregulación que tienen un impacto positivo sobre la construcción del conocimiento y el aprendizaje a partir del texto. Llevando a una comprensión profunda del texto por la mejora de los procesos de la metacompreensión (Winne y Hadwin, 1998) y la unión con el conocimiento previo del lector (Witrock y Alessandrini, 1990). Diversos autores han señalado que la estrategia de resumen consolida la comprensión al dirigir al lector hacia la idea principal más fácilmente (Dewitz, Jones y Leahy, 2009; Marzano, Pickering y Pollock, 2001; Presseley, 2000), siendo especialmente efectiva en los lectores con menores estrategias lectoras (Chambers, Almasi, Carter, Rintamaa y Madden, 2010).

4. Analizar la realidad desde la literatura

Desde este marco conceptual, si la reflexión, el análisis, la empatía y la apropiación personal del texto no forman parte del proceso lector, este no alcanza su verdadero objetivo. Es imprescindible ubicarse en un proceso interactivo entre el texto y el lector (Teoría interactiva), en el que el lector integra la narrativa a partir de su experiencia previa y le asigna un significado personal al texto.

Los libros nos presentan otros escenarios, situaciones, contextos y personas que, en lo esencial, no difieren sensiblemente de nuestra propia realidad. Las obras literarias que plantean distintos conflictos sociales o culturales, permiten al lector entender que otros antes que ellos pasaron por situaciones similares, provocando una activación que puede ayudar a conocer, entender y/o sobrellevar los propios conflictos. En definitiva, la literatura nos puede ayudar a comprender mejor nuestra propia vida. Es por lo que resulta imposible hablar de lectura y de literatura sin considerarlas parte del desarrollo personal de los individuos.

Existe una estrecha relación entre lectura y socialización, no solo en el sentido de conocer y asimilar normas, creencias y valores establecidos en la comunidad, sino también en el sentido de dotar a la persona de elementos de comparación y análisis para desarrollar un espíritu crítico hacia la estructura de su propio contexto y de la sociedad. Así se puede entender que la lectura facilite la visión integradora de la intervención psicosocial, insertándose perfectamente en la conceptualización actual de educar y educarse en sociedad. El valor pedagógico de la lectura está en las experiencias narradas, reales o ficticias, que nos abren expectativas de vida y nos pueden fortalecer personalmente ofreciéndonos posibilidades de aprendizaje social y de desarrollo personal. La lectura puede ofrecer tantos matices como lectores se enfrenten a ella. Como afirman Tizio y Nuñez (2009), la lectura supone un sujeto activo que establece el sentido y construye el mundo en el que este habita de forma personal. Porque la lectura, cuando es una tarea activa y comprensiva, moviliza al lector, le conmueve y despierta su cognición y sus emociones. Cuando un lector se introduce en un texto va construyendo un cuadro mental sobre la narración, llega a identificarse con los personajes y las situaciones, y queda inmerso emocionalmente con el texto. Los acontecimientos que transcurren en el relato, así como los personajes que cobran vida a través de las palabras, se convierten en experiencias vicarias que pueden tener influencia en la orientación de sus actitudes, comportamientos y en sus propios juicios morales. El poder socializador de los relatos radica en su fuerza emotiva, en su capacidad para presentarnos, con el distanciamiento que permite la ficción, nuestros propios sentimientos, inquietudes y conflictos internos. La lectura nos ofrece la posibilidad de interpretar el mundo a través de las realidades que reflejan las historias.

5. Intervención social, lectura y realidad: un reto de la Pedagogía Social

La narrativa es un mecanismo central de transmisión del conocimiento social. En todas las culturas se han utilizado los relatos para facilitar el conocimiento de la experiencia. No se hacían discursos ni se imponían sermones, simplemente se explicaban historias que reflejan las dificultades de la vida, los peligros, cómo resolver conflictos... Recordemos cualquiera de los cuentos tradicionales que nos han narrado en nuestra infancia. Sugieren imágenes que nos ayudan a

canalizar nuestros miedos, nos enseñar a luchar contra las dificultades de la vida y enfrentarnos a situaciones inesperadas hasta dominar los obstáculos y vencerlos. Hace más de 25 años Bettelheim (1986) ya consideraba que los cuentos populares, por la trama y por el desenlace, son excelentes recursos para ayudar a resolver los conflictos emocionales y construir una personalidad más equilibrada. De forma similar, Burns (2005) afirma que las narraciones pueden servir para mejorar, enriquecerse y fortalecerse. Para Parkin (2004) escuchar, conversar y discutir un relato, permite el pensamiento analítico para luego poder transferir lo aprendido a la situación real y propia.

Si entendemos, de acuerdo con Petrus (2004, p.105), que la educación es seducción, no se nos ocurre nada más seductor que una buena historia, que un texto literario de calidad adecuado a la edad y a los intereses del lector. Pero ya lo hemos visto, no es nada nuevo, supone simplemente aprender de nuestra historia y retomar la narrativa para educar socialmente. Para crear competentes lectores y realizar una intervención social desde la lectura es necesario que los profesionales activen en sí mismos, y sean capaces de despertar en los lectores, la interacción personal con el texto. Tienen que poner en marcha lo que denominamos 'estrategias metacognitivas socioeducativas'. Nos referimos a las estrategias que hemos comentado previamente: comprender e interpretar la lectura, inferir una visión de la realidad, plantearse el comportamiento de los personajes, analizar los contextos del texto, aplicar la lectura a distintos aspectos de la propia vida y extraer conclusiones sobre el relato.

¿Están los educadores sociales capacitados para trabajar las competencias lectoras? ¿Se puede ser un formador en alfabetización lectora si no se es un competente lector?

6. Comprender los textos para analizar la realidad: un estudio piloto con profesionales de la intervención social

Presentamos brevemente los resultados de una investigación piloto llevada a cabo con estudiantes de Educación Social y de Trabajo Social en los que intentamos dar respuesta a los interrogantes planteados. Han participado 212 estudiantes de tercero y cuarto curso de Grado de ambas titulaciones.

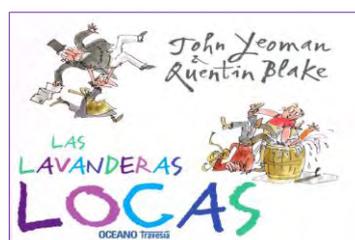
Las variables de estudio han sido las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos, las teorías implícitas de comprensión lectora, el hábito lector, el nivel de comprensión textual narrativa y el análisis de propuestas de animación lectora. Para evaluar el empleo de las estrategias metacognitivas de comprensión en textos narrativos hemos realizado una adaptación del MARSÍ (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory, Mokhtari y Reichard, 2002, adaptado al castellano por Gómez, Solaz y Sanjosé, 2012), mide la autopercepción sobre el uso de estrategias de lectura de textos narrativos.

Las teorías implícitas de comprensión lectora se han evaluado empleando el Cuestionario de Teorías Implícitas sobre la Comprensión de Textos (Makuc, 2011). Para nuestro estudio nos interesaba conocer el hábito lector de los estudiantes para poder clasificar en lectores y no lectores. Para medir el hábito de lectura hemos empleado el cruce de las medidas de frecuencia lectora y de intensidad lectora de forma similar a otros estudios (Yubero y Larrañaga, 2010). Hemos considerado lector al estudiante que lee como mínimo más de 2 libros al año y lee de forma regular en su tiempo libre (como mínimo alguna vez a la semana).

Los resultados confirman que los lectores alcanzan un nivel superior de comprensión y siguen la teoría interactiva en el procesamiento metacognitivo de la lectura activando también las estrategias socioeducativas. En contraposición, los estudiantes no lectores afirman que comprender el texto es solamente reproducir su significado (teoría lineal).

Esta diferente concepción de la lectura y de la frecuencia lectora se refleja en la elaboración de actividades de animación a la lectura (Cuadro 1). Las propuestas reflejan su propia actividad cognitiva lectora, en los no lectores predominan las actividades centradas en el significado del texto y en su descripción, también propuestas de actividades totalmente desvinculadas con el contenido del libro. Los estudiantes lectores proponen actividades de desarrollo de la empatía con los personajes, análisis de las situaciones y del contexto de la narrativa, identificación con los conflictos que viven los personajes, adaptación al contexto actual y tareas que vinculan la lectura con la experiencia del lector.

Cuadro 1. Actividades de animación según el hábito lector



Actividades de animación lectora

NO LECTOR

- Preguntas sobre los personajes
- Señalar las ideas principales
- Explicación palabras que no entienden
 - Leer en voz alta
 - Representar la historia
 - Dibujar los personajes
 - Puesta en común
- Elegir la página que más les gusta
- Actividades generales: leer, ir a la biblioteca, cuentacuentos, lecturas obligatorias, sustituir examen por lectura

LECTOR OCASIONAL

- Analizar cómo se sienten las lavanderas
- Identificar discriminación lavanderas
 - Cambio de roles
- Situaciones actuales similares al texto
- Adaptar los personajes al contexto actual
 - ¿Qué harías tú si fueras lavandera?
 - ¿Cómo serían si fueran Aido Avaro?
 - Recordar sus travesuras
 - Relación jefe/trabajadores

7. Conclusión

Los resultados confirman que las pautas de comprensión textual dirigen el propio comportamiento lector y la propuesta de actividades que realizan estos profesionales cuando trabajan con niños y jóvenes. Entendemos pues, que es necesario incluir en el curriculum de formación de estos profesionales de la intervención social competencias y contenidos vinculados con los procesos de alfabetización lectora.

Como afirma Sáez Carreras (2009, p.19), la formación de los educadores sociales tiene que ser "sólida y congruente, oportuna y relacional con las situaciones profesionales que habrán de afrontar". No nos cabe ninguna duda, la alfabetización lectora es un aprendizaje social, además de curricular, y permite, a su vez, potenciar los aprendizajes sociales. ¿Podemos dejar pasar de largo nuestra responsabilidad como profesionales en este campo? ¿Puede la universidad (los profesores universitarios) cerrar los ojos ante la formación de los profesionales de la intervención social sobre una realidad educativa relevante en nuestro contexto actual?

8. Referencias bibliográficas

- Bettelheim, B. (1986). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Grijalbo.
- Burns, G. W. (2005). *El empleo de la metáfora en psicoterapia*. Barcelona: Masson.
- Caride, J.A. (2011). La Pedagogía Social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción. *Educació i Història. Revista d'Historia de l'Educació*, 18, 37-59.
- Chambers, S., Almasi, J. F., Carter, J. C., Rintamaa, M. y Madden, A. (2010). The impact of a strategy-based intervention on the comprehension and strategy use of struggling adolescent readers. *Journal of Educational Psychology*, 102, 257-280.
- Clark, C. y Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. London: National Literacy Trust.
- Comisión Europea (2001). *European Report on the quality of school education: Sixteen quality indicators*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Dewitz, P., Jones, J. y Leahy, S. (2009). Comprehension strategy instruction in core reading programs. *Reading Research Quarterly*, 44 (2), 102-126.

- Gómez, A., Solaz, J.J. y Sanjosé, V. (2012). Competencia en lengua inglesa en estudiantes universitarios españoles en el contexto del EEES: nivel de dominio lingüístico, estrategias metacognitivas y hábitos lectores. *Revista de Educación*, 359, 175-183.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M y Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282-313
- Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en Educación Primaria. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18 (1), 184-202.
- Karbalaei, A. y Rajyashree, K.S. (2010). The impact of summarization strategy training on university ESL learners' reading comprehension. *International Journal of Language Society and Culture*, 30, 41-53.
- Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J. y Mendelovits, J. (2002). *Reading for change performance and engagement across countries results from Pisa 2000*. OECD.
- Latorre, V. (2007). Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la E.S.O. *Ocnos*, 3, 55-76.
- Logan, S., Medford, E. y Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21, 124-128.
- Makuc, M. (2011). Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes. *Estudios Pedagógicos*, 1, 237-254.
- Marzano, R.J., Pickering, D.J. y Pollock, J.E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Danvers: ASCD.
- Mokhtari, K. y Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Molina-Villaseñor, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos*, 2, 103-120.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N. y Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101, 740-764.
- Oistein, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19, 252-256.
- Olson, D. R. y Torrance, N. (Eds.) (2009). *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Parkin, M. (2004). *Tales for coaching: Using stories and metaphors with individual and small groups*. London: Kogan Page.
- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. En S.E. Israel y G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading Comprehension* (pp.3-31). New York: Routledge.
- Pérez-Tornero, J.M. y Sanagustín, P. (2011). De la lectura superficial a la lectura profunda: una escala de las operaciones de lectura en un contexto TIC. *Lenguaje y Textos*, 34, 17-27.
- Petrus, A. (2004). Educación social y educación escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 11, 87-110.
- Presseley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? En M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson y R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. 3 (pp. 545-561). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sáez Carreras, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 9-20.
- Sipe, L. (1998). The construction of literary understanding by first and second grades in response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 33(4), 376-378.

- (2002). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read alouds. *The Reading Teacher*, 55(5), 476-483.
- Tizio, H. y Nuñez, V. (2009). La formación de lectores y los distintos soportes de la lectura. En S. Yubero, J.A. Caride y E. Larrañaga (Coords.), *Sociedad educadora, sociedad lectora* (pp. 381-385). Cuenca: Servicio de Publicaciones UCLM.
- Tolchinsky, L. y Solé, I. (2009). Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 32, 131-140.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S. L., McRae, A. y Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools*, 45, 432-445.
- Winne, P.H. y Hadwin, A.F. (1998). Studying as self-regulated learning. En D.J. Hacker, J. Dunlosky y A.C. Graesser (Eds), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277-304). Hillsdale NJ: LEA.
- Wittrock, M.C. y Alessandrini, K. (1990). Generation of summaries and analogies and analytic and holistic abilities. *American Educational Research Journal*, 27, 489-502.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos*, 6, 7-20.