

**LITERACIDAD, COMPRENSIÓN LECTORA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.  
APORTES PARA LA ENSEÑANZA**

**MARÍA ALEJANDRA PEDRAGOSA**

Universidad Nacional de La Plata/Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/ Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales/ Departamento de Ciencias de la Educación/  
alepedragosa@gmail.com

**LOZADA MARÍA JULIA**

Universidad Nacional de La Plata/Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/ Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales/ Departamento de Ciencias de la Educación/  
lozadamjulia@gmail.com

**PALACIOS ANALIA MIRTA**

Universidad Nacional de La Plata/Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/ Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales/ Departamento de Ciencias de la Educación/  
analiapalaciosunlp@gmail.com

**Resumen** Este trabajo presenta avances de una investigación que se viene desarrollando desde la Universidad de La Plata y el Ministerio de Educación de Argentina en escuelas de educación primaria y secundaria de la provincia de Buenos Aires. En sus objetivos indaga la literacidad en las prácticas lectoras estableciendo relaciones con el aprendizaje escolar, en grupos de estudiantes de distintos sectores socioeconómicos. Los fundamentos se nutren de aportes en el campo de la Psicolingüística Cognitiva y la perspectiva ausubeliana de la Psicología Educativa. En la metodología aplica dos Test de Comprensión Lectora validados en una investigación previa, uno sobre la lectura de un texto narrativo y el otro, de un texto explicativo; un Test de Habilidades Metalingüísticas; la lectura y el resumen de un texto descriptivo – explicativo; observaciones de prácticas de lectura en aulas y entrevistas a docentes. Los resultados permiten describir comparativamente a través de estadísticos los desempeños grupales y analizar con criterio psicopedagógico algunas tareas lectoras de relevancia para la literacidad y el aprendizaje escolar. La conclusión aporta a la enseñanza de la lectura, para que los estudiantes construyan aprendizaje necesario para participar de la cultura letrada, sin exclusiones.

**Palabras Clave:** Comprensión de palabras – Literacidad – comprensión lectora – Aprendizaje significativo

**Abstract** This work presents the progress of an investigation that has been developed by the University of La Plata and the Argentine Ministry of Education in schools for primary and secondary education of the Buenos Aires state. Its objectives are the research of reading practices to establish relationships with school learning, in groups of students from different socio-economic sectors. The foundations are based by contributions in the field of cognitive psycholinguistic and ausubelian perspective of Educational Psychology.

The methodology includes: two Reading Comprehension Test that they were validated in a previous research, one about a narrative text and the other an explanatory text; one test of meta-linguistic skills; the reading and the summary of a descriptive explanatory text; observations of reading practices in classrooms and interviews with teachers.

The results allow to describe comparatively the group performances through statistical data and analyzing with a psychopedagogical approach some reading tasks with relevance to the literacy and school learning. The conclusion provides some ideas to the teaching of reading, thus the students build the necessary learning to participate in the literate culture, without exclusions.

**Key Words:** Understanding words - Literacy - reading comprehension - Meaningful learning

## **1. Introducción**

Numerosas investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de los géneros discursivos en la escuela muestran cómo las desigualdades sociales de las aulas se reflejan en las prácticas de literacidad y comprensión de textos (Palacios, 2013; Palacios y Barreyro, 2014, Lozada y Gandini, 2013). El acceso a la cultura escrita posibilita la conformación de la mente letrada, que se expresa en los modos en que las personas piensan sobre sí mismas y el mundo. En Argentina, los resultados de las evaluaciones oficiales muestran que el porcentaje de estudiantes con desempeño lector "bajo", en el primer ciclo de la Educación Primaria, se acrecienta en la Educación Secundaria (Fuente: Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Cultura y Educación, Operativo Nacional de Evaluación, 2010). Este trabajo presenta resultados preliminares de avance del Proyecto de investigación "Literacidad y aprendizaje: implicaciones en la formación docente, evaluación y orientación escolar, que venimos desarrollando en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires desde la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de La Plata, financiado por el Ministerio de Educación de Argentina. El Proyecto tiene como principal finalidad indagar la literacidad en las prácticas lectoras estableciendo relaciones con el aprendizaje escolar.

## **2.- Marco teórico**

El concepto "literacidad" rompe con los modos tradicionales de entender la alfabetización y las locuciones derivadas (analfabeto, inculto, iletrado) y se vincula a miradas más inclusivas de la educación (Cassany, 2006, Palacios, 2015). La literacidad no solo es importante como medio de acceso a nueva información; sino también, para tomar conciencia sobre el lenguaje, los nuevos conceptos, significados y elementos componentes (Olson, 2009). En la actualidad, la estructura de los textos y sus géneros han cambiado respecto de los modelos tradicionales de lectura y escritura (Olson, 1997). y presuponen distintos conocimientos y habilidades lectoras (Cassany, 2006). Saber leer incluye buscar, localizar, seleccionar, valorar y contrastar información de diversos documentos; reconocer la diversidad de significados y fuentes, monitorear y autorregular de manera activa los procesos de lectura, entre otras habilidades (Kintsch y Mangalath, 2011).

La comprensión de un texto supone la construcción gradual de una representación mental. En primer lugar, el lector elabora una representación mental de la superficie del texto, que incluye la identificación de las palabras y sus relaciones sintácticas y semánticas, en el mismo orden en que aparecen en el texto. De este proceso emergen ideas denominadas "microestructuras". En un nivel más elaborado, se genera la "base del texto" compuesta por conceptos y proposiciones. El lector verifica a qué se refieren las microestructuras o ideas leídas. Si encuentra que esas ideas se refieren coherentemente a algo, las conserva para continuar procesando el texto. En caso contrario, si encuentra que le falta información, se produce una "brecha" en la

continuidad o coherencia; entonces, el lector puede resolverla efectuando inferencias que permiten ajustar la información aparentemente inconsistente a la representación establecida. Esto último depende del conocimiento previo disponible y de la habilidad de los procesos inferenciales que sirven para activar ese conocimiento. En cada ciclo de lectura se reducen las microestructuras y se va formando una "macroestructura" de ideas. La macroestructura tiene forma jerárquica. Esto quiere decir que las informaciones se reorganizan en la memoria de acuerdo con la importancia que le asigne el lector. Finalmente, el lector elabora un modelo de la situación o mundo descrito en el texto. Este modelo incluye parámetros temporales, espaciales, causales e interpersonales análogos a los que utilizamos para codificar la experiencia en las situaciones reales (Kintsch, 1998; Van Dijk, 1983)

Aprender de un texto representa tanto un proceso como un producto ligado a la comprensión y se manifiesta en la medida en que los alumnos utilizan en forma productiva los significados de la lectura en nuevos ambientes o problemas (Kintsch, 1998, p. 328-329). El aprendizaje puede ser descrito a través de unas dimensiones comunes con la comprensión lectora. Por una parte, el aprendizaje está inevitablemente entrelazado con el conocimiento, tanto en términos del conocimiento que el lector aporta al texto (sobre el vocabulario, la forma del texto, la situación comunicativa, el objeto al que se refiere, etc.) como en el que deriva de él. Por otra parte, el aprendizaje se ve facilitado por el conocimiento de las estructuras y rasgos comunes de los textos, por la posesión de un repertorio de estrategias generales y de dominio específico, y por los propósitos y disposiciones motivacionales (Alexander y Jetton, 2003, p. 202.). Considerando lo postulado por Ausubel (2001), la construcción de significados en la lectura requiere que el alumno posea los conocimientos previos necesarios para relacionarlos de modo intencional, sustancial (y no arbitrario) con el texto. El autor distingue tres formas de aprendizaje significativo en función de cómo se produce la integración de los nuevos conocimientos en la estructura cognoscitiva (Moreira, 1997, 2005): I.- Subordinado, los nuevos conocimientos son integrados en conocimientos previos de mayor nivel de generalidad y abstracción (inclusores); II.- Supraordenado, los nuevos conocimientos son de mayor nivel de abstracción y generalidad y III.- Combinatorio, los nuevos conocimientos son conectados en forma aproximada y comparativa con los conocimientos previos.

Los conocimientos previos del lector no sólo están referidos al conocimiento sobre los contenidos del texto, éstos también hacen referencia al conocimiento sobre la organización particular del texto, la situación comunicativa y los recursos textuales. En comparación con la narración, el texto explicativo resulta más difícil para los estudiantes tanto por su estructura organizativa y el uso de tecnicismos; como por la complejidad de los procesos cognitivos implicados en su comprensión (Vidal Abarca y Gilabert, 2003), que se vinculan a la modalidad de pensamiento lógico científico (Bruner, 1988). Las dificultades en la comprensión lectora dependen de tres variables principales que pueden

ser abordadas desde la enseñanza para aprender de los textos: a) La complejidad sintáctica, determinada por la propia complejidad de las ideas; b) La densidad conceptual que puede ser controlada, presentando los nuevos conceptos en relación con conceptos ya conocidos y, c) La organización y estructura del texto.

### 3.- Metodología

La investigación se inscribe en los estudios de tipo descriptivo – exploratorio y asume un diseño metodológico mixto basado en la aplicación de distintos instrumentos de recolección de información, a saber:

a) DosTest de Comprensión Lectora validados en una investigación previa (Palacios, 2012). Uno de ellos presenta un texto narrativo y el otro, un texto con predominio explicativo. Ambos textos están seguidos de una serie de 36 ítems de tipo cerrado, con un enunciado, cuatro opciones de respuesta y una única correcta o válida. Básicamente, los ítems examinan las capacidades de los estudiantes para inferir e integrar información y comprender el significado de palabras y sus relaciones en los textos.

#### **LA VENDETTA (fragmento)**

Finiquitada la guerra de la independencia, Juan piantó para su casa, donde lo aguantaba su papusa, María. El troteo de vuelta no fue simple. Se le cruzaron unas ventolinas de la marosca y un mostro miti-miti mina y rope. Además, su barco naufragó en los pagos de Perez, que lo engatusó y enchanchizó a varios marineros.

Por ahí, se le apersonó la diosa Mita y le batió: "Juan, lamento que hayas yirado tantos abriles para volver a tus pagos, y te voy a dar una mano". Entonces, lo emperifolló para que no lo reconocieran: le marchitó la caripela, le blanqueó el lope, lo empilchó con andrajos. Es decir, lo hizo más ñaupa. Después le chantó: "Bueno, rey Juan, hago todo esto porque en tu casa hay balurdo". Tu papusa tiene ciento doce pretendientes que te dan por fiambre y quieren casarse con ella para birlarte el trono. Vos hacete el chancho rengo y vamos a ver qué pasa".

Otra consecuencia del tráfico náutico (fragmento)

#### **OSTREROS EN RIESGO**

Miles de ostreros mueren cada año de cólera aviar, y la especie se ve seriamente amenazada. Es otra consecuencia del excesivo tráfico náutico en nuestras costas.

Chubut- La Asociación Argentina de Defensa de los Animales del Sur (AADAS) presentó días pasados un informe en el que advierte el alarmante descenso del número de ostreros en las costas de esta provincia, a causa del tráfico náutico y sus perniciosos efectos. "Diez años atrás, hacia el mes de septiembre, las playas del sur de nuestro país aparecían atiborradas de ostreros que, después de aparearse y reproducirse, regresaban al océano Pacífico. El estudio que presentamos este año revela una alarmante merma de estos extraños plumíferos", sostiene Amelia González, una de las científicas a cargo de la investigación.

b) Test de Habilidades Metalingüísticas Nº 2, THAM-2 (9-14 años) diseñado y validado por Pilar Nuñez Delgado y María Antonietta Pinto (Pinto y Núñez Delgado, 2015). Examina las capacidades cognitivas, lingüísticas y metalingüísticas generales. Reúne un total de 96 ítems estructurados en seis pruebas: Comprensión, Sinonimia, Aceptabilidad, Ambigüedad, Función gramatical y Segmentación fonémica.

Ejemplo de un ítem del THAM Nº2, prueba de comprensión

El niño se comió el pescado

Pregunta lingüística: *¿Quién fue comido?*

Pregunta metalingüística: *¿Por qué estás tan seguro de quién fue comido*

- c) Lectura y resumen de un texto descriptivo – explicativo titulado para examinar más en profundidad la construcción de la macroestructura y microestructuras del texto, estableciendo relaciones con el desarrollo de las habilidades metalingüísticas.
- d) Observación de prácticas de lectura en el aula para recabar información sobre factores contextuales que inciden las habilidades de literacidad, la formación de los lectores y el aprendizaje escolar.
- e) Análisis psicopedagógico de las prácticas de lectura y evaluación
- f) Entrevistas en profundidad a docentes para examinar sus concepciones acerca de la comprensión lectora en el marco de la literacidad.

### **3.1 - Muestra**

Al momento, los dos Test de Comprensión Lectora (Palacios, 2012) se administraron a 312 estudiantes del 6º año de la educación primaria mientras que el Test de Habilidades Metalingüísticas Nº 2, THAM-2 (Pinto y Núñez Delgado, 2015) fue administrado a 190 estudiantes de aulas de 4º a 6º años de la educación primaria.

### **3.2 - Procedimientos**

El Test de Comprensión Lectora (Palacios, 2012) se aplicó en dos sesiones grupales, una sesión para el texto narrativo y, otra, para el texto explicativo. En cuanto al Test de Habilidades Metalingüísticas Nº 2, THAM-2 (Pinto y Núñez Delgado, 2015) fue administrado en varias sesiones grupales. En los grupos de 4º año la experiencia abarcó 3 sesiones de trabajo, y dos sesiones en los 5º y 6º años. Al finalizar este Test los estudiantes realizaron la lectura y el resumen del texto "El oso panda".

## **4.- Resultados y discusión**

A continuación, se discuten algunos resultados principales del avance de la investigación.

- a) La lectura del texto narrativo resultó más fácil comparativamente con el texto explicativo. Las diferencias en la comprensión de los tipos de textos no resultaron estadísticamente significativas ( $p > 0.01$ ). En todos los casos, las diferencias en las habilidades lectoras aparecieron entre los grupos de estudiantes de aula, según el nivel socioeconómico estimado por las autoridades locales, directivos y maestros. Los estudiantes de nivel socioeconómico medio-alto obtuvieron los promedios más altos, tanto en la lectura del texto narrativo como en el explicativo. La comprensión de ambos tipos de texto marcó una diferencia estadísticamente significativa respecto de los estudiantes de nivel socioeconómico medio bajo (narración,  $t = 6,997$   $p < 0.001$ ; explicación,  $t = 5,49$   $p < 0.001$ ). Al interior de cada grupo no existieron diferencias significativas en la comprensión de los textos.

	Texto narrativo			Texto explicativo		
	Promedio Comprensión lectora	Desvío	N	Promedio Comprensión lectora	Desvío	N
Muestra total	49,05	17,12	154	46,76	16,58	158
Estudiantes de aulas de NSE medio-alto	55,53	14,70	83	51,85	15,73	87
Estudiantes de aulas de NSE medio-bajo	41,67	16,77	71	40,97	15,70	71

**Tabla 1.** Porcentaje promedio de respuestas correctas en los tests de comprensión lectora, de estudiantes de aulas de niveles socioeconómicos medio – alto y medio bajo.

b) Integrar información distribuida a lo largo del texto es un proceso cognitivo que resulta de complejidad para los estudiantes. Las dificultades en la integración se acentúan en la lectura del texto explicativo. A modo de ejemplo se presenta un ítem del Test de Comprensión Lectora y su correspondiente ficha técnica que indaga la construcción del significado global.

*El texto trata principalmente de*

- a) las alteraciones ecológicas que produce el tráfico náutico.
- b) la muerte de miles de ostreros y el riesgo que sufren las especies.
- c) las experimentaciones realizadas para recuperar los ostreros enfermos.
- d) la alarmante merma de los ostreros en la costa de la provincia de Chubut.

Ficha Técnica	
Proceso Cognitivo	Integrar información distribuida a lo largo de todo el texto.
Respuestas correctas	B: 48 %

c) La elaboración de resúmenes muestra también las habilidades para realizar inferencias sobre el significado global del texto. En el resumen del texto "El oso panda" los estudiantes toman parcialmente o de manera fragmentada la información.

d) Elaborar inferencias a nivel microestructural (párrafo) se facilita cuando se poseen los conocimientos previos necesarios para establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias con el tema de la lectura. Como se aprecia en el siguiente ítem, más de la mitad de los estudiantes (65%) marcó la opción correcta (D). Esto revela que son capaces de inferir el significado del tecnicismo "ostrero", usando las "pistas" del texto, como "extraños plumíferos" o "alimento que embuchan", con apoyo en sus conocimientos previos sobre las aves. Esto implica que tuvieron que recuperar información de la memoria a largo plazo y, también, generar nuevos significados a partir de conectar los conocimientos previos con el texto.

*El ostrero es un*

- a) pez.
- b) alga.
- c) molusco.
- d) ave

Ficha Técnica	
Proceso Cognitivo	Inferir información distribuida en un párrafo.
Respuestas correctas	D: 65%

e) Inferir un campo semántico pone en juego la habilidad para establecer relaciones y clasificaciones conceptuales. El siguiente ítem muestra que el 50% de los estudiantes reconoce que "seres vivos" es un hiperónimo, un concepto supraordenador de mayor nivel de abstracción y generalidad. Los distractores "aves" y "razas" son hipónimos, conceptualmente están subordinados.

*Las expresiones "ostreros", "especies", "ejemplares" y "animales no domésticos" pueden ser englobadas por la expresión*

- a) "seres vivos".
- b) "plumíferos".
- c) "aves".
- d) "razas".

Ficha Técnica	
Proceso Cognitivo	Inferir la designación del campo semántico (hiperónimo).
Respuestas correctas	A: 50%

f) En la resolución de las pruebas del Test de Habilidades Metalingüísticas N° 2, THAM-2se observan diferencias en los conocimientos lingüísticos y metalingüísticos que se asocian al nivel de escolaridad y currículum escolar. Los estudiantes de 4º año reconocen las estructuras y relaciones gramaticales, apoyándose en el uso del lenguaje en el contexto. En su gran mayoría las respuestas son "es así porque sí", "porque está escrito en el papel"; "me di cuenta cuando leí la oración". En los estudiantes de 5º y 6º años los conocimientos en su gran mayoría, son pertinentes pero insuficientes. Entre otros aspectos, no consiguen aislar las unidades semántico -gramaticales de los problemas que se le presentan, elaborar paráfrasis, reconocer expresiones sinónimas, desambiguar el significado de palabras, definir palabras presentadas en parejas, aislar fonemas vocálicos y consonánticos que se repiten en una palabra.

## 5. – Conclusión:implicancias para la enseñanza

A lo largo de este trabajo se han expuesto algunos resultados provisionarios de la investigación que venimos implementando en escuelas de distintos sectores socioeconómicos de la provincia de Buenos Aires, Argentina; con la finalidad de indagar las prácticas de literacidad y aprendizaje en los estudiantes. En los test de comprensión lectora los desempeños más altos son alcanzados por los estudiantes de escuelas de nivel socioeconómico más alto. La comprensión del texto narrativo resultó más fácil en comparación con el texto explicativo, para todos los estudiantes. La narración como práctica social letrada está más extendida entre los estudiantes y su enseñanza se ve fortalecida en la escuela. En contraposición, la comprensión del texto explicativo fue significativamente mayor en los estudiantes de sector socioeconómico medio-alto. Esto tiene implicaciones importantes para la enseñanza de la lectura, considerando que este tipo de texto es el que predomina en los libros escolares que se utilizan con frecuencia, para estudiar y aprender nuevos conocimientos.

Las tareas verbales que resultaron más difíciles para los estudiantes son las que demandan desplegar mayores habilidades cognitivas y aplicar conocimientos escolares básicos. Así, por ejemplo, los estudiantes tuvieron dificultades para integrar partes del texto e identificar el tema de la explicación. Esta operación se relaciona con la construcción de un modelo mental de representación del texto y supone el reconocimiento del significado de las palabras y proposiciones; estableciendo relaciones en el texto; y con los conocimientos previos del lector. Estos conocimientos facilitan la lectura, pero no garantizan por sí solos la construcción de significados. Se necesita además, dominar los procesos de elaboración de nuevos conocimientos usando el contenido del texto. Por consiguiente, postulamos que tanto la comprensión como el aprendizaje a partir de textos, se benefician en la medida que los estudiantes disponen de mayor dominio de los procesos de lectura y de conocimientos previos pertinentes; y se les provee de tareas de lectura que progresivamente posibiliten la adquisición de tales procesos y conocimientos. Hemos visto que los lectores tienden a tomar el camino de menor resistencia, y si consideran que están comprendiendo el texto fácilmente, no activan sus conocimientos previos ni se interesan vincularlos con el contenido del texto. No se molestan en distinguir información importante, reconocer la organización del texto, extraer el significado global y realizar preguntas sobre el significado de palabras u oraciones. Por tanto, subrayamos la necesidad de estimular desde la enseñanza la disposición activa de todos los conocimientos y habilidades cognitivas disponibles de los estudiantes durante la lectura. Esto implica que tomen conciencia de la complejidad de la lectura y se conviertan en verdaderos protagonistas de su comprensión y aprendizaje, en clave metacognitiva.

Las prácticas de lectura deben facilitar actividades colaborativas entre pares que den lugar a la construcción de una representación coherente y articulada del significado del texto; la formulación de preguntas para detectar las ideas más importantes y confrontar con las propias ideas. El uso de organizadores previos en la preparación de la lectura es una ayuda extra textual que facilita a los lectores conectar los nuevos conocimientos con lo ya conocido. De igual manera, las preguntas, los títulos, resúmenes, esquemas de contenidos y mapas conceptuales (Novak y Gowin, 1998; Riera, Pedragosa y Palacios, 1995, 1996; Riera y Pedragosa, 1997); que permiten trabajar la macroestructura del texto, diferenciar e integrar las ideas. No pueden dejar de mencionarse las figuras, los cuadros y glosarios que, aunque actúan de diversas maneras, pueden ser muy útiles e incluso necesarios para la correcta comprensión y el aprendizaje de textos.



## 6.- Referencias bibliográficas

Alexander, P. y Jetton, T. Learning from traditional and alternative texts: New conceptualizations for the information age. En A.Graesser, M. A. Gernsbacher y S. R. Goldman, (eds.), **Handbook of Discourse Processes**. Mahwah; N.J.: LEA, 2003.

Ausubel, D.P. **Adquisición y retención de conocimientos. Una perspectiva cognitiva**. Buenos Aires: Paidós, 2001.

Cassany, D. **Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea**. Barcelona: Anagrama, 2006.

Kintsch, W. El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración. En K. Goodman y W. Kintsch, **Textos en Contexto 2. Los procesos de lectura y escritura**. Buenos Aires: Kapelusz, 1996.

Kintsch, W. y Praful Mangalath. The Construction of Meaning. **Cognitive Science** nº 3, p. 346-370, 2011.

Lozada, M. J. y Gandini, F. Problemáticas en los procesos de escolarización desujetos en situaciones de vulnerabilidad educativa: desafíos de la orientación. **Memoria del II Congreso Iberoamericano de Orientación Educativa y Ocupacional como estrategia de inclusión y equidad a lo largo de la vida**. Universidad Nacional de la Plata, 2013.

Moreira, M. A. Aprendizaje significativo crítico (Critical meaningful learning) *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, n. 6, pp. 83-102, 2005.  
Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100606>, Fecha de consulta, 10 de julio de 2016.

Moreira, Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. **Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo**. Burgos: España. p. 19-44, 1997.

Novak, J. y Gowin, D. P. **Aprendiendo a aprender**. Barcelona: Martínez Roca, 1998.

Olson, D. El mundo sobre el papel. **El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento**. Barcelona: Gedisa, 1998.

Olson D. Language, Literacy and Mind: The Literacy Hypothesis. **Psykhé** [serial online]. nº18 (1), p.3-9, mayo 2009 Disponible: Academic Search.

Palacios, A. (Comp.). **Claves para incluir. Aprender, Enseñar y Comprender**. Buenos Aires: Noveduc, 2015.

\_\_\_\_\_. El efecto de la comprensión de palabras en la comprensión de textos. Tesis de Doctorado, Universidad de San Andrés, 2012.

Disponible en

<http://190.220.3.38:8080/jspui/bitstream/10908/924/1/%5BP%5D%5BW%5D%20D.%20Edu%20Palacios%20Anal%C3%ADa.pdf>

\_\_\_\_\_. Lenguaje, interactividad y aprendizaje en el aula. En, Palacios, A. (Comp.). **Claves para incluir. Aprender, Enseñar y Comprender**. Buenos Aires: Noveduc, 2015.

\_\_\_\_\_. La reproducción de las desigualdades lectoras y sociales en las aulas. Memoria de trabajos del XII **Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura y IV Foro Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje**. Consejo Puebla de Lectura, A., México. p. 149-156, 2013.

Palacios, A. y Barreyro, J. P. (2014). El efecto de facilitación de palabra en la comprensión lectora en estudiantes de distintos sectores sociales. **Revista Argentina de Neuropsicología** 24, 32-45.

Núñez Delgado, P. y Pinto, M. **THAM-2 Test de Habilidades Metalingüísticas N° 2 (9-14 años)**, Universidad Editrice Sapienza, 2015

Riera, A. Pedragosa M. A. y Palacios, A. Los Mapas Conceptuales. La investigación en los Institutos Universitarios". **Revista La Obran.** 5, p. 84 -91, mayo, 1995.

\_\_\_\_\_. Mapas conceptuales. Rosseti, M. (Comp), **La Formación del docente en Lengua, Hoy (E.G.B.)**. Buenos Aires: Ed. Plus Ultra, 1996.

Riera, A. y Pedragosa M. A. Mapas conceptuales y comprensión lectora. **Actas del Encuentro Internacional de Aprendizaje Significativo**. España: Universidad de Burgos, 1997.

Van Dijk, T. **La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario**. Barcelona: Paidós, 1983.

Vidal-Abarca, E. y Gilabert, G. Revisión de textos: cómo hacer mejores textos expositivos para el aprendizaje. En León, J (coord.), **Conocimiento y Discurso: Claves para inferir y comprender**. Madrid: Pirámide, 2003